

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, 2024

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 secretary*) (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, 2024

СОДЕРЖАНИЕ

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ

Барина О.В., Лернер С.А. Взаимосвязь нравственных ориентаций и индивидуально-личностных свойств лиц юношеского возраста.....	6
Комарова О.Н., Рассказова А.Л. Характер эмоциональных отношений в браке в контексте самоактуализации личности супругов.....	15

ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА, ИНЖЕНЕРНАЯ ПСИХОЛОГИЯ, КОГНИТИВНАЯ ЭРГОНОМИКА

Бабичев И.В. Основные условия осуществления психологического сопровождения в детско-юношеской спортивной школе.....	29
Бонкало Т.И., Истомина Е.В. Психологические условия формирования у обучающихся с ограниченными возможностями здоровья готовности к профессионально-личностному самоопределению.....	39
Гайдамашко И.В., Егоренко Т.А. Готовность к профессиональному выбору старшеклассников на этапе их допрофессионального развития.....	51
Егоренко Т.А. Психологические предикторы успешности профессионального становления психолога на стадии завершения профессиональной подготовки..	60
Жалагина Т.А. Психологические особенности развития субъекта труда в условиях социально-экономического кризиса.....	71
Карабущенко Н.Б. Научно-инженерная элита России: психологический подход	77
Круглова М.А., Водопьянова Н.Е., Круглов В.А. Критические жизненные ситуации в профессиональной деятельности: основные подходы к изучению...	89
Лисичкина Ю.В. Особенности профессиональной идентичности и мотивации деятельности работников неформальной занятости	100
Макарова О.А., Разина Т.В. Профессиограмма оператора получения непрерывного стекловолокна.....	113
Мороз М.В. Исследование образа профессии будущих специалистов по работе с молодежью на этапе профессиональной подготовки	129
Ребрилова Т.С. Уточнение схемы детерминации психологического контракта индивидуально-личностными характеристиками субъектов труда	138
Хайруллин Р.А., Водопьянова Н.Е. Профессиональная адаптация и дезадаптация субъектов труда в условиях цифровизации	150

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОДИАГНОСТИКА ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СРЕД

Корягина И.И., Маралов В.Г. Особенности учебной мотивации у студентов медицинского профиля подготовки с различным уровнем психологического капитала	158
Смирнова М.Ю., Смирнов Д.О., Малолеткова А.В. Ценностно-смысловые ориентации курсантов института ФСИН России	169

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПОЛИТИЧЕСКАЯ И ЭКОНОМИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Безнос Д.С. Правовые отношения: кросс-культурные и поведенческие аспекты ..	182
Голянич В.М., Бондарук А.Ф., Загашева М.В. Ценностно-интенциональные детерминанты социально-психологической адаптации школьников младшего подросткового возраста	194

Гребенников Ю.Л., Карпова Е.А., Орлова Е.А. Исследование коммуникативных особенностей сотрудников министерства иностранных дел	205
--	-----

КОРРЕКЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ДЕФЕКТОЛОГИЯ

Ахметзянова А.А. Формирование навыков прогнозирования у ребенка с двигательными нарушениями	218
Шаповал И.А. Проблемы формирования социально-психологической компетентности в условиях дизонтогенеза.....	229

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Ковыльникова Т.С. Коллективные уроки общества воспитательниц и учительниц в практике отечественного высшего женского образования (1889–1900).....	244
Милюгина Е.Г., Мерзлякин А.Д. Принципы фортепианной педагогики Джона Филда в контексте становления русской школы пианизма: опыт реконструкции.....	256
Патов Н.А. Этимология подготовки судебных кадров в Демидовском юридическом лицее.....	266

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Крапивник Е.В. Инновационные лингводидактические технологии в обучении иностранных студентов	282
Тянь Лэй. Практические аспекты работы над арией Онегина из оперы «Евгений Онегин» П.И. Чайковского.....	292

СТРАНИЦА АСПИРАНТА

Александрова А.Н. Комплексная взаимозависимость личностной, академической и профессиональной мобильности в контексте личностно-профессионального роста	303
Жуков В.Ю. Психологический тренинг как инструмент повышения эффективности профессиональной деятельности педагогов дополнительного образования детей.....	312
Покотило А.С. Модель формирования профессионального самосознания у старшеклассников на основе полипарадигмального подхода.....	323

CONTENTS

GENERAL PSYCHOLOGY, PERSONALITY PSYCHOLOGY, HISTORY OF PSYCHOLOGY

Barinova O.V., Lerner S.A. Interrelation of moral orientations and individual-personal properties of young people	6
Komarova O.N., Rasskazova A.L. The nature of emotional relationships in marriage in the context of self-actualisation of the spouses' personality.....	15

LABOR PSYCHOLOGY, ENGINEERING PSYCHOLOGY, COGNITIVE ERGONOMICS

Babichev I.V. Basic conditions of implementation psychological support in children and youth sports school	29
Bonkalo T.I., Istomina E.V. Psychological conditions of formation students with disabilities have readiness towards professional and personal self-determination	39
Gaydamashko I.V., Egorenko T.A. Readiness for professional choice of high school students at the stage of their pre-professional development.....	51
Egorenko T.A. Psychological predictors of success of professional development of a psychologist at the stage of completion of professional training	60

Zhalagina T.A. Psychological features of the labour subject development in the conditions of socio-economic crisis	71
Karabushchenko N.B. Scientific and engineering elite of Russia: psychological approach	77
Kruglova M.A., Vodopyanova N.E., Kruglov V.A. Critical life situations in professional activity: main approaches to study.....	89
Lisichkina Yu.V. Features of professional identity and motivation of informal workers ..	100
Makarova O.A., Razina T.V. Professionogram for continuous glass fiber production operator ..	113
Moroz M.V. Study of the professional image of future youth work specialists at the stage of professional training.....	129
Rebrilova E.S. Clarification of the scheme of determination of the psychological contract individual and personal characteristics of labor subjects.....	138
Khairullin R.A., Vodopyanova N.E. Professional adaptation and disadaptation of work subjects in the conditions of digitalization.....	150

**PEDAGOGICAL PSYCHOLOGY, PSYCHODIAGNOSTICS
OF DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENTS**

Koryagina I.I., Maralov V.G. Features of educational motivation among medical students with different levels of psychological capital.....	158
Smirnova M.Yu., Smirnov D.O., Maloletkova A.V. Value-semantic orientations of cadets of the Institute of the Federal Penitentiary Service of Russia	169

SOCIAL PSYCHOLOGY, POLITICAL AND ECONOMIC PSYCHOLOGY

Beznosov D.S. Legal relations: cross-cultural and behavioral aspects.....	182
Golyanich V.M., Bondaruk A.F., Zagasheva M.V. Value-intentional determinants of socio-psychological adaptation of schoolchildren younger adolescence	194
Grebennikov Yu.L., Karpova E.A., Orlova E.A. Study of the communicative characteristics of employees of the Ministry of Foreign Affairs	205

CORRECTIONAL PSYCHOLOGY AND DEFECTOLOGY

Akhmetzyanova A.I. Formation of forecasting skills in a child with motor disorders	218
Shapoval I.A. Problems of formation of socio-psychological competence in conditions of dysontogenesis	229

GENERAL PEDAGOGY, HISTORY OF PEDAGOGY AND EDUCATION

Kovylnikova T.S. The collective lessons of the society of educators and teachers in the practice of higher women's education in Russia (1889–1900)	244
Milyugina E.G., Merzlikin A.D. Principles of John Field's piano pedagogy in context of Russian piano school formation: an attempt of reconstruction	256
Patov N.A. Etymology of judicial personnel training at Demidovo legal lyceum	266

THEORY AND METHODOLOGY OF TRAINING AND UPBRINGING

Krapivnik E.V. Innovative linguodidactic technologies in foreign students teaching.....	282
Tian Lei. Practical aspects of working on Onegin's aria from the opera «Eugene Onegin» by P.I. Tchaikovsky	292

GRADUATE STUDENT PAGE

Aleksandrova A.N. The interdependent component of personal, academic and professional mobility in the context of personal and professional growth	303
Zhukov V.Yu. Psychological training as a tool to increase the effectiveness of professional activity of teachers of additional education for children	312
Pokotilo A.S. Professional self-awareness formation model of high school students on the basis of the polyparadigmatic approach	323

**ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ,
ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ**

УДК 37.015.31

Doi: 10.26456/vtspyped/2024.1.006

**ВЗАИМОСВЯЗЬ НРАВСТВЕННЫХ ОРИЕНТАЦИЙ
И ИНДИВИДУАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫХ СВОЙСТВ
ЛИЦ ЮНОШЕСКОГО ВОЗРАСТА**

О.В. Баринова, С.А. Лернер

АНО ВО «Московский гуманитарный университет», г. Москва

С целью изучения особенностей нравственной сферы личности юношеского возраста во взаимосвязи с индивидуально-личностными свойствами было проведено эмпирическое исследование, в котором приняли участие 102 студента медицинского колледжа, обучающихся на 1–3 курсах. Применялись методики диагностики нравственных ориентаций И.С. Славинской, А.Д. Наследова, М.Я. Дворецкой; Тест личностных акцентуаций В.П. Дворщенко; Тест-опросник самоотношения В.В. Столина, С.Р. Пантелеева; Тест эгоцентрических ассоциаций (ЭАТ) в модификации Т.И. Пашуковой. Статистическая обработка подразумевала использование пакета программ SPSS 22.0, применение коэффициента корреляции Спирмена. В результате исследования были выявлены акцентуации характера и особенности самоотношения, взаимосвязанные с развитием нравственных ориентаций в юношеском возрасте. Результаты исследования могут быть полезны при составлении комплексных программ, ориентированных на нравственное развитие молодых людей.

Ключевые слова: *нравственность, нравственные ориентации, акцентуации, самоотношение, эгоцентризм, юношеский возраст.*

В современном российском обществе в силу выраженных политических, социальных и культурных изменений, нестабильности ценностей и активного развития технологий возросли негативные тенденции психического развития молодежи: рост нарциссизма, инфантилизации личности, одиночества и тревожности. Это сочетается с усилением угрозы нравственной безопасности современных молодых людей и общества в целом, что проявляется в повышении значимости эгоцентрических ориентаций, направленности на достижения и стремление к автономии на фоне утраты важности ценностей альтруизма, сострадания и взаимопомощи. В этой связи становится актуальной проблема исследования особенностей нравственной сферы личности юношеского возраста во взаимосвязи с индивидуально-личностными свойствами.

Нравственность представляет собой особую психологическую характеристику, основанную на совести человека и выражающуюся в

© Баринова О.В.,
Лернер С.А., 2024

виде нравственно-ценностного отношения к другим людям, себе и миру в целом (А. Н. Бражникова, Ю.В. Тищенко) [3]. Нравственность тесно связана с представлениями о совести, которую В. Франкл определял как «духовный орган», который задействован в совершении выбора и принятии ответственных решений в жизни [11].

М.Е. Минова определяет нравственные ценности как высокие социальные идеалы, директивы, нравственные принципы мировой культуры, как результаты сознания человека и общества, которые существуют в трех формах: как идеальные представления о должном (социальные идеалы); общественные нормы и правила, избранные человеком; и личностные ценности, интегрированные в структуру мотивации человека [8]. Устойчивая система нравственных ценностей позволяет сохранить семью, культуру, способствует гармоничному воспитанию следующего поколения [5].

Как пишет Л.Н. Антилогова, фундамент нравственного развития личности закладывается в детском возрасте через знакомство с нормами морали посредством взаимодействия с социальным окружением. В подростковом возрасте нравственные ценности осознаются личностью, возникает способность оценивать реальность, основываясь на них, и во время ранней юности формируются личные нравственные убеждения, которые реализуются в нравственном выборе молодых людей [2]. Причем современной молодежи характерна неустойчивость нравственных ценностей. Согласно исследованию Ю.С. Пяшкур, молодые люди считают нормальным проявление грубости в общении со старшими, провокации в отношении сверстников, часто оценивают свои поступки как имеющие слабую нравственную ориентацию [9]; кроме того, у них отмечается слабая выраженность альтруистических жизненных смыслов [12]. При этом отмечаются связи нравственного развития с личностной сферой: И.С. Славинская выделила психологические особенности нравственно-ориентированных юношей и девушек, к которым относятся специфика развития эмоционально-волевой сферы и копинг-поведения, высокая интернальность, направленность на специфические ценностные ориентации [10]; А.Ф. Машарина отмечает связь нравственных ценностей с такой важной характеристикой личности, как саморегуляция [7]. Кроме того, в ряде исследований указывается на связь низкого уровня развития нравственной сферы с высоким эгоцентризмом личности [1,13]. Таким образом, в современных работах подчеркивается связь нравственной сферы с определёнными личностными диспозициями, однако в достаточно малом числе исследований изучаются особенности данной взаимосвязи у молодежи, что показывают также и наши научные обзоры [4, 6].

Нами было предпринято эмпирическое исследование, целью которого стало выявить взаимосвязь нравственных ориентаций и индивидуально-личностных свойств у лиц юношеского возраста.

Гипотеза исследования была сформулирована следующим образом: нравственные ориентации в юношеском возрасте связаны с индивидуально-личностными свойствами, причём ориентация на нравственные ценности определяется степенью эгоцентризма, содержанием самоотношения и выраженностью индивидуальных черт личности.

Исследование проводилось в два этапа: на первом этапе было проведено изучение взаимосвязей между акцентуациями характера и нравственными ориентациями у лиц юношеского возраста (2021 год); на втором этапе было организовано исследование взаимосвязи нравственных ценностей с самоотношением и эгоцентризмом у лиц юношеского возраста (2022 год). Выборку исследования на первом этапе составили 47 испытуемых (37 девушек и 10 юношей) в возрасте от 17 до 21 года, обучающихся на 2-м и 3-м курсах по специальности «Сестринское дело». Во втором этапе исследования приняли участие 55 испытуемых (40 девушек и 15 юношей) в возрасте от 16 до 19 лет, обучающихся на 1-м и 2-м курсах по специальности «Сестринское дело». В исследовании использовались следующие методики: опросник «Диагностика нравственных ориентаций» И.С. Славинской, А.Д. Наследова, М.Я. Дворецкой; Тест личностных акцентуаций В.П. Дворщенко; Тест-опросник самоотношения В.В. Столина, С.Р. Пантелеева; Тест эгоцентрических ассоциаций (ЭАТ) в модификации Т.И. Пашуковой.

Качественный анализ данных выявил, что все показатели нравственных ориентаций, а именно – общая нравственная ориентация, сострадание, заботливость и помощь – в выборке молодых людей выражены в средней степени. Это говорит о том, что лицам юношеского возраста характерна средняя значимость мотивации поведения, ориентированной на сочувствие, внимание и заботу о других людях, средняя готовность к помощи окружающим. Вероятно, у большинства лиц юношеского возраста в нашей выборке состоялось нравственное самоопределение, что выражается в осознании важности добра, проявлении направленности на помощь и сострадание другим людям. Такая ориентация могла способствовать их профессиональному выбору, выраженному в предпочтении помогающей профессии медицинского работника.

По результатам диагностики акцентуаций было выявлено, что большинство наших респондентов имеют те или иные акцентуации характера, причем чаще всего встречаются лабильная, эпилептоидная и психастеническая акцентуация, а астено-невротическая и шизоидная отмечаются реже всего. Это говорит о том, что к юношескому возрасту черты характера ещё не сгладились в полной мере: характерны эмоциональная нестабильность, склонность к вспышкам аффекта, высокая тревожность. При этом по результатам диагностики личностных проблем у наших респондентов выявлены слабая склонность к

делинквентности, дискордантности, алкоголизации, депрессии и социальной дезадаптации, низкая вероятность органического характера акцентуации и возможности формирования расстройства личности, что сочетается со средней конформностью, умеренной реакцией эмпазии и наличием среднего риска наркотизации. Показатели маскулинности преобладают над феминностью, отсутствует выраженная склонность к суицидальному поведению, а возможные суицидальные попытки носят демонстративный характер.

Диагностика самооотношения показала, что среди молодых людей в нашей выборке преобладают личности с чрезмерной выраженностью показателей самооотношения, излишней самоуверенностью, высоким самопринятием, самоинтересом и саморуководством, завышенным общим уровнем самооотношения, что сочетается с неуверенностью в позитивном отношении к себе окружающих. Это отражает противоречивость показателей самооотношения в юношеском возрасте: хотя респонденты нашей выборки имеют достаточно позитивное отношение к себе, они могут быть недостаточно уверены в том, что окружающие также относятся к ним позитивно, ожидая от них негативной оценки.

Показатели эгоцентризма в нашей выборке выражены в средней степени. Это отражает отсутствие выраженных эгоцентрических личностных черт, адаптивность присутствующего у личности эгоцентризма, отсутствие его негативного влияния на межличностные отношения и успешность деятельности.

Далее рассмотрим результаты корреляционного анализа. В табл. 1 представлены корреляционные связи нравственных ориентаций и акцентуированных черт у испытуемых юношеского возраста.

Таблица 1

Корреляционные связи нравственных ориентаций
и акцентуированных черт у испытуемых юношеского возраста

Шкала	Типы акцентуаций	Общая – нравственная ориентация	Сострадание	Заботливость	Помощь
Г	Гипертимный тип	0,334*	0,267***	0,325*	0,346*
Ц	Циклоидный тип	0,267***	0,207	0,289*	0,297*

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

*** тенденции.

Как мы видим, наибольшее число положительных связей с нравственными ориентациями обнаруживает гипертимная акцентуация, которая связана с общей нравственной ориентацией, заботливостью и помощью на уровне $p \leq 0,05$, а также на уровне тенденции с состраданием. Это говорит о том, что при склонности к гипертимным чертам характера у лиц юношеского возраста проявляются направленность на помощь другим, заботу об окружающих и проявление сострадания к ним.

Вероятно, это связано с тем, что гипертимную личность отличает позитивный характер отношения к жизни и другим людям, высокая активность и общительность, готовность прийти на помощь.

Также обнаружены положительные корреляции циклоидного типа акцентуации с заботливостью и помощью на уровне $p \leq 0,05$. Это говорит о том, что лицам с циклоидными чертами характера свойственна направленность на заботу об окружающих и помощь им. Мы можем объяснить это тем, что циклоидные черты включают черты гипертимного типа со склонностью к периодам сниженного настроения, в силу чего связи циклоидного типа с нравственными ориентациями будут сходны со связями, выявленными у гипертимного типа, но проявляться будут в меньшей форме. В табл. 2 приведены связи нравственных ориентаций и личностных проблем лиц юношеского возраста.

Таблица 2

Корреляционные связи нравственных ориентаций
и личностных проблем у испытуемых юношеского возраста

Шкала	Факторы акцентуации	Общая – нравственная ориентация	Сострадание	Заботливость	Помощь
К	Степень конформности	0,248	0,193	0,172	0,291*
V±	Склонность к алкоголизации	-0,395**	-0,368*	-0,208	-0,501**

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

** корреляции статистически достоверны ($p \leq 0,01$).

Выявлена положительная связь конформности с ориентацией на помощь ($p \leq 0,05$). Это говорит о том, что личности, отличающиеся склонностью соответствовать общественным нормам, проявляют высокую направленность на помощь окружающим. Вероятно, это связано с тем, что конформные респонденты отличаются ориентацией на социально одобряемые ценности, к которым относятся помощь другим, терпимость и доброта. При этом мы можем предположить, что у них не происходит реального личностного усвоения нравственных ценностей и их нравственные мотивы продиктованы не реальным желанием помочь, а потребностью «быть как все».

Обнаружена отрицательная связь склонности к алкоголизации с общей нравственной ориентацией ($p \leq 0,01$), состраданием ($p \leq 0,05$) и помощью ($p \leq 0,01$). Это указывает на то, что слабая выраженность нравственных ориентаций, отсутствие направленности на сострадание и помощь другим у лиц юношеского возраста сочетаются с ростом тенденции к алкоголизации. Вероятно, это объясняется тем, что склонность к алкоголизации чаще всего возникает в неблагоприятных социальных условиях, где дети не имеют возможности усвоения конструктивных нравственных ценностей.

В табл. 3 отражены корреляции нравственных ориентаций с показателями самоотношения у лиц юношеского возраста.

Таблица 3

Корреляционные связи нравственных ориентаций и показателей самоотношения у испытуемых юношеского возраста

Шкала	Показатели самоотношения	Общая – нравственная ориентация	Сострадание	Заботливость	Помощь
S	Глобальное самоот.	0,127	0,083	0,009	0,235***
III	Ожидаемое отношение других	0,348**	0,375**	0,205	0,316*
IV	Общий самоинтерес	0,231***	0,187	0,103	0,276*
2	Отношение других	0,324*	0,417**	0,164	0,226***
3	Самопринятие	0,121	0,066	0,070	0,205***
6	Самоинтерес	0,213***	0,173	-0,001	0,365**

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

** корреляции статистически достоверны ($p \leq 0,01$);

*** тенденции.

Показатель общего ожидаемого отношения других положительно связан с показателями общей нравственной ориентации ($p \leq 0,01$), сострадания ($p \leq 0,01$) и помощи ($p \leq 0,01$). Кроме того, показатель отношения других как частный параметр самоотношения аналогично связан с нравственными ориентациями. Это указывает на то, что ожидание позитивной оценки от окружающих сочетается у лиц юношеского возраста с высоким уровнем развития нравственных ориентаций, направленностью на сострадание и помощь другим. Вероятно, это вызвано тем, что личности, отличающиеся высоким уровнем развития нравственных ориентаций, имеют достаточно позитивное отношение к людям и ожидают позитивного отношения от них.

Уровень общего самоинтереса положительно связан с направленностью на помощь на уровне $p \leq 0,05$ и на уровне тенденции связан с общей нравственной ориентацией. Аналогичные связи обнаруживает самоинтерес как частный показатель самоотношения. Это указывает на то, что при высоком интересе к себе у лиц юношеского возраста повышается направленность на нравственные поступки и растет стремление к помощи другим. Вероятно, это связано с тем, что интерес по отношению к себе способствует проявлению интереса и в отношении окружающих, располагает к желанию помочь им.

Положительная корреляция на уровне тенденции обнаружена у показателя глобального самоотношения с уровнем помощи. Это говорит о том, что общее позитивное отношение к себе сочетается у лиц юношеского возраста с развитой направленностью на помощь другим. Это может объясняться тем, что личность с положительным отношением к себе более успешна в общении, позитивно относится к другим людям, стремится прийти на помощь. При этом может наблюдаться и иной эффект: за счет помощи другим личность подкрепляет свою ценность, что позитивно сказывается на самоотношении.

Положительная корреляция на уровне тенденции обнаружена у уровня самопринятия с показателем помощи. Это указывает на то, что выраженные способности к самопринятию сочетаются с некоторым повышением направленности на помощь другим людям у лиц юношеского возраста. Вероятно, высокое принятие себя положительно сказывается на межличностных отношениях, и человек не боится предложить окружающим помощь в трудных ситуациях. В табл. 4 представлены корреляции эгоцентризма и нравственных ориентаций.

Таблица 4

Корреляционные связи нравственных ориентаций
и показателя эгоцентризма у испытуемых юношеского возраста

Показатель	Общая – нравственная ориентация	Сострадание	Заботливость	Помощь
Эгоцентризм	0,121	0,143	0,025	0,036

Как мы видим, в нашей выборке отсутствуют корреляции между эгоцентризмом и нравственными ориентациями. Этот может объясняться тем, что лица юношеского возраста не достигли подлинного принятия нравственных ценностей, и они реализуются скорее из представлений о том, как нужно и не нужно поступать, а не на основе специфических особенностей личности. Кроме того, отсутствие связи может объясняться спецификой выборки: в исследовании приняли участие студенты, обучающиеся по помогающим специальностям, и они могут отличаться выраженной сформированностью когнитивного компонента нравственности, проявляя направленность на помощь и заботу другим даже в случае высокого эгоцентризма личности.

Итак, наше исследование позволило сделать следующие выводы:

1. Для большинства испытуемых юношеского возраста характерно наличие акцентуаций характера, среди которых более всего выражены эпилептоидный, лабильный, психастенический типы. Им характерны дисгармоничные особенности самоотношения, что проявляется в чрезмерной выраженности его основных параметров в сочетании с ожиданием негативного отношения окружающих и средним уровнем эгоцентризма.

2. Нравственные ориентации на сострадание, заботу и помощь, а также общая выраженность нравственной ориентации сформированы в нашей выборке в средней степени.

3. С высоким уровнем развития нравственных ориентаций связаны такие личностные черты, как гипертимность и циклоидность, высокая конформность и низкая склонность к алкоголизации, высокий уровень самоинтереса и ожидание от окружающих позитивного отношения.

4. Эгоцентризм не обнаруживает связей с нравственными ориентациями лиц юношеского возраста, что может отражать слабое принятие нравственных ориентаций молодёжью, существование их как представлений, а не как компонентов структуры личности.

5. Гипотеза исследования о том, что нравственные ориентации в юношеском возрасте связаны с индивидуально-личностными свойствами, причём ориентация на нравственные ценности определяется степенью эгоцентризма, содержанием самоотношения и выраженностью индивидуальных черт личности, подтвердилась частично: обнаружены связи нравственных ориентаций с личностными чертами и уровнем самоотношения, но связи с эгоцентризмом отсутствуют.

Полученные результаты дополняют современные представления об особенностях нравственного развития молодежи и могут использоваться в разработке программ, ориентированных на нравственное развитие молодых людей. Наиболее важными в контексте данных программ являются гармонизация самоотношения и формирование особенностей личности, обуславливающих позитивное отношение к другим людям и оптимизм, принятие социальных ценностей. Кроме того, работа показывает важность профилактики стремления молодежи к алкоголизации как важнейшей мишени при развитии нравственных ориентаций.

Список литературы

1. Аглеулова О.А. Исследование взаимосвязи эгоцентризма и склонности к отклоняющемуся поведению у девиантных подростков // Актуальные психолого-педагогические проблемы в науке и практике: сборник научных статей V Международной научно-практической конференции. Омск, 2014. С. 12–18.
2. Антилогова Л.Н. Ценностные ориентации как форма выражения нравственной активности личности // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2016. № 4. С.23–25.
3. Бражникова А.Н., Тищенко Ю.В. Динамика ценностей личности в раннем юношеском возрасте // Вестник Брянского государственного университета. 2012. № 1. С. 194–198.
4. Вакарев Е.С., Лернер С.А. Представления о нравственных ценностях молодежи в отечественной психологии // Молодежь и будущее: профессиональная и личностная самореализация: материалы X Международной научно-практической конференции. Владимир, 25 марта 2021 года / под общ. ред. Е.В. Прониной. Владимир: Издательско-полиграфическая компания «Транзит-ИКС», 2021. С. 314–318.
5. Воловикова М.И. Представления русских о нравственном идеале. М.: Институт психологии РАН, 2004. 312 с.
6. Лернер С.А. Психологические аспекты формирования нравственных ценностей молодежи // Научные труды Московского гуманитарного университета. 2021. № 1. С. 18–24.
7. Машарина А.Ф. Взаимосвязь показателей саморегуляции и духовно-нравственных качеств личности // Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие. 2022. № 3. С. 211–222.

8. Минова М.Е. Сущность, структура и функции нравственных ценностей и ценностных ориентаций подростков // Збірник наукових прац Академії паслядипломної адукації. 2016. № 14. С. 246–261.
9. Пяшкур Ю.С. Исследование нравственной сферы личности юношеского возраста // Международный научно-исследовательский журнал. 2015. № 11-5(42). С. 63–64.
10. Славинская И.С. Психологический портрет нравственно-ориентированной личности в юношеском возрасте // Russian Journal of Education and Psychology. 2015. №3 (47). С. 173–194.
11. Франкл В. Воля к смыслу. М.: Альпина, 2018. 144 с.
12. Щербаков С.В., Ожогова Е.Г. Особенности нравственного развития студентов четвертого курса педагогического вуза // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 77-3. С. 294–297.
13. Grant G. Egocentricity and risk taking in female adolescent. Original Research, 2017. 89 p.

Об авторах:

БАРИНОВА Оксана Владимировна – кандидат психологических наук, профессор кафедры общей, социальной психологии и истории психологии АНО ВО «Московский гуманитарный университет» (111395, Россия, г. Москва, ул. Юности, д. 5); e-mail: ox16barin@yandex.ru

ЛЕРНЕР Светлана Александровна – магистрант по направлению подготовки 37.04.01 Психологическое образование АНО ВО «Московский гуманитарный университет» (111395, Россия, г. Москва, ул. Юности, д. 5); e-mail: svetlanaalexandrovnalerner@gmail.com

INTERRELATION OF MORAL ORIENTATIONS AND INDIVIDUAL-PERSONAL PROPERTIES OF YOUNG PEOPLE

O.V. Barinova, S.A. Lerner

Moscow University for the Humanities, Moscow

In order to study the features of the moral sphere of the adolescent personality in relation to individual and personal properties, an empirical study was conducted, in which 102 medical college students enrolled in 1-3 courses took part. Methods of diagnostics of moral orientations of I.S. Slavinskaya, A.D. Nasledov, M.Ya. Dvoretzkaya; Personal accentuation test V.P. Dvorshchenko; Self-attitude test V. V. Stolin, S. R. Panteleev; Egocentric Association test (EAT) modified by T.I. Pashukova were used. Statistical processing implied the use of the SPSS 22.0 software package, the use of the Spearman correlation coefficient. As a result of the study, character accentuations and features of self-attitude were identified, interrelated with the development of moral orientations in adolescence. The results of the study can be useful in the preparation of comprehensive programs focused on the moral development of young people.
Keywords: *morality, moral orientations, accentuations, self-attitude, egocentrism, adolescence.*

Принято в редакцию: 05.01.2024 г.
Подписано в печать: 16.02.2024 г.

ХАРАКТЕР ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ В БРАКЕ В КОНТЕКСТЕ САМОАКТУАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ СУПРУГОВ

О.Н. Комарова, А.Л. Рассказова

ГАОУ ВО города Москвы «Московский городской педагогический университет», г. Москва

Проанализированы психологические аспекты различных подходов к проблеме взаимоотношений в семье, теоретически обоснована связь характера эмоциональных отношений и особенностей самоактуализации личности супругов. В исследовании приняли участие 100 респондентов (50 супружеских пар) в возрасте от 23 до 60 лет. Сбор данных производился с использованием опросника диагностики самоактуализации личности САМОАЛ Э. Шострома; теста-опросника удовлетворенности браком (В.В. Столин, Т.Л. Романова, Г.П. Бутенко); опросника ПЭА (понимание, эмоциональное притяжение, авторитетность) А.Н. Волковой. Установлено, что самоактуализация супругов является фактором позитивной динамики близких супружеских отношений, а благоприятные взаимоотношения, в свою очередь, создают условия для развития личности супругов. Наиболее определяющими характер взаимоотношений супругов являются следующие параметры самоактуализации: креативность, самопонимание, контактность, гибкость в общении. Удовлетворенность браком женщины в большей степени зависит от ее самоактуализации и других аспектов личности, нежели у мужчин. Влияние, оказываемое уровнем самоактуализации жены на удовлетворенность браком мужчины больше, чем в аналогичной ситуации с женщинами и их супругами. Выявлена специфика взаимосвязей самоактуализации супругов и их взаимоотношений в семье в зависимости от стажа семейной жизни. На разных этапах жизненного цикла семьи происходит перестройка взаимосвязей показателей самоактуализации супругов и их взаимоотношений от максимальной интегрированности к относительной автономности.

***Ключевые слова:** супружеские взаимоотношения, самоактуализация личности, понимание, эмоциональная привлекательность, авторитетность, удовлетворенность браком.*

Интерес к теме семьи и семейных отношений в последнее время находится в фокусе научных исследований представителей различных научных направлений как теоретиков, так и практиков, так что без сомнения приходится констатировать, что семья в современном обществе переживает цивилизационный кризис, отражающий изменение ценностных ориентаций людей в отношении семьи и брака, пересмотр традиционной функционально-иерархической модели семьи, отход от старых стереотипов семейно-ролевого функционирования. Отказ от

прежней парадигмы связан с переходом к рыночной экономике, ростом конкурентности на рынке труда, что подразумевает рост вовлеченности человека в профессиональную сферу, направленность на ценности, отражающие стремление к самоактуализации и саморазвитию. Некоторые исследователи рассматривают этот процесс как негативную тенденцию развития семьи и семейных отношений, приводящую к девальвированию семейных ценностей, основанных на традиционном для русского человека патриархально-консервативном укладе семьи. По их мнению, самоактуализирующаяся личность «пропитана» духом индивидуализма, она ставит интересы развития и профессиональной реализации выше интересов семьи, что естественно вносит дисбаланс в семейные отношения. Другие рассматривают этот процесс как естественный и закономерный, отражающий тенденции мирового цивилизационного процесса. Следует отметить, что самоактуализация индивида затрагивает не только область профессиональных интересов, но и предполагает всестороннее развитие личности, максимальную актуализацию его природного потенциала.

В системном подходе семья рассматривается как совокупность элементов и их свойств, которые находятся друг с другом в непрерывных динамических связях и отношениях [4, с. 5]. Супружеская подсистема в системном подходе является определяющей и системообразующей, поскольку в супружеских отношениях зарождаются основные паттерны взаимодействия партнеров, основанные на любви, взаимном принятии и преданности супругов друг другу. Любовь выступает интегральной характеристикой супружеских отношений. Эмоциональные отношения (любовь) проходят несколько стадий развития в супружеской подсистеме по аналогии с развитием детско-родительских отношений (стадия симбиотической привязанности, стадия дифференциации, стадия автономии) [3, с. 27]. Только на стадии автономии отношения строятся осознанно на основе формирования зрелых форм любви. На этой стадии супруги осознают себя как целостную самодостаточную личность, способную на подлинную интимность и близость [7, с. 235]. Однако эмоциональную автономию и индивидуализацию удастся достичь не всегда, дисфункциональные семьи обычно «застревают» на второй стадии, поэтому в семье наблюдаются конфликты, символизирующие, с одной стороны, насущную потребность в принадлежности и привязанности, с другой – в независимости и обособленности. Для того чтобы семейная система функционировала продуктивно, необходимо соблюдать принцип баланса между тенденциями к близости и автономии [1, с. 148]. Равновесие этих двух тенденций достигается лишь на стадии зрелой любви, причем с возрастом намечается стремление к большей автономии и независимости [5, с. 66]. Анализ развития эмоциональных отношений в супружеской паре на основе исследования детско-родительских отношений стал традиционной научной позицией благодаря работам

З. Фрейда, Э. Эриксона, М. Боуэна, Э. Фромма, К. Хорни, Дж. Боулби, Р. Мея. В эпигенетической концепции Э. Эриксона любовь – новообразование молодости, воплощающее в себе все позитивные аспекты предыдущих этапов развития индивида и предполагающее разрешение основного конфликта – обретение подлинной уникальности наряду с достижением подлинной близости и интимности с партнером [7, с. 215]. Одной из самых интересных была попытка Э. Фромма теоретически обосновать природу любви и межличностных отношений. Э. Фромм считал любовь ядром человеческого бытия. Описывая различные типы любви, он писал, что истинно человеческая любовь не дана от природы, она, как и всякое другое искусство, нуждается в долгом и тщательном постижении, познании и осмыслении. Никто из авторов (пожалуй, кроме Э. Фромма) не приблизился к пониманию сущности любви через достижение и сохранение своей самоидентичности, свободы и целостности. «Любовь – это объединение с кем-либо или чем-либо вне самого себя при условии сохранения обособленности и целостности своего собственного «Я» [6, с. 235]. Определение любви, с точки зрения Э. Фромма, олицетворяет собой основную структуру фундаментальных противоречий (экзистенциальная дихотомия), заложенных в природе человека, в которой настойчиво переплетаются основные жизненные тенденции – необходимость единения, сопричастности, с одной стороны, и поиска самостождественности, самоидентичности, целостности – с другой. Анализируя две основные тенденции современного общества (быть или иметь), Э. Фромм исследует основные формы любви: любовь как обладание и любовь как бытие. Любовь как бытие рассматривается как зрелая форма любви, основанная на равноправных позициях партнеров, уважающая право человека на личностное и профессиональное развитие, подтверждающая его уникальность, индивидуальность и удовлетворяющая потребность в близости и принятии, защите и безопасности. Эта концепция любви перекликается с идеями А. Маслоу, который дал характеристику двум видам любви: бытийной и дефицитарной. Дефицитарная любовь выступает как инструмент для удовлетворения потребностей, которые человек не может удовлетворить в одиночку. Бытийная любовь – экзистенциальная категория, наиболее полное существование человека через близость и принятие, альтруистичность и бескорыстие. Бытийная любовь – путь к самоактуализации личности [7, с. 505].

Иерархия потребностей, созданная в русле гуманистического направления А. Маслоу, представляет собой иерархию потребностей, где удовлетворение вышележащего слоя зависит от нижележащих слоев пирамиды. Удовлетворение потребности в самореализации зависит от удовлетворения потребности в любви и самоуважении, следовательно, высокая степень интимности, заботы, участия в другом человеке, уважения, понимания и актуализация потребности в самоидентичности,

уникальности, самоидентичности создают благодатную почву для самоактуализации личности. По мнению А. Маслоу, самоактуализирующиеся личности не сливаются с окружающими в ущерб собственным интересам и мировоззрению, а «сохраняют определенную внутреннюю отдаленность», в этом проявляется их устойчивость к «окультуриванию» [2, с. 314]. Потребность в самоактуализации способствует более реалистическому восприятию реальности и высокой толерантности в ситуации неопределенности, а также способности воспринимать и принимать себя и других людей более объективно, не используя невротические защиты. Самоактуализирующиеся личности имеют небольшой круг лиц, на которых распространяются их любовь и забота, но качество этих связей неизменно высоко. Уважение к партнеру предполагает, что самоактуализирующаяся личность признает право индивида на автономию и уникальность, не контролируя, не критикуя и не пренебрегая желаниями и чувствами другого человека, при этом признавая право другого человека самому выбирать траекторию своего развития.

В свете вышеизложенного можно предположить, что стержневым фактором психологически здоровых отношений в семье является саморазвитие личности супругов.

Выборку исследования составили 100 респондентов (50 супружеских пар) в возрасте от 23 до 60 лет. Возраст партнеров-респондентов в целом сопоставим с возрастом самих респондентов. У 100 % участников исследования брак официально зарегистрирован. 38 % пар состоят в браке более 10 лет, 32 % – от 3 до 10 лет, 30 % – менее 3 лет. Большинство участников исследования (36 супружеских пар) воспитывают 1–3 детей. 80,3 % респондентов проживают в мегаполисах. Около 90 % респондентов работают, занимая разные должности преимущественно высококвалифицированных специалистов (57,1 %), 15 % женщин находятся в отпуске по уходу за ребенком.

Мы использовали следующие диагностические методики: модифицированный опросник диагностики самоактуализации личности САМОАЛ Э. Шострома; тест-опросник удовлетворенности браком (В.В. Столин, Т.Л. Романова, Г.П. Бутенко); опросник ПЭА (понимание, эмоциональное притяжение, авторитетность) А.Н. Волковой.

По основополагающей шкале «Стремление к самоактуализации», характеризующей общий самоактуализационный потенциал личности, мы получили следующие результаты. Более половины опрошенных – 65 человек (65 %) – имеют высокие показатели по этой шкале, 31 человек (31%) – средний уровень самоактуализации и только 4 человека (4 %) – низкий.

Благоприятным временем пребывания в браке для развития внутренних потенциалов супругов является стаж более десяти лет, то есть семья среднего и начала старшего супружеского возраста (табл. 1). Этот период жизни характеризуется более спокойным, уравновешенным

течением жизни, когда дети достигают определенного возраста и эмансипируются от родителей с целью построения собственной жизни. С супругов снимается часть ответственности и выполняемых ими функций в семье, и тем самым появляется неостребованный ранее временной ресурс, который брачные партнеры в состоянии потратить на себя. Также этот рубеж жизни человека сопровождается кризисом среднего возраста. В данный период человеку свойственно переосмысление жизненного опыта (смысловые девальвации), поиск своих истинных потребностей и стремлений, сравнение желаемого и реального в разрезе всей жизни. Кризис среднего возраста при гармоничном его прохождении может стать позитивной тенденцией для самореализации и самопознания личности.

Таблица 1

Средние ранги показателя стремления к самоактуализации супругов среди групп по стажу брака и их среднее квадратическое отклонение

Группа	N	Среднее значение, \bar{x}	Среднее квадратическое отклонение, σ
До 3 лет	30	65,90	17,24
От 3 до 10 лет	32	69,91	13,69
Более 10 лет	38	76,61	14,46

При анализе особенностей самоактуализации пар, находящихся на разных стадиях жизненного цикла семьи, была выявлена тенденция роста способности к контактности и гибкости в общении с увеличением стажа брака. Можно предположить, что с увеличением продолжительности совместной жизни пары в большем совершенстве овладевают навыками межличностного общения, что способствует гармонизации их семейных взаимоотношений.

Исследуемая выборка респондентов, состоящая из супружеских пар, была проанализирована на уровень удовлетворенности браком (см. рис. 1). Выборка респондентов в основной своей части состоит из благополучных и гармонично развивающихся пар, не имеющих критических проблем в сфере семейных взаимоотношений.



Рис. 1. Распределение степеней удовлетворенности браком

С целью выявления гендерных особенностей при оценке своего брака у супружеских пар результаты теста-опросника удовлетворенности

браком (ОУБ) были рассмотрены отдельно для мужской и женской выборки респондентов (см. табл. 2).

Таблица 2

Распределение степеней удовлетворенности браком для мужчин и женщин

Степень удовлетворенности браком	Мужчины, чел.	Женщины, чел.
Абсолютно благополучная	33	27
Благополучная	11	16
Скорее благополучная	5	3
Скорее неблагополучная	1	4

Параметр пола является значимым фактором при рассмотрении показателя удовлетворенности браком у супружеских пар (табл. 3).

Таблица 3

Результаты сравнения средних рангов мужского и женского уровня удовлетворенности браком по U -критерию Манна–Уитни

Выборка	\bar{x}	Σ	$U_{\text{эмп.}}$	$U_{\text{кр.}}$	P
Мужчины	40,68	5,66	971,5	1010	< 0,05
Женщины	30,84	6,22			

Данная особенность при оценке брака супругами может быть связана с тем, что у мужчин заведомо более лояльные ожидания от брака, а вследствие этого и позитивный взгляд на свой супружеский союз. Также женщинам свойственно реагировать на конфликтные ситуации, возникающие в процессе супружеского и семейного взаимодействия, как на дезорганизирующие факторы, способные нарушить привычный уклад, отсюда следует более критический взгляд на собственный брак.

С целью выявления особенностей при оценке своего брака у пар с разным стажем супружества результаты теста-опросника удовлетворенности браком (ОУБ) были рассмотрены отдельно для трех групп выборки респондентов (табл. 4).

Таблица 4

Средние ранги степени удовлетворенности браком супругов с разным стажем брака и их среднее квадратическое отклонение

Показатель	1-я группа		2-я группа		3-я группа	
	\bar{x}	σ	\bar{x}	Σ	\bar{x}	σ
Удовлетворенность браком	35,27	5,82	38,50	5,10	43,84	3,74

Параметр стажа брака также является значимым фактором при рассмотрении показателя удовлетворенности браком у супружеских пар (табл. 5).

Таблица 5

Результаты сравнения по U -критерию Манна–Уитни средних показателей удовлетворенности браком супругов с разным стажем брака

Группы	$U_{\text{эмп.}}$	$U_{\text{кр.}}$	P
1-я и 2-я	352,5	362	< 0,05
2-я и 3-я	239	467	< 0,05
1-я и 3-я	103	436	< 0,05

Супруги, находящиеся в браке большее количество времени, чувствуют себя в нем более гармонично и дают более высокую оценку его качеству. Возможно, это связано с устоявшимся порядком взаимоотношений между супругами за несколько лет совместной жизни в браке и вследствие этого более крепкой семейной системой, в меньшей степени подверженной проблемным ситуациям и разногласиям между мужем и женой.

Для более детального рассмотрения взаимоотношений между супругами в семье мы провели диагностику степени понимания, эмоциональной привлекательности и уважения партнеров в браке. Данное решение позволит отталкиваться не только от субъективной оценки супругов своего брака, но и углубить исследование, разложив переживаемые взаимосвязи между членами семьи в ходе совместной жизнедеятельности и общения на более частные составляющие, а именно на «понимание» – способность распознать чувства партнера, предвидеть его реакцию и поведение, «эмоциональное притяжение» – привлекательность, зависимость от присутствия рядом, желания общаться и контактировать и «авторитетность» – уважение мнения партнера, принятие его мировоззрения и принципов.

Средние значения по всем трем показателям опросника у супружеских пар высокие, что свидетельствует о достаточной степени развитости способностей к межличностной коммуникации между ними (табл. 6). Наибольший результат среди всех трех показателей выборка респондентов получила по шкале «авторитетность». Большинству опрошенных супругов свойственно строить свои отношения на уважении к партнеру и видеть в нем личность, однако это не отрицает значимость умения интерпретировать поведение, мысли, чувства и намерения партнера, а также личную заинтересованность в нахождении с ним рядом.

Таблица 6

Средние ранги показателей степени понимания, эмоционального притяжения и авторитетности супругов и их среднее квадратическое отклонение

Шкала ПЭА	\bar{x}	Σ
Понимание	23,62	4,79
Эмоциональное притяжение	22,86	4,79
Авторитетность	24,49	4,75

Ярко выраженной тенденции к проявлению какой-то одной особенности во взаимоотношениях с супругом у мужчин не наблюдается. В женской половине выборки результаты менее однородны (табл. 7).

Таблица 7

Средние ранги показателей понимания, эмоционального притяжения и авторитетности по методике ПЭА для мужчин и женщин

Шкала ПЭА	Мужчины		Женщины	
	\bar{x}	Σ	\bar{x}	Σ
Понимание	23,04	4,72	24,20	4,84
Эмоциональное притяжение	24,1	4,37	21,62	4,92
Авторитетность	24,18	4,84	24,80	4,68

Имеет место рост значений показателей по шкале «понимание» и «авторитетность» с увеличением у респондентов стажа брака (табл. 8). Стаж нахождения в браке оказывает положительное влияние на построение субъектом отношений картины личности своего партнера, а также осознание и адаптацию к его личностным особенностям.

Таблица 8

Средние ранги показателей понимания, эмоционального притяжения и авторитетности по методике ПЭА супругов с разным стажем брака и их среднее квадратическое отклонение

Шкала ПЭА	1-я группа		2-я группа		3-я группа	
	\bar{x}	Σ	\bar{x}	Σ	\bar{x}	Σ
Понимание	21,20	5,25	23,34	4,60	25,76	3,53
Эмоциональное притяжение	23,30	6,42	22,53	4,47	22,79	3,49
Авторитетность	20,67	4,24	24,16	4,92	27,79	1,68

После длительного пребывания в браке (более 10 лет) супруги начинают испытывать друг к другу большее уважение, ценить личное мнение и разделять мировоззрение своего партнера. Данная тенденция способствует гармонизации семейных взаимоотношений и оценивается нами как положительная.

Полученные в ходе эмпирического исследования данные были подвергнуты корреляционному анализу (табл. 9).

Таблица 9

Взаимосвязи параметров самоактуализации, удовлетворенности браком, понимания, эмоционального притяжения и авторитетности супругов (метод ранговой корреляции Спирмена, $n = 100$)

Шкала САМОАЛ	Удовлетворенность браком	Понимание	Эмоциональное притяжение	Авторитетность
Стремление к самоактуализации	0,75*	0,72*	0,41	0,61*
Ориентация во времени	0,36	0,36	0,34	0,25
Ценности	0,27	0,32	0,29	0,22
Взгляд на природу человека	0,27	0,19	0,24	0,19
Потребность в познании	0,34	0,28	0,28	0,22
Креативность	0,46*	0,40	0,36	0,27
Автономность	0,25	0,24	0,26	0,15
Спонтанность	0,13	0,09	0,17	0,04
Самопонимание	0,49*	0,56*	0,26	0,41
Аугосимпатия	0,16	0,25	0,29	0,14
Контактность	0,66*	0,61*	0,42	0,56*
Гибкость в общении	0,60*	0,60*	0,26	0,61*

*Достоверно при $p \leq 0,05$.

Между показателями «стремление к самоактуализации» и уровнем удовлетворенности браком наблюдается сильная прямая связь. Это говорит о том, что самоактуализация супругов является фактором позитивной динамики близких супружеских отношений, а благоприятные взаимоотношения, в свою очередь, создают условия для развития личности супругов. Значимая связь между уровнем удовлетворенности браком и аспектами самоактуализации установлена по следующим шкалам САМОАЛ: «креативность», «самопонимание», «контактность» и «гибкость в общении».

Шкала «авторитетность» имеет тесную связь с параметрами самоактуализации. Самоактуализированной личности свойственно видеть в своем партнере отдельную самодостаточную личность, разделять его мировоззрение, интересы, чувства и принимать их за эталон. Однако это не говорит о полной зависимости собственного мнения от мнения партнера. Скорее это свидетельствует о гармоничности их духовно-нравственной сферы, от которой во многом зависит благополучие семейных взаимоотношений.

Выявлена положительная взаимосвязь между шкалой «эмоциональное притяжение» и стремлением к самоактуализации. Находясь в паре рядом с самоактуализированной личностью, мы реже испытываем усталость от общения и даже ощущаем терапевтическое воздействие от контакта с ней.

Выявлены статистически значимые корреляционные связи между пониманием супруга и креативностью, самопониманием, контактностью, гибкостью в общении. Данные результаты исследования доказывают важную роль креативного подхода в решении семейных задач, осознания себя и своих потребностей, а также навыков общения с окружающими людьми в построении гармоничных взаимоотношений в семье, базирующихся на понимании и незатруднительном общении со своим партнером.

Обнаружена значимая связь между контактностью и эмоциональным притяжением супругов. Человеку, показывающему высокие результаты самоактуализации в сфере глубокого и не поверхностного построения контактов более важно, чтобы в браке с ним был соответствующий и привлекательный для него человек.

Значимые связи между аспектами самоактуализации и авторитетностью установлены по шкалам «самопонимание», «контактность» и «гибкость в общении». Из этого следует, что самоактуализированная личность, склонная осознавать свои желания и потребности и уметь их отстаивать, в равной степени способна видеть и уважать их у своего партнера. Доказано, что чем выше у личности развита предрасположенность к взаимно полезным и приятным контактам с другими людьми, а также способность к адекватному самовыражению в общении со своим супругом, тем больше вероятность, что в паре имеет место взаимное уважение.

Такие пары склонны ценить мнение друг друга и ориентироваться на умозаключения партнеров при решении семейных задач.

При сравнительном анализе структуры межфункциональных связей по параметрам самоактуализации, удовлетворенности браком, понимания, эмоционального притяжения и авторитетности на выборках мужчин и женщин было выявлено, что в целом у мужчин и у женщин эти параметры связаны (табл. 10). Наиболее связанными со стремлением к самоактуализации оказались удовлетворенность браком и понимание партнера.

Таблица 10

Взаимосвязи стремления к самоактуализации, удовлетворенности браком и степени понимания, эмоционального притяжения и авторитетности для мужской и женской выборки (метод ранговой корреляции Спирмена)

Шкалы	Стремление к самоактуализации	
	Мужчины	Женщины
Удовлетворенность браком	0,68*	0,84*
Понимание	0,73*	0,76*
Эмоциональное притяжение	0,42*	0,4*
Авторитетность	0,57*	0,63*

*Достоверно при $p \leq 0,05$.

Корреляционный анализ показал большую тесноту связей у женщин. Удовлетворенность браком женщины в большей степени зависит от ее самоактуализации и других исследуемых нами аспектов личности, нежели у мужчин. Мы предполагаем, что проявление себя в роли брачного партнера занимает большее место в самоактуализации женщины, чем у мужчины. Данная теория согласовывается с выявленным нами ранее фактом того, что женщинам, в отличие от мужчин, свойственно более критично подходить к оценке благополучия своего брака и определять качество взаимоотношений в семье.

В продолжение исследования гендерных особенностей мы проверили, существует ли связь между показателем удовлетворенности браком супруга и уровнем самоактуализации его партнера. Была выявлена положительная взаимосвязь между шкалами. Для женской выборки значение данного коэффициента равно 0,5 у.е., в то время как для мужчин оно равно 0,68 у.е. Таким образом, можно говорить о наличии прямой средней по силе связи между показателем удовлетворенности браком супруга и уровнем самоактуализации его партнера. Однако влияние, оказываемое уровнем самоактуализации жены на удовлетворенность браком мужчины, больше, чем в аналогичной ситуации с женщинами и их супругами. Мужчинам в браке более важно чувствовать тот факт, что рядом с ним находится самоактуализированная и самодостаточная женщина, реализующая свои потенциалы. Это оказывает положительное влияние на оценку ими качества семейных взаимоотношений.

При изучении связей самоактуализационного потенциала супругов и степени их понимания, эмоционального притяжения и

авторитетности были обнаружены гендерные различия лишь по показателю авторитетности – он достоверно выше у женщин. Данный факт может свидетельствовать о том, что самоактуализированным женщинам более свойственно строить свои взаимоотношения на принципе авторитетности своего супруга, чем мужчинам, то есть видеть в нем эталон для подражания. Возможно, это связано с влиянием на супружескую пару норм и идей традиционной семьи, распространенных в нашем обществе. Мужчины, в отличие от женщин, стремятся к сближению в таком аспекте взаимодействия, как эмоциональная близость.

Связь уровня самоактуализации супругов и их удовлетворенности браком, степенью понимания, эмоционального притяжения и авторитетности также была рассмотрена в ходе исследования для групп с разным стажем брака (табл. 11).

Имеет место тенденция снижения тесноты взаимосвязей этих характеристик с повышением стажа брака. В период брака от 0 до 3 лет наблюдается чрезвычайная теснота взаимосвязей самоактуализации супругов и их взаимоотношений. Иначе говоря, эти показатели выступают в значительной степени как интегрированные. В период брака свыше 10 лет связи остаются очень дифференцированными, касающимися лишь частных аспектов. Таким образом, с увеличением семейного стажа интегрированность исследуемых показателей ослабевает, удовлетворенность браком, основные характеристики супружеских отношений и самоактуализационный потенциал становятся в большей степени независимыми психологическими характеристикам. Супругам после 10 лет совместной семейной жизни не так важно чувствовать, что в моменте они реализуют все заложенные в них потенциалы, чтобы быть довольными своим браком, чем более молодым супружеским парам, для которых процесс самореализации становится центральнообразующим.

Таблица 11

Взаимосвязи стремления к самоактуализации, удовлетворенности браком и степени понимания, эмоционального притяжения и авторитетности для супружеских пар с разным стажем брака (метод ранговой корреляции Спирмена)

Шкалы	Стремление к самоактуализации		
	1-я группа	2-я группа	3-я группа
Удовлетворенность браком	0,886*	0,814*	0,626*
Понимание	0,76*	0,70*	0,69*
Эмоциональное притяжение	0,73*	0,49*	0,25
Авторитетность	0,69*	0,60*	0,61*

*Достоверно при $p \leq 0,05$

Выявленная нами тенденция требует более детального изучения, так как ранее было установлено, что именно группе супружеских пар со стажем брака более десяти лет был свойственен самый высокий уровень

самоактуализации. Мы выделяем две стратегии самоактуализации супругов: семейную (отношения с семьей, родителями, детьми, супругом, возможность проводить свободное время) и внесемейную (образование, друзья, досуг, профессиональная деятельность, отношения с коллегами, содержание работы, положение в обществе).

Установлена значимая связь между стремлением к самоактуализации и шкалой понимания на всех стадиях супружеской жизни почти в равной степени. Следовательно, люди с наибольшим уровнем самоактуализации проявляли наилучшие способности к пониманию своего партнера независимо от стажа брака. Явная тенденция понижения значения коэффициента корреляции стремления к самоактуализации и эмоционального притяжения указывает на то, что с возрастом теснота связи между этими двумя параметрами понижается и практически исчезает после достижения десяти лет совместной жизни. Значение коэффициента корреляции является наибольшим для первой группы (до трех лет в браке), что указывает на сильную прямую связь уровня самоактуализации и эмоциональной привлекательности партнера. Самоактуализированной личности в этот период семейной жизни максимально важно получать удовольствие от общения со своим партнером, испытывать к нему симпатию и заинтересованность. В этот период жизни личность находится в активной фазе реализации своих внутренних потенциалов, и пребывание рядом с ним отвечающего, по его мнению, всем запросам человека делает его самого более значимым и реализованным. Коэффициент корреляции между стремлением к самоактуализации и шкалой авторитетности тоже находится примерно на одном уровне в разрезе трех групп по стажу брака и характеризуется прямой средней связью этих двух показателей. Таким образом, можно сказать, что на всех стадиях семейной жизни самоактуализированному человеку свойственно считаться с мнениями своего партнера.

Подведем итоги:

– с повышением показателей самоактуализации повышается коммуникативная компетентность субъектов супружеского взаимодействия, расширяются их знания о чувствах друг друга, настроении, целях и стремлениях, жизненных ценностях, растет уважение к партнеру, принятие его индивидуальности, возрастает позитивный аспект эмоционального отношения друг к другу;

– с понижением показателей самоактуализации взаимоотношения супругов ухудшаются, чаще проявляются неспособность понять смысл сообщения партнера, неготовность к пониманию его эмоционального состояния, удовлетворенность отношениями снижается.

Параметры самоактуализации супругов с разной интенсивностью связаны с характеристиками их взаимоотношений. Наиболее определяющими характер взаимоотношений супругов являются

следующие параметры самоактуализации: креативность, самопонимание, контактность, гибкость в общении.

Взаимоотношения в семье и самоактуализация супругов находятся в тесной зависимости от пола, их уровневые характеристики и структура взаимосвязей имеют гендерную специфику. Женщинам более свойственно ориентироваться на ценности самоактуализирующейся личности, чем их супругам. Мужчины демонстрируют более высокий уровень удовлетворенности брачно-семейными отношениями, чем женщины. Однако удовлетворенность браком женщины в большей степени зависит от ее самоактуализации и других исследуемых нами аспектов личности, нежели у мужчин. Установлено, что влияние, оказываемое уровнем самоактуализации жены на удовлетворенность браком мужчины, сильнее, чем в аналогичной ситуации с женщинами и их супругами. Мужчинам в браке более важно чувствовать тот факт, что рядом с ним находится самоактуализированная и самодостаточная женщина, реализующая свои потенциалы. Обнаружено, что женщинам более свойственно строить свои семейные взаимоотношения по принципу авторитетности своего супруга, что объясняется укладом традиционной семьи. Мужчины же придают большее значение эмоциональному притяжению к своей супруге.

Выявлена специфика взаимосвязей самоактуализации супругов и их взаимоотношений в семье в зависимости от стажа семейной жизни. На разных этапах жизненного цикла семьи происходит перестройка взаимосвязей показателей самоактуализации супругов и их взаимоотношений от максимальной интегрированности к относительной автономности. Кроме того, с возрастом нарастает значение чувства фактической реализации себя в жизнедеятельности.

Таким образом, понимание проблем, связанных с развитием личности супругов, помогает определить необходимые меры для улучшения отношений и достижения гармонии в семье.

Список литературы

1. Варга А.Я., Хамитова И.Ю. Теория семейных систем Мюррея Боуэна // Московский психотерапевтический журнал. 2005. № 2. С. 137–163.
2. Гобл Ф. Третья сила: Психология Абрахама Маслоу // Новые рубежи человеческой природы А. Маслоу. М.: Смысл, 1999. 430 с.
3. Карбанова О.А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования: учебное пособие. М.: Гардарики, 2005. 320 с.
4. Минухин С., Фишман Ч. Техники семейной терапии. М.: Независимая фирма «Класс», 1998. 304 с.
5. Теория семейных систем Мюррея Боуэна / под ред. К. Бейкер, А. Варги. М.: Когито-Центр, 2019. 496 с.
6. Фромм Э. Душа человека. М.: Издательство АСТ-ЛТД, 1998. 664 с.
7. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. СПб.: Питер, 1998. 608 с.

Об авторах:

КОМАРОВА Оксана Николаевна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры общей и практической психологии Института специального образования и психологии ГАОУ ВО города Москвы «Московский городской педагогический университет» (129226, г. Москва, 2-й Сельскохозяйственный проезд, д. 4, корп. 1); e-mail: okomarova2009@yandex.ru

РАССКАЗОВА Алла Львовна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры общей и практической психологии Института специального образования и психологии ГАОУ ВО города Москвы «Московский городской педагогический университет» (129226, г. Москва, 2-й Сельскохозяйственный проезд, д. 4, корп. 1); e-mail: allarasskazova@mail.ru

THE NATURE OF EMOTIONAL RELATIONSHIPS IN MARRIAGE IN THE CONTEXT OF SELF-ACTUALISATION OF THE SPOUSES' PERSONALITY

O.N. Komarova, A.L. Rasskazova

Moscow City Teacher Training University, Moscow

The article analyses psychological aspects of various approaches to the problem of relationships in the family as well as theoretically substantiates the connection between the nature of emotional relationships and the peculiarities of self-actualisation of the spouses' personality. The study involved 100 respondents (50 married couples) aged from 23 to 60 years old. The data were collected with the help of the SAMOAL E. Shostrom personality self-actualisation diagnostic questionnaire; the test-questionnaire of marital satisfaction (V.V. Stolin, T.L. Romanova, G.P. Butenko); the questionnaire «Understanding, emotional attractiveness, authority» by A.N. Volkova. It is established that self-actualisation of spouses is a factor of positive dynamics of close marital relations. In return, favourable relations create conditions for the development of spouses' personality. The most defining characteristics of the relationship between spouses are the following parameters of self-actualisation: creativity, self-understanding, sociability, and flexibility in communication. Women's marital satisfaction depends on their self-actualisation and other aspects of personality to a greater degree than men's. The influence of a wife's self-actualisation level on a man's marital satisfaction is greater than in a similar situation with women and their spouses. The specificity of the relationships between the self-actualisation of spouses and their relationships in the family depending on the length of service of family life was revealed. At different stages of the family life cycle there is a restructuring of the relationships between the indicators of self-actualisation of spouses and their relationships from maximum integration to relative autonomy.

Keywords: *marital relations, understanding, emotional attractiveness, authority.*

Принято в редакцию: 22.01.2024 г.

Подписано в печать: 13.02.2024 г.

УДК 159.99

Doi: 10.26456/vtspyped/2024.1.029

ОСНОВНЫЕ УСЛОВИЯ ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ В ДЕТСКО-ЮНОШЕСКОЙ СПОРТИВНОЙ ШКОЛЕ

И.В. Бабичев

ФГБОУ ВО «Сочинский государственный университет», г. Сочи

Целью настоящего исследования является определение основных условий осуществления психологического сопровождения в организации детско-юношеского спорта, обеспечение которых позволяет прогнозировать наибольшую эффективность этого процесса. В статье в качестве основных условий психологического сопровождения в ДЮСШ рассматриваются высокий уровень профессионализма спортивного психолога, достаточный уровень финансирования психологического сопровождения, конструктивное взаимодействие между его участниками, документализация процесса сопровождения, психологическая компетентность тренеров.

Ключевые слова: *психологическое сопровождение, детско-юношеский спорт, спортивный психолог, психологическая компетентность.*

Введение

В настоящее время значимость вовлечения психологов в процесс подготовки спортсменов прежде всего в спорте высших достижений не вызывает сомнений у большинства специалистов. Не случайно федеральное законодательство Российской Федерации включает психологов в перечень специалистов, которые могут входить в состав национальных сборных команд [14]. Многие спортсмены, достигшие высоких результатов соревновательной деятельности, отмечают значимый положительный эффект от взаимодействия со специалистами в области психологии.

Современная психология спорта как область научных знаний является серьезным теоретическим фундаментом для эффективной практической деятельности психологов в спортивной сфере. Кроме того, исследования, посвященные специфике работы специалиста-психолога со спортсменами и особенностям тренерской деятельности, существенно дополняют проблематику психологического сопровождения процесса подготовки спортсменов.

Необходимо отметить, что определенное внимание в современной науке уделяется и вопросам психологического сопровождения юных спортсменов. В работах таких авторов, как В.Р. Малкин, Л.Н. Роголева, А.В. Родионов, В.А. Родионов и других, достаточно подробно

рассмотрены некоторые аспекты работы психолога в детско-юношеских спортивных школах (ДЮСШ), предложены методы психологической подготовки, технологии личностного развития, психологической диагностики и пр.

Между тем, с нашей точки зрения, проблема определения условий, необходимых для осуществления психологического сопровождения юных спортсменов, требует некоторого обобщения существующих в современной науке взглядов для более полного понимания данной темы.

Дополнительное изучение этого вопроса должно в немалой степени способствовать повышению эффективности процесса подготовки юных спортсменов и других задач психологического сопровождения в системе детско-юношеского спорта, что обуславливает актуальность темы настоящего исследования.

Цель исследования – определение основных условий, необходимых для осуществления психологического сопровождения в ДЮСШ, а также условий, обеспечивающих наибольшую эффективность этого процесса. Основным методом исследования является теоретический анализ различных подходов к проблеме организации психологического сопровождения в системе детско-юношеского спорта.

Результаты

Необходимо отметить, что комплексное психологическое сопровождение в спорте является сложной системой, способствующей личностному и профессиональному развитию всех участников спортивной деятельности [8]. Соответственно, построение такой системы в спортивной организации требует выполнения целого ряда условий, необходимых как для организации самого этого процесса, так и для обеспечения его наибольшей эффективности.

Одним из основных условий организации и осуществления психологического сопровождения в ДЮСШ безусловно является *достаточный уровень финансирования, а соответственно, и материально-технического обеспечения* этой деятельности. Это в первую очередь обеспечивает оплату труда спортивного психолога, для которого психологическое сопровождение является профессиональной деятельностью, отдельное помещение для его работы, соответствующее требованиям, необходимым для проведения психологического консультирования и психодиагностических процедур [2].

Крайне желательным, а, по сути, необходимым, является наличие компьютера с соответствующим программным обеспечением, позволяющим проводить психологическое тестирование и в целом систематизировать информацию о спортсменах, участвующих в программе психологического сопровождения. Кроме того,

использование компьютерных технологий позволяет проводить, например, тренинги на развитие концентрации внимания, памяти и т.п.

Важно отметить, что эффективность психологического сопровождения может быть существенно повышена за счет использования специального оборудования. Например, это могут быть различные аппараты, использующие принцип биологической обратной связи (БОС-тренинги), получившие достаточно широкое распространение, в том числе и в психологической подготовке юных спортсменов [1], и доказавшие свою эффективность в первую очередь с точки зрения повышения уровня психической саморегуляции у детей и подростков, развития их стрессоустойчивости и пр. [3].

Все вышеизложенные аспекты материально-технического обеспечения подразумевают дополнительные расходы со стороны спортивных организаций, что во многих случаях ввиду бюджетных ограничений останавливает их руководителей от принятия решения о привлечении спортивного психолога к тренировочному процессу на систематической основе.

С нашей точки зрения, данная проблема во многих случаях может быть решена в том числе с помощью возможного привлечения родителей юных спортсменов к финансированию (частичному финансированию) системы психологического сопровождения в ДЮСШ. При этом нужно понимать, что для этого необходимо сформировать у них наиболее полное представление о тех реальных преимуществах, которые получат их дети в результате комплексного сопровождения, задачами которого в том числе являются повышение уровня психологической подготовленности спортсменов к соревновательной деятельности, их личностное развитие, а также обеспечение необходимого уровня их психического здоровья и психологического благополучия [7].

Другим крайне важным условием организации и осуществления психологического сопровождения в ДЮСШ является высокий уровень профессионализма специалиста-психолога, который будет его осуществлять. Необходимо отметить, что далеко не каждый специалист, даже получивший соответствующую подготовку, способен эффективно осуществлять это вид деятельности.

Проведенные нами специальные исследования [6] показали, что данная деятельность подразумевает серьезные требования к уровню развития целого ряда профессионально важных качеств (ПВК).

Так, основными ПВК спортивного психолога, составляющими ядро его профессионализма, являются: продуктивная Я-концепция, определяющая непрерывный процесс профессионального и личностного развития специалиста, высокий уровень рефлексии как в первую очередь инструмент эффективной обратной связи этого процесса, а также развитые интеллектуальные способности, креативность и пр.

Кроме того, перечень абсолютных ПВК включает:

- развитые коммуникативные качества;
- обширные профессиональные знания, в том числе в области детской и семейной психологии и психотерапии;
- навыки общения и взаимодействия с детьми и подростками и т.п.

Кроме того, психологу, осуществляющему психологическое сопровождение, необходимы организаторские способности, так как помимо организации собственной достаточно многоаспектной деятельности ему необходимо в определенной степени участвовать в организации деятельности сопровождаемых им субъектов спортивной деятельности.

Отдельно можно выделить такое необходимое психологу, работающему со спортсменами, качество, как спортивная компетентность, которое можно определить как максимально полное представление обо всех аспектах спортивной деятельности, в том числе об особенностях избранного вида спорта. Собственно, наличие такой компетентности и определяет основное отличие спортивного психолога от коллег из других сфер деятельности. Известно, что наиболее известные и успешные спортивные психологи имели собственный опыт спортивной деятельности [6].

Достаточно широким является и перечень противопоказаний для такой деятельности. Так, к анти-ПВК специалиста, работающего с юными спортсменами, следует отнести выраженный эгоцентризм, неспособность публично признавать свои ошибки, стремление к избеганию любой ответственности за принятые решения и действия, а также негативное или нейтральное отношение к спортивной деятельности и такое отношение к детям и подросткам как возрастной категории со всей ее спецификой [6].

Необходимо отметить, что высокий уровень профессионализма спортивного психолога во многом обеспечивает другое важное условие осуществления психологического сопровождения и его эффективности – *конструктивное взаимодействие между всеми участниками сопровождения*, спортсменами, их родителями, тренерами и спортивным руководством ДЮСШ. Прежде всего это касается взаимоотношений психолога и тренерского состава. По мнению В.Р. Малкина, «одно из главных условий эффективности работы психолога в ДЮСШ – найти общий язык с тренерами, наладить с ними сотрудничество и взаимопонимание» [12, с. 85]. Он же выделяет тот факт, что без участия тренера в психологической подготовке спортсменов эффективность этого процесса не может выйти на по-настоящему высокий уровень [12].

Стоит отметить, что тренер проводит со спортсменами значительную часть времени, в большинстве случаев является для них непререкаемым авторитетом и, соответственно, может активно влиять на

процесс воспитания личности спортсмена, развитие необходимых в спорте качеств.

Кроме того, важно, что некоторые методы психологической подготовки могут применяться непосредственно в рамках тренировочной деятельности, что во многом повышает эффективность подготовки и значительно экономит время психолога, тренера и самих спортсменов [1].

Наши предыдущие исследования [8] показывают, что *рост субъектности тренера* в системе психологического сопровождения, является важным условием повышения ее эффективности. В этом смысле реализуется синергетический подход к построению психологического сопровождения в детско-юношеском спорте, основным результатом которого является то, что сопровождение во многом приобретает черты саморазвивающейся системы, эффективность которой повышается по мере ее функционирования.

Необходимо отметить, что тренеры наряду с юными спортсменами являются объектами психологического сопровождения в ДЮСШ [10], т.е. работа психолога направлена и на их профессиональное развитие в первую очередь в аспекте повышения их психологической компетентности. Это важно с двух точек зрения: с одной стороны, рост психологической компетентности тренеров определяет повышение эффективности психологической подготовки юных спортсменов, с другой – в целом способствует профессионализации тренерского состава, что в перспективе отражается на повышении результативности их деятельности [8].

Таким образом, *определенный уровень психологической компетентности тренера* является значимым условием эффективности психологического сопровождения в ДЮСШ. Это условие одновременно является и одной из наиболее приоритетных задач сопровождения, которая должна решаться на первоначальном его этапе.

К основным составляющим психологической компетентности тренера в системе детско-юношеского спорта могут относиться прежде всего определенные психологические знания, а именно:

- знания в области психологии индивидуальных различий и навыки диагностики этих различий в первую очередь с использованием беседы и наблюдения, наиболее доступных тренеру;
- понимание особенностей детского и юношеского возраста и их проявлений непосредственно в спортивной деятельности;
- представления о необходимых спортсменам качествах и способах их развития, а также об основных методах психологической подготовки в спорте [5].

Кроме того, составляющими психологической компетентности спортивного тренера являются развитые коммуникативные навыки (умение убеждать, способность предотвращать конфликтные ситуации, позитивность, тактичность и гибкость общения), развитые навыки

психической саморегуляции и способность развивать их у своих спортсменов, а также продуктивная Я-концепция, включающая высокую и адекватную самооценку, нацеленность на профессиональное и личностное саморазвитие и т.п. [5]. Соответственно, когда в результате психологического сопровождения тренер обретает (развивает до определенного уровня) все эти качества, растет уровень его субъектности в системе психологического сопровождения, что в целом повышает эффективность этого процесса [8].

Важно отметить, что психологическая компетентность тренера во многом определяет решение такой важной в аспекте психологической подготовки юных спортсменов задачи, как взаимодействие с их родителями, конструктивное включение которых в процесс подготовки может значимо повысить его эффективность [1].

По мнению группы исследователей, семья обладает значительным потенциалом с точки зрения позитивного влияния на тренировочный процесс юных спортсменов [9]. При этом важно понимать, что родители могут оказывать как положительное влияние на юных спортсменов, так и глубоко негативное, например, оказывая на них дополнительное давление под влиянием собственных амбиций [11].

Специальные исследования показали, что повышение психолого-педагогической компетентности родителей положительно сказывается на уровне психологической подготовленности юных спортсменов [13].

Задача повышения психологической компетентности родителей является одной из приоритетных задач психологического сопровождения. Безусловно, что это в первую очередь задача психолога, но тренер может оказывать эффективное содействие в ее решении, если он сам обладает достаточным уровнем психологической компетентности [8].

Другим важным условием эффективности психологического сопровождения в системе детско-юношеского спорта является грамотная *документализация* этого процесса.

Данная категория применительно к психологическому сопровождению вводится в научный оборот О.А. Белобрыкиной, по мнению которой ведение документации является одновременно и одной из основных форм организации деятельности психолога, и способом анализа проблем в сопровождаемой организации. Различные формы учета деятельности важны для осуществления оценки деятельности психолога как со стороны администрации, так и со стороны профессионального сообщества [2].

Кроме того, особая важность системы документирования заключается в том, что она актуализирует потребность психолога в профессиональном самоанализе, а зачастую является и его своего рода «охранной грамотой».

С помощью грамотной документализации могут реализовываться:

– процессуальная функция, которая фиксирует динамику решения конкретных задач сопровождения, включая описание самой задачи и методов ее решения;

– административная функция, обеспечивающая необходимой информацией о работе психолога всех заинтересованных лиц (руководство школы, тренерский состав, спортсмены, их родители, и пр.);

– исследовательская функция, которая способствует накоплению данных, важных для совершенствования методологического обеспечения, формированию новых научных знаний и т.д.

Выстроенная специалистом-психологом в рамках сопровождения система документирования способствует решению таких задач, как:

– накопление информации о субъектах и объектах психологического сопровождения, методах работы и пр.;

– фиксация алгоритма решения тех или иных задач;

– достижение методологического соответствия современным требованиям к деятельности психолога [2].

С нашей точки зрения, документализация в процессе психологического сопровождения должна в первую очередь в определенной мере наглядно и объективно отражать его результаты. Так, например, по результатам многократных психодиагностических исследований может быть документально представлена динамика развития тех или иных качеств и навыков юных спортсменов, общего уровня их психологической подготовленности и т.д.

В этом смысле выстроенная система документирования должна способствовать выполнению функции обратной связи, необходимой для любой системы психологического сопровождения, позволяющей оперативно вносить необходимые коррективы в этот процесс для повышения его эффективности.

По мнению А.Н. Вераксы, «спортсмену важно быстро получать обратную связь как после проведенных методик или занятий по овладению какими-либо техниками, так и после индивидуальных консультаций. Это позволяет ему увидеть результат работы и обрести уверенность в психологе и в себе» [4, с. 137].

Проведенные нами исследования (на примере тенниса) [7] позволили определить критерии эффективности психологического сопровождения в ДЮСШ, включающие критерий личностного развития (развития спортивно важных качеств), критерий психологической подготовленности и критерий психологического благополучия юных спортсменов, а также критерий психологической компетентности тренеров.

Каждый из критериев включает ряд показателей, во многом отражающих специфику вида спорта. Похожим образом могут быть определены критерии эффективности психологического сопровождения и для других видов спорта с учетом целей и задач конкретной спортивной организации.

С нашей точки зрения, объективное и наглядное документальное представление результатов психологического сопровождения за определенный период времени руководству ДЮСШ, тренерскому составу и другим заинтересованным лицам будет залогом продолжительных конструктивных взаимоотношений между всеми участниками сопровождения, а также важным стимулом для пролонгации его финансового обеспечения.

Еще одним условием эффективности психологического сопровождения, по нашему мнению, является *многообразие используемых форм и методов психологического сопровождения*. Во многом это является отражением синергетического подхода к построению системы психологического сопровождения, в рамках которого эта система должна быть максимально открыта новым знаниям, методам и технологиям [8].

Очевидно, что чем больше арсенал инструментов, применяемых специалистом-психологом, тем выше уровень вариативности решения задач психологического сопровождения на различных его этапах [15]. Соответственно, по мере функционирования этой системы одни методы и технологии могут заменяться другими – предположительно, более эффективными.

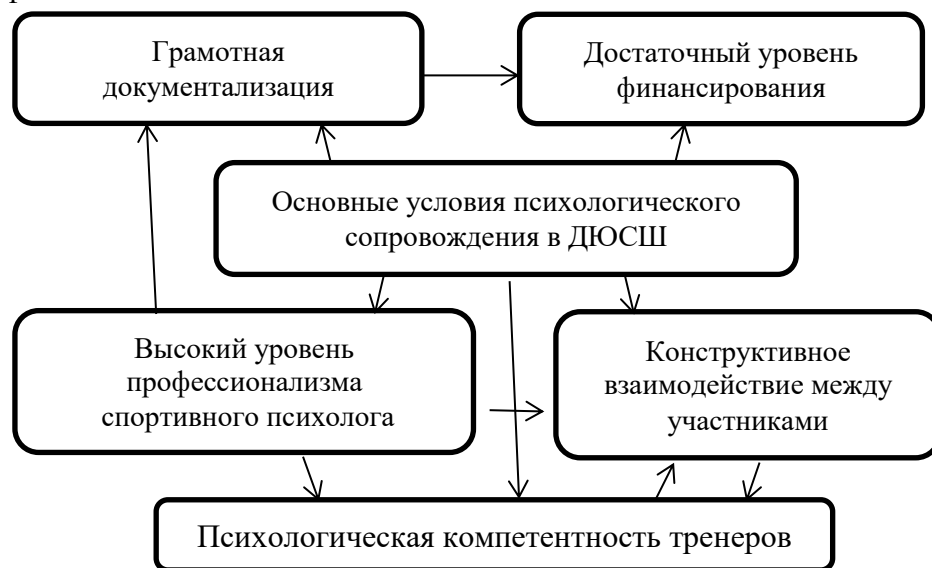


Рис. 1. Основные условия психологического сопровождения в ДЮСШ и их взаимосвязь

Важно отметить, что оценка эффективности работы психолога касается не только всей системы психологического сопровождения в целом, но и отдельных его методов.

Выводы

Таким образом, проведенное нами исследование позволило выявить основные условия, необходимые для осуществления

психологического сопровождения в ДЮСШ, а также условия, определяющие его наибольшую эффективность. Кроме того, определена и взаимная зависимость в обеспечении этих условий, что может быть проиллюстрировано следующим образом (рис. 1).

Теоретическая значимость исследования заключается в дополнении знаний современной психологии труда и психологии спорта в области профессиональной деятельности спортивного психолога и тренера в системе детско-юношеского спорта.

Практическая значимость исследования может заключаться в первую очередь в обозначении дополнительных ориентиров для специалистов-психологов, работающих с юными спортсменами и их тренерами.

Список литературы

1. Бабичев И.В. Психологическая подготовка юных теннисистов: монография. М.: Перо, 2024. 104 с.
2. Белобрыкина О.А. Организационно-методическое обеспечение деятельности психолога в образовательном учреждении: методическое пособие по организации профессиональной деятельности психолога в образовательном учреждении. Новосибирск: Новосибирский государственный педагогический университет, 2008. 256 с.
3. Бесова С.С. Использование биообратных связей в тренинге саморегуляции // Известия Южного федерального университета. Технические науки. 2004. Т. 41. № 6. С. 48–50.
4. Веракса А.Н. Профессия «спортивный психолог» // Национальный психологический журнал. 2012. №1(7). С. 134–138.
5. Гайдамашко И.В., Бабичев И.В. Критерии и показатели развития психологической компетентности тренеров в детско-юношеском спорте // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. 2023. № 1(62). С. 65–74.
6. Гайдамашко И.В., Бабичев И.В. Профессионально важные качества спортивного психолога, работающего в детско-юношеском спорте // Человеческий капитал. 2023. № 2(170). С. 216–222.
7. Гайдамашко И.В., Бабичев И.В. Критерии и показатели эффективности психологического сопровождения в детско-юношеском спорте (на примере тенниса) // Человеческий капитал. 2023. № 3(171). С. 69–78.
8. Гайдамашко И.В., Бабичев И.В. Синергетический подход к построению системы психологического сопровождения процесса подготовки спортсменов // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. 2022. № 3(60). С. 6–13.
9. Клименко А.А., Штайн И.В., Семерджян А.К. Исследование участия родителей в формировании спортивной мотивации детей // Ученые записки университета Лесгафта. 2017. № 11(153). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-uchastiya-roditeley-v-formirovanii-sportivnoy-motivatsii-detey> (дата обращения: 03.02.2024).

10. Кондратьева Н.В. Основные направления психологического сопровождения спортивной деятельности // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2009. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnyie-napravleniya-psihologicheskogo-soprovozhdeniya-sportivnoy-deyatelnosti> (дата обращения: 18.01.2024).
11. Лоер Дж., Кан Е. Книга для родителей, чьи дети играют в теннис / Дж. Лоер, Е. Кан. Сэнтэ, 2008. 63 с.
12. Малкин В.Р., Рогалева Л.Н. Психологическая работа в детско-юношеской спортивной школе: учеб. пособие / науч. ред. В.Н. Люберцев. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2016. 102 с.
13. Набиуллин Р. А. Работа тренера по повышению психолого-педагогической компетентности родителей в аспекте психологической подготовки юных футболистов // Актуальные вопросы спортивной психологии и педагогики. 2022. Т. 2 № 2 С. 36–45.
14. Приказ Минспорта России от 19.10.2022 № 838 «Об утверждении перечня иных специалистов в области физической культуры и спорта в Российской Федерации и перечня специалистов в области физической культуры и спорта, входящих в составы спортивных сборных команд Российской Федерации». URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405667075/> (дата обращения: 18.01.2024).
15. Психология спорта: монография / Под ред. Ю.П. Зинченко, А.Г. Тоневицкого. М.: МГУ, 2011. 424 с.

Об авторе:

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>

BASIC CONDITIONS OF IMPLEMENTATION PSYCHOLOGICAL SUPPORT IN CHILDREN AND YOUTH SCHOOL

I.V. Babichev

Sochi State University, Sochi

The purpose of this study is to determine the basic conditions for the implementation of psychological support in the organization of youth sports, the provision of which allows us to predict the greatest effectiveness of this process. The article considers the high level of professionalism of a sports psychologist, a sufficient level of funding for psychological support, constructive interaction between its participants, documentation of the support process, and the psychological competence of coaches as the main conditions for psychological support in the Youth sports School.

Keywords: *psychological support, youth sports, sports psychologist, psychological competence.*

Принято в редакцию: 29.01.2024 г.
Подписано в печать: 04.03.2024 г.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ ГОТОВНОСТИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОМУ САМООПРЕДЕЛЕНИЮ

Т.И. Бонкало¹, Е.В. Истомина^{2,3}

¹ ГБУ «Научно-исследовательский институт организации здравоохранения и медицинского менеджмента Департамента здравоохранения города Москвы», г. Москва

² ГБУ ДПО «Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования им. К.Д.Ушинского», г. Санкт-Петербург

³ ГБОУ Школа № 616 Адмиралтейского района Санкт-Петербурга «Центр реабилитации с индивидуальными формами обучения «Динамика», г. Санкт-Петербург

Исследован уровень готовности обучающихся с ограниченными возможностями здоровья к профессионально-личностному самоопределению, степень выраженности статусов их профессиональной идентичности, особенности образовательных сред школ, преобладающий стиль педагогического общения и уровень развития у обучающихся и учителей мотивации достижения. Установлено, что формирование у обучающихся с ограниченными возможностями здоровья готовности к профессионально-личностному самоопределению возможно при условии создания в инклюзивной школе проблемно-насыщенной образовательной среды за счет интеграции диалогового стиля педагогического взаимодействия и организации профессионально-ориентированных эмоционально значимых образовательных событий, участие в которых способствует свободному проявлению индивидуально-психологических особенностей личности каждого субъекта инклюзивного образования и формированию у обучающихся с ограниченными возможностями здоровья первичного профессионального опыта.

Ключевые слова: профессионально-личностное самоопределение, готовность к профессионально-личностному самоопределению, профессиональная идентичность, обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья, образовательная среда школы, стили педагогического взаимодействия, мотивация достижений, проблемно-эмоциональная насыщенность образовательной среды.

Введение в проблему

Проблема профессионально-личностного самоопределения формирующейся личности давно стала одной из центральных в психологическом, педагогическом, социальном и философском исследованиях. Однако быстро меняющийся характер жизнедеятельности вносит коррективы в процесс решения данной

проблемы. Новые потребности общества создают изменения в организации обучения участников образовательного процесса, что влияет на запрос, направленный образовательной системе [5].

Особую значимость проблема профессионально-личностного самоопределения приобретает в отношении обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), так как выбор доступной, с одной стороны, а с другой – привлекательной профессии для них – это условие их успешной интеграции в общество [1].

В настоящее время в ситуации становления и развития системы инклюзивного образования актуализируется проблема создания условий для профессионального и личностного самоопределения школьников с ОВЗ, в связи с чем было проведено исследование, направленное на выявление таких условий.

Краткий обзор литературы

В современных исследованиях раскрываются механизмы и факторы профессионально-личностного развития обучающихся с ОВЗ [8], методы их профессиональной ориентации [11], способы актуализации их профессионального самоопределения [14], принципы формирования у них субъектности и субъектной позиции в выборе профессионального и жизненного пути [1], средства и условия построения в образовательной организации системы инклюзивного трудового и профессионального ориентирования [2].

Исследователями отмечается, что поощрение взрослым окружением самостоятельного принятия решений имеет важное значение для подростков с ОВЗ и составляет основу для их профессионально-личностного самоопределения [12]. Самоопределение развивается на основе готовности и способностей обучающихся с ОВЗ, предлагаемых им дома и в школе, принимать личные решения относительно своей жизни [15].

В связи с этим исследователи едины во мнении, что формирование у подростков с ОВЗ готовности к профессиональному и личностному самоопределению является обязательным условием для их успешной интеграции в общество и повышения их качества жизни [11].

Однако представления о сущности и структуре такой готовности отличаются своей неопределенностью. Существуют разные точки зрения о содержании обозначенного психологического феномена. Результаты теоретического анализа позволяют уточнить, что готовность обучающихся с ОВЗ к профессионально-личностному самоопределению – это системное образование их личности, отражающее способность к осознанному выбору своего места в системе социальных, в том числе и профессионально обусловленных отношений [3]. Как системное образование готовность включает в себя ценностный, содержательный и результативный компоненты [9]. В содержание ценностного компонента

входят знания, убеждения, мотивы, ценности и моральные предпочтения, которые субъект приобретает по мере осуществления своей собственной жизнедеятельности. Все приобретенные им знания, умения и навыки регулируют его психическую активность, влияя на самостоятельный и собственный выбор, а также на восприятие окружающего мира в целом. Важным элементом ценностного компонента являются те жизненные сферы, в которых личность наиболее активна, так как выбор и стремление осуществлять деятельность в контексте данных жизненных сфер непосредственно связаны с имеющейся системой ценностей [8]. Содержательный компонент готовности включает в себя все механизмы и схемы взаимодействия подростка с окружающей средой [10]; результативный – его компетенции в решении различных жизненных задач, способность включиться в новую деятельность, определять для себя и общества продукт своей деятельности и объяснять причины полученных результатов [4].

Исходя из такого понимания готовности обучающихся к профессионально-личностному самоопределению, следует говорить о том, что ее формирование во многом обусловлено не столько субъективными, сколько объективными факторами, то есть факторами окружающей среды, оказывающей непосредственное воздействие на ее ценностный, содержательный и результативный компоненты.

В связи с этим существуют особые психологические условия, которые либо стимулируют процесс развития у обучающихся с ОВЗ готовности к профессионально-личностному самоопределению, либо, напротив, блокируют этот процесс.

На основе результатов теоретического анализа было выдвинуто предположение о том, что основными психологическими условиями формирования у обучающихся с ОВЗ готовности к профессионально-личностному самоопределению являются: преобладание мотивации достижений в мотивационно-целевой сфере учителей и обучающихся; проблемно-эмоциональная насыщенность образовательной среды; демократический стиль педагогического общения.

На верификацию данного предположения было направлено проведенное исследование.

Материалы и методы

Всего в исследовании приняли участие 1058 школьников, обучающихся в 11-х классах 38 общеобразовательных школ города Москвы и города Санкт-Петербурга, из них 162 обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, а также 382 педагога системы общего образования, осуществляющие профессиональную деятельность в этих школах.

В начале эмпирического исследования были рассмотрены статусы профессиональной идентичности (методика А.А. Азбель, А.Г. Грецова) обучающихся в старших классах – как имеющих, так и не имеющих ОВЗ.

Экспресс-диагностика осуществлялась на выборке 1058 обучающихся 11 классов разных школ Москвы и Санкт-Петербурга. Среди респондентов 162 обучающихся имели ОВЗ (дефицитарный тип дизонтогенеза: нарушения слуха ($n = 47$), зрения ($n = 22$), опорно-двигательного аппарата ($n = 75$) и общие заболевания ($n = 18$). На основе первичных результатов исследования профессиональной идентичности из 162 обучающихся с ОВЗ были сформированы две контрастные группы: первая (основная) группа включала в себя 32 обучающихся с высокими баллами по шкале «Сформированная профессиональная идентичность», контрольная группа – 39 старшеклассников с ОВЗ, характеризующихся сильной степенью выраженности неопределенной профессиональной идентичности.

В соответствии с гипотезой исследования, в двух исследовательских группах были изучены, во-первых, уровень сформированности у обучающихся с ОВЗ готовности к профессионально-личностному самоопределению, а во-вторых, проведена оценка психологических условий, созданных в школах, где обучались респонденты двух исследовательских групп, для формирования у них такой готовности.

В двух группах сравнивались показатели: мотивации успеха и боязни неудач как самих обучающихся, так и их учителей (методика А.А. Реана; уровня проблемной и эмоциональной насыщенности образовательной среды (использована методика экспертизы образовательной среды В.А. Ясвина [13]); уровня выраженности определенного педагогического стиля общения (методика А.Б. Майского и Е.Г. Ковалевой [7]). Готовность к профессионально-личностному самоопределению изучалась, исходя из теоретических положений о ее трехкомпонентной организации: ценностный компонент готовности изучался с помощью методики изучения терминальных ценностей И.Г. Сенина [6], содержательный и результативный – с помощью специально организованного наблюдения за решением проблемных задач, предполагающих включение обучающихся в профессиональную пробу, выступающую в качестве образовательного события. Участие в профессиональной пробе как образовательном событии способствует возникновению определенных взаимоотношений обучающихся с окружающим миром, а именно с другими людьми, условиями, пространством, знаниями и с самим собой. Профессиональная проба в контексте образовательного события организовывалась в качестве внеурочной деятельности учащихся. Основой деятельности стало решение подготовленной кейсовой задачи. Оценка результатов деятельности производилась на основе карты экспертной оценки, разработанной В.М. Гребенниковой и С.С. Игнатович [9].

Статистические методы исследования включали в себя стандартный набор методов описательной статистики: процентное распределение, среднее арифметическое, расчет U -критерия Манна-Уитни для выявления различий между исследовательскими группами.

Результаты и их обсуждение

Выявлено, что большинству обучающихся с ОВЗ в выборке основной группы (около 72%) присуща приверженность к мотивации достижения, в то время как точные показатели контрольной группы выявить не удалось (рис. 1).



Рис. 1. Процентное распределение обучающихся с ОВЗ по степени преобладания мотивации успеха и избегания неудач

Среди учителей, работающих в школах, где обучаются школьники с ОВЗ, составившие основную и контрольную группы, большинство (около 73%) педагогов характеризуются преобладанием мотивации успеха (рис. 2).

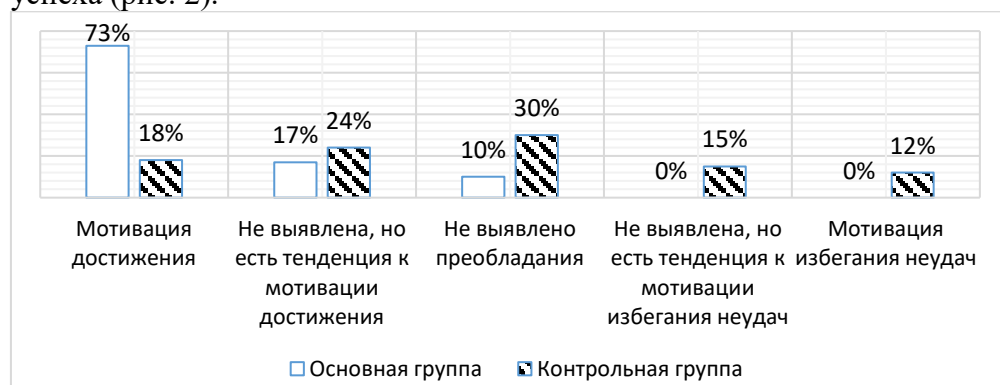


Рис. 2. Процентное распределение учителей основной и контрольной групп по степени преобладания мотивации успеха и избегания неудач

Среди респондентов основной группы (учащиеся и учителя) большинство имеют большую выраженность мотивация достижения, что характеризует данную выборку как активных, свободных, ответственных личностей. Любые сложности воспринимаются ими положительно и вызывают интерес. Такие личности стойки перед препятствиями, легко воспринимают изменение критериев конечной цели, чаще всего умеют быстро ориентироваться при возникновении проблем.

Интерпретация результатов контрольной группы показала, что характер мотивации среди участников данной группы не выявлен. Однако существует тенденция к мотивации неудач среди обучающихся и

тенденция к мотивации достижения среди учителей. Данные показатели затрудняют определение результатов исследования.

В исследовании проблемно-эмоциональной насыщенности среды школ основной группы были выявлены высокие и средние показатели таких ее параметров, как широта, обобщенность, доминантность, устойчивость. Стоит отметить, что, в контексте данной методики, высоким показателем параметров «Эмоциональность» и «Активность» является результат 7,5. Исходя из этого, можно определить, что данные параметры в образовательной среде школ основной группы имеют высокую выраженность.

В школах контрольной группы выявлены, напротив, низкие показатели параметров образовательной среды. Наиболее низкими были показатели таких параметров, как когерентность и активность (рис. 3).

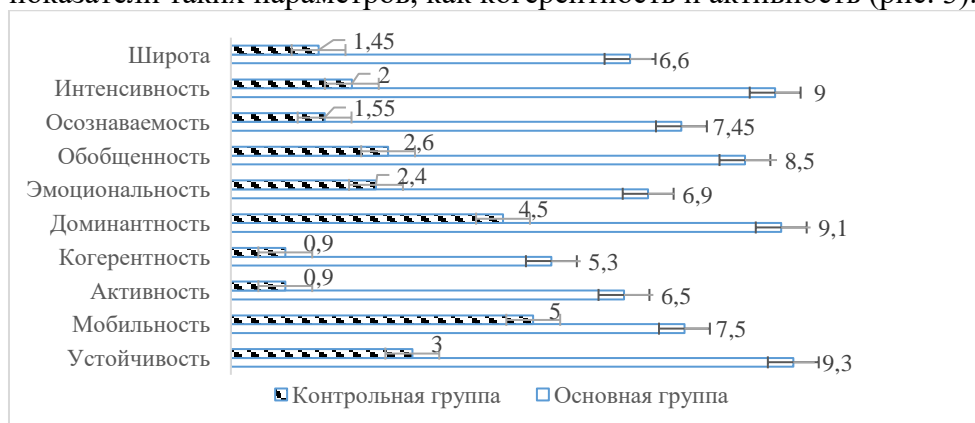


Рис. 3. Результат оценки проблемно-эмоциональной насыщенности образовательной среды школ, в которых обучаются школьники с ОВЗ основной и контрольной групп, баллы

Для образовательных сред школ, где обучались подростки с ОВЗ основной группы, то есть характеризующиеся сформированной профессиональной идентичностью, характерна включенность в образовательную среду всех субъектов, объектов, предметов и процессов образования; в них создана возможность координировать деятельность всех субъектов образования. В образовательные среды школ основной группы включены эмоциональные и рациональные компоненты, которые являются показателями высокого уровня взаимодействия между всеми участниками образовательного процесса.

В отличие от основной группы, образовательная среда школ контрольной группы демонстрирует отсутствие включенности в образовательную среду различных субъектов и достаточно важных процессов. Данная образовательная среда имеет низкий уровень практически всех показателей проблемно-эмоциональной насыщенности: ее широты, что отражается в отсутствии разнообразных образовательных событий в школе; активности, предполагающей

активное участие школы в событиях города и региона, когерентности как характеристики взаимодействия школы с другими образовательными и производственными учреждениями и организациями. Низкие показатели отражают отсутствие возможности координировать деятельность субъектов образования, имеется низкий уровень согласованности данной образовательной среды и ее влияния на участников образования. Однако стоит отметить потенциал повышения выраженности социальной активности, эмоционального и рационального компонентов образования, рост значимости конкретной образовательной среды для участников образования и способность подстраиваться под меняющиеся условия, но при этом сохранять свою стабильность.

Результаты дальнейшего исследования дали возможность определить различия между основной и контрольной группами в выборе стиля педагогического общения среди учителей обучающихся с ОВЗ. Учителя основной группы имеют склонность к демократическому стилю педагогического общения. Это характеризует их как педагогов, которые воспитывают у обучающихся самостоятельность, развивают коммуникативность и сочувствие. Центрированность на процессе и результате деятельности учащихся, а не на оценивании их через негативные или позитивные оценки, позволяет развить адекватную самооценку и мотивацию достижения у обучающихся. В демократическом стиле присутствует элемент доверия педагога ученику, который гармонично сочетается со строгостью. Придерживаясь данного стиля, педагог реже чувствует негативные эмоции от общения с классом, а результаты деятельности учителя и учащихся характеризуются своей продуктивностью.

Большинство учителей контрольной группы, напротив, придерживаются авторитарного стиля педагогического общения, что характеризует их как строгих воспитателей, которые ощущают себя основным центром образовательного процесса. Строгость во взаимодействии с детьми создает преграду в формировании самостоятельности, мотивации достижений и потребности в самопознании и развитии практической деятельности обучающихся (рис. 4).



Рис. 4. Процентное распределение учителей по преобладающему стилю педагогического общения, %

Доброжелательность, общительность учителей основной группы, их открытость к новым контактам, искренность позволяют устанавливать доверительные и диалоговые отношения со всеми субъектами образовательного процесса, чувствовать существенные потребности каждого из них, адекватно реагировать на них, подбирая соответствующие средства психологического воздействия.

Следует указать на факт, выявленный в процессе исследования, что различия между обучающимися с ОВЗ и без ОВЗ основной и контрольной групп в показателях их готовности к профессионально-личностному самоопределению отнюдь не одинаковы. Если в основной группе такие различия минимальны, то в контрольной – напротив – существуют статистически достоверные различия в показателях ценностного, содержательного и результативного компонентов обозначенной готовности: в группе обучающихся с ОВЗ они в значительной степени ниже, чем в группе обучающихся без ОВЗ. Данный факт свидетельствует о том, что образовательная среда школы, уровень ее проблемно-эмоциональной насыщенности, степень стремления учителей к развитию у своих учеников самостоятельности, потребности в самосовершенствовании и самоактуализации оказывают большее влияние на обучающихся с ОВЗ, чем на обучающихся без ОВЗ, так как для школьника с ОВЗ обучение в обычном классе является чуть ли не единственным социальным фактором формирования его личности, в силу большей, чем у обучающихся без ОВЗ, ограниченности межличностных контактов.

Исследование ценностного компонента готовности старшеклассников к профессионально-личностному самоопределению позволило сделать следующие выводы:

- в ценностной системе учащихся основной группы важное место занимает стремление к достижению целей, развитие, создание продуктивных взаимодействий;
- выраженность терминальных ценностей и выбор жизненных сфер определяет наличие готовности обучающихся с ОВЗ к самоопределению и стремление создавать и осуществлять поставленные цели;
- многие обучающиеся основной группы самостоятельны в принятии решений относительно осуществления образовательного и развивающего маршрута, что способствует их дальнейшему личностному и профессиональному самоопределению;
- обучающиеся с ОВЗ контрольной группы демонстрируют в основном неготовность к осуществлению деятельности, направленной на самоопределение и осознанный выбор своего профессионального и жизненного пути; им трудно определить цели дальнейшей развивающей деятельности из-за несформированности ценностной базы, что препятствует выявлению интересов к определенной жизненной сфере.

Результаты наблюдения за действием обучающихся основной и контрольной групп во время профессиональной пробы позволили подтвердить предыдущие выводы (рис. 5).

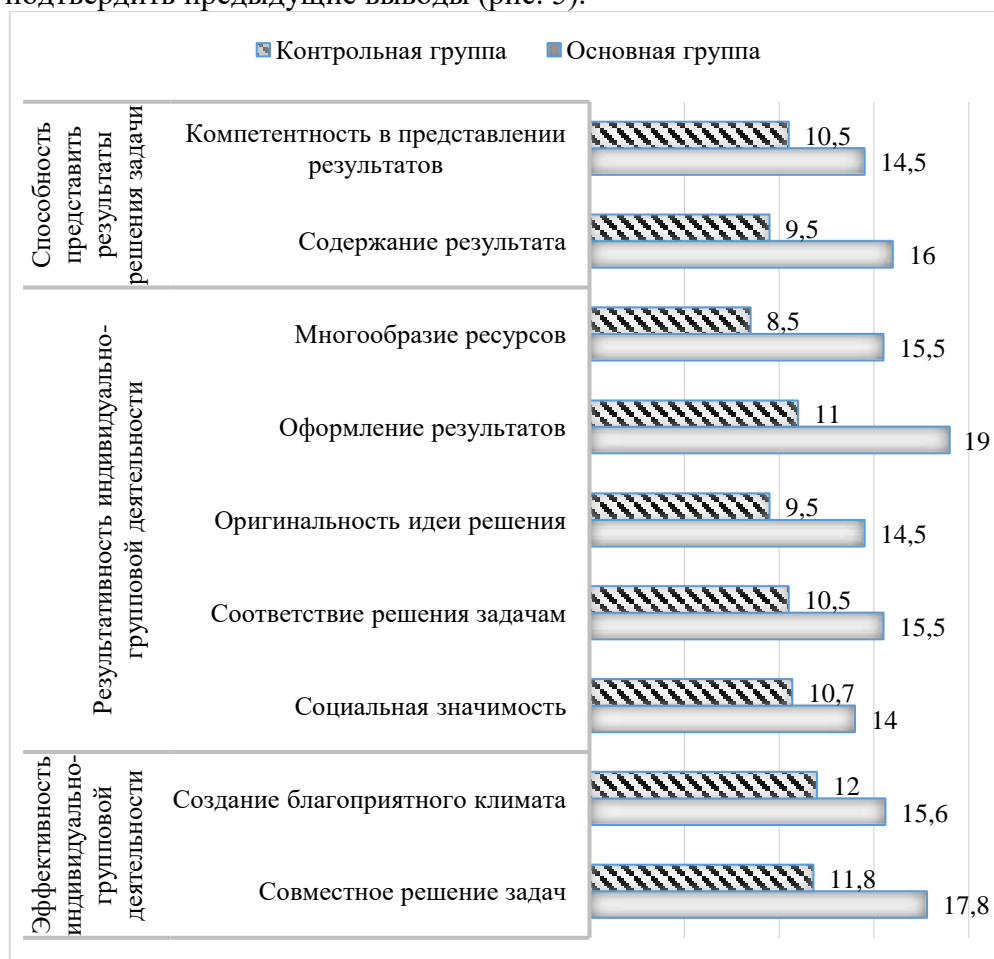


Рис. 5. Результаты наблюдения и оценки действий обучающихся с ОВЗ во время профессиональной пробы, балл

Участники основной группы проявляли высокий уровень самопонимания и заинтересованности в приобретении нового опыта. Нахождение в ситуации решения профессиональной проблемы, с которой они не сталкивались ранее, мотивировало их к решению через потребность в достижении нового опыта и пониманию своих проблемных и продуктивных зон развития. Обучающиеся с ОВЗ основной группы активно вступали во взаимоотношения со всеми участниками образовательного события, проявляя высокий уровень осознанности, так как взаимодействие было воспринято ими как инструмент приобретения знаний и создания алгоритма решения новой для них проблемы.

Участники контрольной группы демонстрировали меньший уровень заинтересованности в выполнении задания. Процесс

взаимодействия с проблемой и группой не мотивировал их. Не все обучающиеся с ОВЗ контрольной группы поняли цели этого образовательного события. Результаты оценки деятельности участников контрольной группы позволяют сделать вывод о том, что большинство из них не воспринимали ситуацию решения проблемы как возможность собственного развития. Ситуация, в которой оказались участники контрольной группы, оценивалась ими как неприятная, неинтересная. Действия группы имели в основном поверхностный характер и мотивировались не желанием, а долгом перед значимым взрослым (учителем).

Заключение

Результаты проведенного исследования позволили сделать следующие выводы:

– наличие комфортной образовательной среды, обладающей эмоциональностью, активностью, когерентностью, разнообразием внеурочной деятельности, осознаваемостью и обобщенностью, определяет возникновение у обучающихся с ОВЗ потребности и готовности к профессионально-личностному самоопределению;

– одним из доминирующих показателей комфортной для формирования готовности обучающихся с ОВЗ к профессионально-личностному самоопределению образовательной среды является наличие продуктивных отношений между учителем и учащимся, что обеспечивает возникновение у него стремления к достижениям и способствует включению его в качественно новую деятельность;

– проблемно-эмоциональная насыщенность образовательной среды определяет интересы обучающихся с ОВЗ в достижении ими конкретных результатов, развивает способность взаимодействовать со средой и дарит им ценный опыт совершения ошибок и проб, что в дальнейшем мотивирует обучающихся на постоянный интерес к саморазвитию, самопониманию, самоосознанию своих профессиональных интересов, стремлений и реальных возможностей.

Список литературы

1. Бонкало Т.И., Цыганкова М.Н. Актуализация личностного и профессионального самоопределения обучающихся с ОВЗ в условиях инклюзивного образования: монография. М.: РГСУ, 2015. 215 с.
2. Бонкало Т.И., Гребенникова В.М. Соблюдение принципа инклюзии в системе высшего образования как условие успешной профессиональной подготовки студентов с инвалидностью и ОВЗ // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. 2022. № 4(308). С. 73–81.
3. Варданын В.А., Русяев А.П. Сущность и структура готовности к профессиональному самоопределению подростков // Мир науки. Педагогика и психология. 2019. Т. 7. № 5. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/22PDMN519.pdf>

4. Игнатович В.К., Игнатович С.С., Гребенникова В.М., Бондарев П.Б. Проектирование индивидуального образовательного маршрута: проблема готовности субъекта: монография. М.: Ритм, 2015. 144 с. С. 49.
5. Кандыбович С.Л., Разина Т.В. Профессиональная ориентация и профессиональный отбор в вузы на современном этапе // Человеческий капитал. 2022. № 1(157). С. 124–137.
6. Кулагин А.Ю. Психометрический анализ двух «ценностных» методик-аналогов: «Опросник терминальных ценностей» И.Г. Сенина и опросник «Аксиологическая направленность личности» А.В. Капцова, Л.В. Карпушиной // Russian Journal of Education and Psychology. 2015. № 1 (45). С. 62–79.
7. Майский А.Б., Ковалева Е.Г. Методика «Стиль педагогического общения». URL: <https://studfile.net/preview/9129153/page:59/>
8. Никитина Н.Н. Становление культуры профессионально-личностного самоопределения специалиста как системообразующий фактор профессионального воспитания // Вестник Волгоградской академии МВД России. 2007. № 1 (4). С. 47–54.
9. Образовательная самостоятельность старшеклассников: понятие, формирование, оценка: монография / В.К. Игнатович, П.Б. Бондарев, В.М. Гребенникова, С.С. Игнатович, В.Е. Курочкина; под науч. ред. В.К. Игнатовича. Краснодар: Просвещение-Юг, 2017. 68 с.
10. Пряжников Н.С. Румянцева Л.С. Самоопределение и профессиональная ориентация обучающихся. М.: Академия, 2013. 208 с.
11. Пряжников П.Н., Пряжникова Е.Ю., Сергеева М.Г. Теоретические аспекты профориентации студентов с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья. М.: РУДН, 2019. 148 с.
12. Чистякова С. Н. Проблема самоопределения старшеклассников при выборе профиля обучения // Педагогика. 2005. №1. С. 19–26.
13. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В.А. Ясвин. М.: Смысл, 2001. 365 с.
14. Jenkins M.R., Ansong D., Banks A., Dangleben T.D. Regional trends and the role of school support staff in suspensions of students with disabilities // Children and Youth Services Review. 2022. V. 141. P. 106622. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2022.106622>
15. Taub T., Werner S. Perspectives of adolescents with disabilities and their parents regarding autonomous decision-making and self-determination // Research in Developmental Disabilities. 2023. V. 136. P. 104442. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2023.104442>

Об авторах:

БОНКАЛО Татьяна Ивановна – доктор психологических наук, доцент; начальник отдела ГБУ «Научно-исследовательский институт организации здравоохранения и медицинского менеджмента Департамента здравоохранения города Москвы» (115088, г. Москва, ул. Шарикоподшипниковская, д. 9); SPIN-код: 6572-7417; ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-0887-4995>; e-mail: bonkalotatyanaivanovna@yandex.ru

ИСТОМИНА Елена Владимировна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии, ГБУ ДПО «Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования имени К.Д. Ушинского» (191002, Санкт-Петербург, ул. Ломоносова, 11-13, литера А); руководитель медицинского структурного подразделения, ГБОУ «Школа № 616 Адмиралтейского района Санкт-Петербурга «Центр абилитации с индивидуальными формами обучения «Динамика» (190020, Санкт-Петербург, улица Курляндская, дом 29, литера А); e-mail: ekryzhko@yandex.ru

PSYCHOLOGICAL CONDITIONS OF FORMATION STUDENTS WITH DISABILITIES HAVE READINESS TOWARDS PROFESSIONAL AND PERSONAL SELF-DETERMINATION

T.I. Bonkalo¹, E.V. Istomina^{2,3}

¹Scientific Research Institute of Healthcare Organization and Medical Management of the Department of Healthcare of the City of Moscow, Moscow

²St. Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education named after K.D. Ushinsky, Saint Petersburg

³School № 616 of the Admiralteysky district of St. Petersburg «Habilitation center with individual forms of education "Dynamics"», Saint Petersburg

The article presents the results of a study in which the following took part: 1058 schoolchildren studying in the 11th grade of 38 secondary schools in Moscow and St. Petersburg, of which 162 students with disabilities, as well as 382 teachers of the general education system carrying out professional activities in these schools. The following were studied: the level of readiness of students with disabilities for professional and personal self-determination, the degree of expression of the status of their professional identity, the characteristics of the educational environments of schools, the prevailing style of pedagogical communication and the level of development of achievement motivation among students and teachers. It has been established that the formation of readiness for professional and personal self-determination among students with disabilities is possible provided that a problem-rich educational environment is created in an inclusive school through the integration of a dialogue style of pedagogical interaction and the organization of professionally oriented, emotionally significant educational events, participation in which promotes free the manifestation of individual psychological characteristics of the personality of each subject of inclusive education and the formation of primary professional experience among students with disabilities.

Keywords: *professional and personal self-determination, readiness for professional and personal self-determination, professional identity, students with disabilities, the educational environment of the school, styles of pedagogical interaction, motivation of achievements, problem-emotional saturation of the educational environment.*

Принято в редакцию: 10.01.2024 г.

Подписано в печать: 24.01.2024 г.

ГОТОВНОСТЬ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ВЫБОРУ СТАРШЕКЛАСНИКОВ НА ЭТАПЕ ИХ ДОПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

И.В. Гайдамашко¹, Т.А. Егоренко²

¹ФГБОУ ВО «Сочинский государственный университет», г. Сочи

²ФГБОУ ВО «Московский государственный
психолого-педагогический университет», г. Москва

Рассматривается понятие «готовность к профессиональному выбору на этапе допрофессионального развития». Представлены результаты исследования сформированности готовности старшеклассников к профессиональному выбору. В исследовании приняли участие 200 старшеклассников московских школ гуманитарного профиля: 109 человек обучается в 10 классе, 91 – в 11 классе. Полученные в исследовании данные подтверждены методами математико-статистической обработки данных. Результаты показывают, что неготовность к профессиональному выбору подкрепляется неосознанностью внутренних индивидуально значимых и социально значимых мотивов, несформированностью способности к планированию своего будущего. Психологическое сопровождение профессионального становления старшеклассника на этапе допрофессионального развития позволит активизировать внимание к себе, исследовать возможные варианты построения профессионального будущего и выбрать наиболее подходящий для себя.

***Ключевые слова:** профессиональное становление, допрофессиональное развитие, готовность к профессиональному выбору, профессиональная идентичность, мотивы профессионального выбора, построение жизненных перспектив.*

Существенные изменения в социально-экономическом развитии России, расширение видов труда, активная политика цифровизации формируют потребность в высококвалифицированных трудовых ресурсах страны [2]. Решить такую задачу возможно только при организации сопровождения процесса профессионального становления уже на этапе допрофессионального развития, который включает в себя стадию готовности к профессиональному выбору и стадию профессиональной подготовки [6]. Профессиональное становление предполагает продолжительный многогранный процесс развития отношения личности к профессии и к самому себе как к будущему субъекту профессиональной деятельности [8, 9]. С.Л. Рубинштейн полагает, что развитие субъекта в рамках его профессионального становления обусловлено как объективными причинами,

© Гайдамашко И.В.,
Егоренко Т.А., 2024

представленными содержанием социальных претензий к субъекту деятельности, так и субъективными, характеризующими степень сформированности психологических структур самой личности [13].

На этапе допрофессионального развития, в старших классах школы, учащиеся начинают формировать представления о своем будущем и рассматривать различные варианты для построения своей профессиональной карьеры. Выбор профессионального пути является важным решением, которое может значительно повлиять на дальнейшую жизнь и образовательные планы старшеклассников [1]. Процесс выбора профессии представляет собой сложную задачу, требующую тщательной подготовки. По мнению М.Р. Гинзбурга, процесс профессионального становления личности проходит определённые стадии и включает серию «промежуточных решений», аналитическое осмысление которых и приводит к окончательному профессиональному выбору [3]. Важность промежуточных звеньев обусловлена тем, что каждое из них на определенном этапе сужает рамки выбора и возможность достижения новых целей.

В этот период успешность становления достигается активной личностной позицией, при которой старшеклассник сам выбирает профессию, проходит стадию профессионального обучения, выстраивает профессиональную траекторию посредством реализации собственного интеллектуального и личностного потенциала. Н.Е. Рубцова пишет, что «основная задача – не просто информировать оптанта о требованиях различных типов деятельности, но и сориентировать его в плане собственного положения по отношению к ним, в плане возможных траекторий движения в этом субъективном пространстве, связанных как с выбором деятельности, так и с развитием необходимых психологических качеств» [14, с. 43]. Таким образом, для реализации линии успешности профессионального становления к окончанию обучения в школе у старшеклассника должна быть сформирована готовность к профессиональному выбору. Понятие «готовность» означает интегративную личностную характеристику, которая обеспечивает успешное осуществление той или иной деятельности. Психологическая готовность к профессиональному выбору включает в себя мотивацию к развитию в выбранном профессиональном направлении [4], способность самостоятельно строить и реализовывать жизненные перспективы, устанавливать достижимые цели, предвидеть результаты своих усилий, выбирать адекватные способы деятельности, анализировать и корректировать свои действия в соответствии с окружающей обстановкой и социальными запросами [15].

Целью проведенного исследования явилось изучение степени сформированности готовности старшеклассников к профессиональному выбору. Для реализации поставленной цели были применены методики: «Методика изучения статусов профессиональной идентичности»

(А.А. Азбель, А.Г. Грецов), «Мотивы выбора профессии» (Р.В. Овчарова), «Опросник временной перспективы» (Ф. Зимбардо, адаптация А.Сырцовой, О.В. Митиной) [11, 12].

Выборка исследования состояла из 200 старшеклассников московских школ гуманитарного профиля: 109 человек обучается в 10 классе, 91 – в 11 классе.

В своем исследовании А.А. Азбель описала этапы формирования профессиональной идентичности. Первый этап – «неопределенное состояние профессиональной идентичности», когда старшекласснику не ясно, какую профессию он хочет выбрать, он не задумывается о своем профессиональном будущем. Второй этап – «навязанная профессиональная идентичность»: старшеклассник уже определился с будущей профессией, но выбор был сделан под влиянием внешних обстоятельств или из подражания референтной группе. Третьим наступает «кризисное состояние моратория профессиональной идентичности», при котором старшеклассник начинает анализировать свой жизненный опыт и рассматривать различные варианты профессионального развития для преодоления кризиса. Наконец, четвертый этап – достижение статуса «сформированной профессиональной идентичности», который характеризуется ясным осознанием своих будущих профессиональных планов старшеклассником и самостоятельностью профессионального выбора [12]. Таким образом, анализ результатов по методике изучения статусов профессиональной идентичности А.А. Азбель и А.Г. Грецова позволяет оценить степень сформированности у старшеклассников готовности к профессиональному выбору. На рис. 1 представлены сравнительные результаты статусов профессиональной идентичности у старшеклассников 10-х и 11-х классов.



Рис. 1. Сравнительная диаграмма статусов профессиональной идентичности старшеклассников 10-х и 11-х классов (средние значения)

Наиболее выраженными статусами профессиональной идентичности старшеклассников 10-х и 11-х классов являются «мораторий» и «сформированная» профессиональная идентичность. Примечательно, что у выпускников 11-го класса значения средних по двум статусам

распределились практически одинаково (10,19 и 10,24) (см. рис. 1). Это указывает на то, что на этапе выпуска из школы равное количество старшеклассников демонстрируют готовность сделать профессиональный выбор (они определились с планами на будущее, готовы к осознанному профессиональному выбору, самостоятельному дальнейшему развитию в выбранной профессиональной деятельности) и находятся в ситуации «кризиса выбора», желая найти правильный путь своего профессионального будущего.

Таблица 1

Результаты статистического анализа различий
(критерий U Манна–Уитни) статусов профессиональной идентичности
старшеклассников 10-х и 11-х классов

Статус профессиональной идентичности	U Манна–Уитни	α
Неопределенная	3188,5	0,001
Навязанная	4050,5	0,020
Мораторий	4604,0	0,382
Сформированная	3680,0	0,002

В сравнении выборок 10-х и 11-х классов сформированная профессиональная идентичность наиболее выражена у выпускников 11-го класса ($U = 3680$; $\alpha = 0,002$). Навязанная профессиональная идентичность ($U = 4050,5$; $\alpha = 0,02$) преобладает у старшеклассников 10-х классов, что является индикатором отсутствия представлений о своем профессиональном будущем, пассивности в познании себя, своих интересов и возможностей (см. табл. 1).

Процесс выбора профессии является сложным решением, которое старшеклассники принимают, учитывая внешние и внутренние факторы. Внешние факторы включают социально-экономическую ситуацию в стране, популярность и уровень оплаты труда специалистов той или иной профессии, советы родственников и друзей и другие аспекты. Тогда как внутренние факторы включают интересы, личностное отношение и эмоциональное принятие профессии, ценностные ориентации, возможность развития и др. Для изучения мотивов профессионального выбора была применена методика «Мотивы выбора профессии» Р.В. Овчаровой. Результаты представлены (см. рис. 2).

В группе старшеклассников 10-х и 11-х классов преобладающими мотивами профессионального выбора являются внутренние индивидуально значимые и внутренние социально значимые мотивы, это указывает на учет старшеклассниками своих способностей, интересов и потребностей, а также потребностей общества при построении своего профессионального будущего. Немаловажную роль в ситуации выбора играет для них престижность, социальная и материальная защищенность выбираемой профессии. В результате статистического анализа различий в мотивах профессионального выбора (критерий U Манна–Уитни) между группами старшеклассников 10-х и 11-х классов статистически значимых различий выявлено не было.

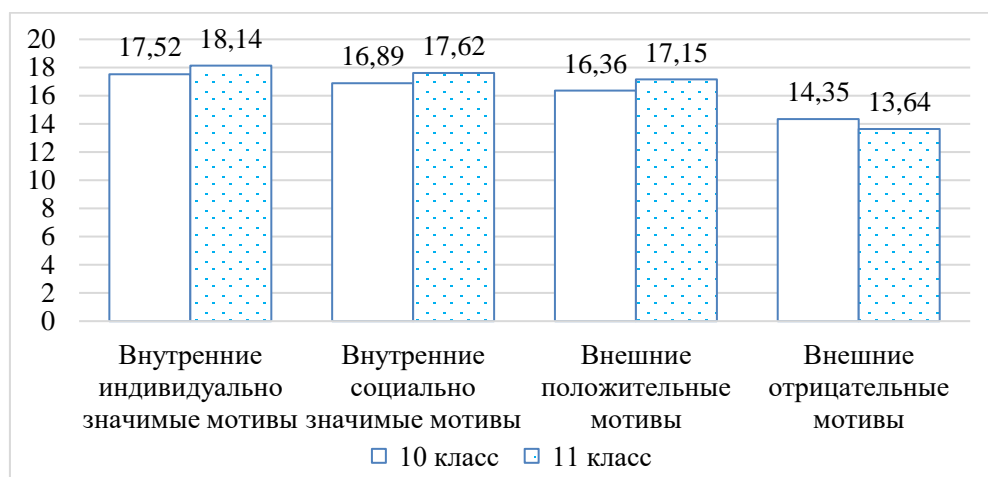


Рис. 2. Сравнительная диаграмма мотивов профессионального выбора старшекласников 10-х и 11-х классов (средние значения)

Важным аспектом профессионального становления личности является способность планирования личностью временных перспектив. На рис. 3 представлены результаты методики «Опросник временной перспективы» Ф. Зимбардо (адаптация А. Сырцовой, Е.Т. Соколовой, О.В. Митиной) у старшекласников 10-х и 11-х классов.

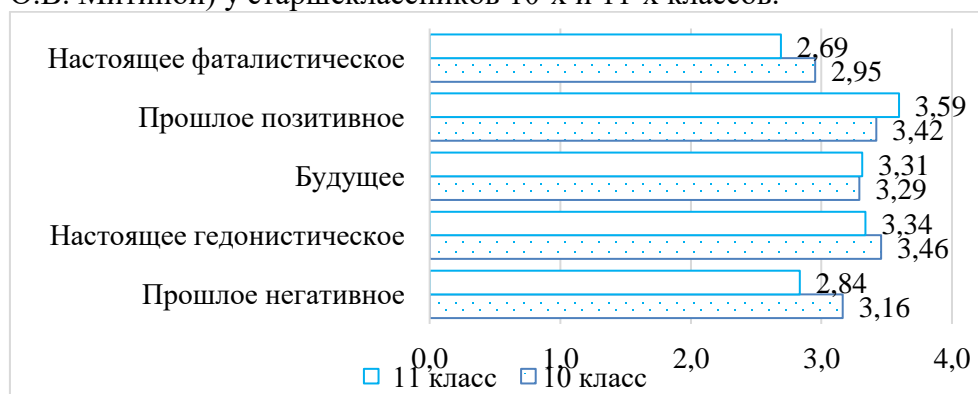


Рис. 3. Сравнительная диаграмма временных перспектив старшекласников 10-х и 11-х классов (средние значения)

Результаты средних значений способности к построению временных перспектив в исследуемых группах старшекласников распределились примерно одинаково. Это свидетельствует о сбалансированном взгляде на жизнь. Старшекласники ценят прошлые воспоминания как источник силы, который помогает преодолеть трудности настоящего и снять страх перед неизвестным будущим. Они умеют наслаждаться настоящим, но при этом не рискуют безосновательно и способны отложить мгновенные желания ради будущих достижений [5]. Однако выявленные различия указывают, что у старшекласников 10-го класса в большей степени, чем у старшекласников 11-го класса выражено негативное отношение к прошлому ($U = 3859$; $\alpha = 0,007$), которое они видят неприятным,

связанным с негативным опытом и чувствами, а также фаталистическое настоящее ($U = 13044,5$; $\alpha = 0,022$) как проявление экстернальности и веры во внешние обстоятельства (табл. 2).

Таблица 2

Результаты статистического анализа различий (критерий U Манна–Уитни)
во временной перспективе старшеклассников 10-х и 11-х классов

Временная перспектива	U Манна–Уитни	α
Прошлое негативное	3859,0	0,007
Настоящее фаталистическое	3837,0	0,006

Старший школьный возраст рассматривается как активный период стадии допрофессионального развития, на протяжении которой старшеклассник переходит от оценки своих интересов, ценностей и возможностей к реалистичному профессиональному выбору. Психолого-педагогические условия, в которых оказывается личность в этот период, или дают ей преимущества, или же тормозят развитие профессиональных способностей. Важно выделить психологические компоненты, способствующие формированию готовности старшеклассников к профессиональному выбору.

Для определения связи профессиональной идентичности как готовности к профессиональному выбору, выраженности мотивов выбора профессии и сбалансированности субъективного времени объединенной выборки старшеклассников 10-х и 11-х классов был проведен корреляционный анализ, результаты которого представлены в табл. 3–4.

Таблица 3

Корреляционные связи показателей профессиональной идентичности
и временных перспектив старшеклассников

Идентичность	Будущее	Прошлое позитивное	Прошлое негативное	Настоящее фаталистическое	Настоящее гедонистическое
Неопределённая	-0,249**	-0,250**	0,087	0,295**	0,056
Навязанная	-0,150*	-0,128	0,129	0,347**	-0,127
Мораторий	0,174*	0,147*	-0,025	-0,086	0,050
Сформирован	0,095	0,090	-0,089	-0,258**	-0,023

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

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

Таблица 4

Корреляционные связи показателей профессиональной идентичности
и мотивации профессионального выбора старшеклассников

Идентичность	Внутренние индивидуально значимые мотивы	Внутренние социально значимые мотивы	Внешние положительные мотивы	Внешние отрицательные мотивы
Неопределённая	-0,161*	-0,230**	-0,157*	0,124
Навязанная	-0,216**	-0,141*	-0,137	0,416**
Мораторий	0,130	0,119	0,141	-0,131
Сформированная	0,060	0,114	0,004	-0,118

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

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

В результате корреляционного анализа (коэффициент корреляции Спирмена) были получены статистически значимые связи, которые указывают, что:

– Старшеклассники с неопределенной идентичностью менее ориентированы на построение своего профессионального будущего (будущее $\rho = -0,249$; $p = 0,001$), опыт событий в прошлом они не оценивают позитивно как возможность, как свои ресурсы (прошлое позитивное $\rho = -0,250$; $p = 0,001$), поэтому и настоящее представляется для них предопределенным, не зависящим от них (настоящее фаталистическое $\rho = 0,295$; $p = 0,001$). Неготовность к профессиональному выбору подкрепляется неосознанностью внутренних индивидуально значимых и социально значимых мотивов (внутренние индивидуально значимые мотивы $\rho = -0,161$; $p = 0,022$), (внутренние социально значимые мотивы $\rho = -0,230$; $p = 0,001$), отсутствием понимания внешних положительных причин для совершения выбора (внешние положительные мотивы $\rho = -0,157$; $p = 0,027$).

– Старшеклассники с выраженной навязанной идентичностью демонстрируют свою беспомощность при построении жизненных планов (настоящее фаталистическое $\rho = 0,347$; $p = 0,001$). У них не сформирован комплекс внутренних мотивов выбора (внутренние индивидуально значимые мотивы $\rho = -0,216$; $p = 0,002$, внутренние социально значимые мотивы $\rho = -0,141$; $p = 0,046$), планируют свой профессиональный выбор под давлением окружающих (внешние отрицательные мотивы $\rho = 0,416$; $p = 0,001$).

– Находясь в ситуации кризиса выбора, старшеклассники активно ищут внутренние и внешние ресурсы в своем прошлом (прошлое позитивное $\rho = 0,147$; $p = 0,038$) для того, чтобы максимально эффективно для себя спланировать свое профессиональное будущее ресурсы шкалами (будущее $\rho = 0,174$; $p = 0,014$). Ведущей мотивацией профессионального выбора старшеклассников на стадии моратория является внешняя положительная мотивация (внешние положительные мотивы $\rho = 0,141$; $p = 0,046$).

Таким образом, результаты исследования показывают, что неготовность к профессиональному выбору подкрепляется неосознанностью внутренних индивидуально значимых и социально значимых мотивов, несформированностью способности к планированию своего будущего. Для возможности планирования старшеклассниками осознанного профессионального выбора необходима разработанная система психологического сопровождения. Мероприятия психологического сопровождения профессионального выбора старшеклассников должны быть направлены на формирование навыков: рефлексивности как способности старшеклассника быть внимательным к себе, понимать свои интересы, желания и склонности, выделять свои возможности, сильные и слабые стороны личности, осознавать свои

ценности, потребности и мотивы; формирование целеполагания и способности к построению жизненных перспектив, принятие ответственности за себя, свои решения, возможность выстраивать перспективные планы будущего; развитие стратегии интерактивного поведения, предполагающая направленность своего поведения и деятельности на реализацию выстроенных профессиональных планов.

Важно отметить, что все формы и средства профорIENTATIONного психологического сопровождения должны быть интегрированы в образовательные программы и поддерживаться всеми субъектами образовательных отношений.

Список литературы

1. Андреева А.Д., Лисичкина А.Г., Бримова Л.А. Динамика формирования профессиональной идентичности у старшеклассников московских и региональных школ // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2021. № 2. С. 127–140.
2. Гайдамашко И.В., Бабичев И.В., Вечерина А.Н. Условия и механизмы формирования функциональной грамотности в подростковом и юношеском возрасте // Человеческий капитал. 2022. № 1(157). С. 190–195.
3. Гинзбург М.Р. Психологическое содержание жизненного поля личности старшего подростка // Мир психологии и психология в мире. 1995. № 3. С. 21–28.
4. Данилова Е.Е. Мотивация выбора будущей профессии у старшеклассников мегаполиса // Актуальные проблемы психологического знания. 2021. № 1-2 (55). С. 31–38.
5. Егоренко Т.А. Формирование профессиональной перспективы личности старшеклассника на этапе его допрофессионального развития // Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании: материалы 24-й Международной научно-практической конференции, Екатеринбург, 23–24 апреля 2019 года / под науч. ред. Е.М. Дорожкина, В.А. Федорова. Екатеринбург: РГППУ, 2019. С. 306–308.
6. Егоренко Т.А. Детерминанты профессионального становления субъекта труда – будущего психолога // Вестник Тверского государственного университета. Серия «Педагогика и психология». 2019. № 2(47). С. 36–42.
7. Егоренко Т.А. Методы активизации профессионального самоопределения личности на этапе допрофессионального развития: опыт зарубежных стран // Современная зарубежная психология. 2022. Т. 11. № 3. С. 61–70.
8. Зеер Э.Ф. Психология профессий. М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. 336 с.
9. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. Ростов н/Д, 1996. 512 с.
10. Кузнецов К.Г., Кувшинова О.Л. Методика оценки готовности школьников к профессиональному самоопределению // Профессиональное образование и рынок труда. 2022. № 1. С. 88–111.
11. Профессиональная ориентация учащихся: учебное пособие для студентов пед. институтов / под ред. А.Д. Сазонова. М.: Просвещение, 2012. 223 с.

12. Психологические тесты для старшеклассников и студентов / А.Г. Грецов, А.А. Азбель. СПб.: Питер, 2012. 208 с.
13. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2000. 705 с.
14. Рубцова Н.Е. Интегративно-типологический подход к психологической классификации профессиональной деятельности: автореф. дис. ... доктора психол. наук: 19.00.03. Ярославль, 2014. 59 с.
15. Уварина Н.В., Толстова Г.Б. Профессиональное самоопределение школьников: теоретическое обоснование и практический опыт реализации // Современная высшая школа: инновационный аспект. 2023. №1 (59). С. 149–158.

Об авторах:

ГАЙДАМАШКО Игорь Вячеславович – доктор психологических наук, профессор, академик РАО, и.о. ректора ФГБОУ ВО «Сочинский государственный университет» (354000, г. Сочи, ул. Пластунская, 94); e-mail: Igor660@mail.ru

ЕГОРЕНКО Татьяна Анатольевна – кандидат психологических наук, доцент, зав. кафедрой «Педагогическая психология имени профессора В.А. Гуржуапова», 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

READINESS FOR PROFESSIONAL CHOICE OF HIGH SCHOOL STUDENTS AT THE STAGE OF THEIR PRE-PROFESSIONAL DEVELOPMENT

I.V. Gaidamashko¹, T.A. Egorenko²

¹Sochi State University, Sochi

²Moscow State University of Psychology & Education, Moscow

The article deals with the concept of readiness for professional choice at the stage of pre-professional development. The results of the study of the degree of formation of high school students' readiness for professional choice are presented. The study involved 200 high school students of Moscow schools studying in the humanitarian profile: 109 people studying in the 10th grade, 91 – in the 11th grade. The data obtained in the study were confirmed by methods of mathematical and statistical data processing. The results show that unpreparedness for professional choice is supported by the unconsciousness of internal individually significant and socially significant motives, not formed ability to plan their future. Psychological support of high school students' professional development at the stage of pre-professional development will allow to activate attention to themselves, to explore possible options for building a professional future and to choose the most suitable one for themselves.

Keywords: *professional formation, pre-professional development, readiness for professional choice, professional identity, motives of professional choice, building life prospects.*

Принято в редакцию: 15.01.2024 г.

Подписано в печать: 12.02.2024 г.

УДК 159.99
Doi: 10.26456/vtspyped/2024.1.060

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРЕДИКТОРЫ УСПЕШНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ ПСИХОЛОГА НА СТАДИИ ЗАВЕРШЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

Т.А. Егоренко

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

Представлены результаты исследования предикторов успешности профессионального становления студентов-психологов в фазе готовности к деятельности стадии профессиональной подготовки. В исследовании приняли участие 228 студентов-психологов 4 курсов, обучающихся в ведущих российских вузах. Полученные в исследовании данные подтверждены методами математико-статистической обработки данных. Результаты указывают, что успешность профессионального становления студентов-психологов на этапе готовности к деятельности детерминирована двумя переменными. Первая переменная имеет ценностно-смысловую природу и отличается наиболее последовательной экзистенциальной содержательностью. Вторая переменная, содержанием которой являются профессионально-важные качества психолога – рефлексивность, способность к эмпатии, эмоциональная устойчивость, отсутствие склонности к доминированию – может быть содержательно определена как социальный интерес, социабельность.

Ключевые слова: профессиональное становление, готовность к деятельности, профессиональная подготовка психологов, рефлексия, профессиональная мотивация, профессионально-важные качества.

Процесс профессионального становления психолога на стадии профессиональной подготовки характеризуется активным освоением компетенций и формированием себя как будущего профессионала. Студенты-психологи изучают основные принципы и методы профессиональной деятельности, осваивают современные психологические техники и приемы, а также получают практический опыт решения профессиональных ситуаций. Важной итоговой составляющей этого процесса является достижение деятельностной автономности и развитие ответственности за свои действия.

На стадии профессиональной подготовки студенты формируют себя как субъекта деятельности. Происходит развитие профессионально-важных качеств, устанавливаются стабильные мировоззренческие позиции, осознаются ценности, интересы и жизненные приоритеты. Именно в этот период активно формируется профессиональное сознание, которое необходимо для развития культуры профессионального

© Егоренко Т.А., 2024

психологического труда. Стадия профессиональной подготовки психолога включает в себя три фазы: 1) фаза адаптации (1-й курс), на которой происходит знакомство с профессией; 2) фаза освоения деятельности (2–3-й курс), характеризующаяся активным погружением в специфику профессиональной деятельности; 3) фаза готовности к деятельности (4–5-й курс), на которой студент-выпускник уже обладает необходимой степенью готовности к профессиональной деятельности и демонстрирует профессиональную компетентность.

Показатель успешности профессионального становления студентов-психологов является сложндетеминированной характеристикой, отличающейся на разных этапах профессионального становления, когда решаются принципиально всякого рода задачи подготовки психологов в вузе [2]. В этой статье мы остановимся на рассмотрении детерминант успешности профессионального становления психолога в фазе готовности к деятельности стадии профессиональной подготовки.

Выборку исследования составили 228 студентов-психологов 4-х курсов, обучающиеся в ведущих российских вузах. Методики исследования: «Опросник временной перспективы» (Time Perspective Inventory, ZTPI) Ф. Зимбардо (адаптация А. Сырцовой, О.В. Митиной); «Опросник рефлексивности» А.В. Карпова; «Опросник эмоциональной эмпатии» А. Мехрабиан и М. Эпштейн (адаптация Ю.М. Орлова и Ю.Н. Емельянова); «Психологическое благополучие» (The scales of psychological well-being) К. Рифф (адаптация Т.Д. Шевеленкова, Т.П. Фесенко); методика «Семь качеств личности» (Р. Кеттелл, модификация А.Г. Грецова); «Шкала базисных убеждений» (World assumptions scale, WAS) Ронни Янов-Бульман (адаптация О. Кравцовой); «Оценка уровня притязаний» В.К. Гербачевского; «Шкала самооффективности» (Self-Efficacy Scale – SES) М. Шеер и Дж. Маддукс (в адаптации А.В. Бояринцевой). В качестве целевого количественного показателя успешности профессионального становления применялись результаты комплексного оценивания на основе следующих параметров и процедур. Первый критерий оценки – результаты освоения образовательных дисциплин профессионального блока (данные промежуточной аттестации по профессионально-профильным дисциплинам образовательной программы). Диапазон возможных оценок – от 3 (пороговый уровень освоения профессиональной компетенции) до 5 (высокий уровень). Вторым критерием оценивания была степень готовности к реализации трудовых функций психолога на основе профессиональных стандартов («Психолог в социальной сфере»; «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)»; «Психолог-консультант»). Оценивание по данному параметру осуществлялось по результатам прохождения практики по получению первичных профессиональных умений и навыков (учебно-профессиональная

практика) и практики по получению профессиональных умений и опыта профессиональной деятельности (производственная практика).

Для оценки функциональных связей между различными компонентами профессионального становления и целевым показателем успешности профессионального становления нами был применен регрессионный анализ в варианте множественной линейной регрессии [12]. Результаты множественного регрессионного анализа методом пошагового исключения переменных (backward elimination) – регрессионные модели, наиболее адекватные исходным данным, представлены в табл. 1.

Таблица 1

Предикторы и параметры модели множественной регрессии
на этапе готовности к деятельности

Переменные – предикторы, включенные в итоговую регрессионную модель	F-статистика	Константа регрессии	Нестандартный коэффициент регрессии	Стандартный коэффициент регрессии
Мотив личного осмысления работы	4,234**	4,031**	-0,022*	-0,176
Осмысленность мира			0,046**	0,217
Личностный рост			-0,046	-0,167
Самопринятие			-0,055	-0,218
Психологическое благополучие			0,059	0,234
Подчинение-доминирование			-0,030	-0,153
Сдержанность-экспрессивность				
Рефлексивность			0,025	0,131

** $p < 0,01$; * $p < 0,05$

Система детерминант успешности профессионального становления на этапе готовности будущего психолога к деятельности, составляющая регрессионную модель с наибольшим из всех возможных моделей скорректированным показателем множественной детерминации, включает 8 предикторов, представляющих все компоненты профессионального становления: мотивационный, личностный, ценностно-смысловой, комплекс фоновых состояний, характеризующих психологическое благополучие студента в процессе профессионального становления.

Предикторы мотивационного компонента профессионального становления студентов-психологов на этапе готовности к деятельности:

Мотив личного осмысления работы (личностный смысл работы), значение нестандартизованного коэффициента регрессии (регрессионный вес переменной в модели) $-0,022$, стандартизованного $-0,176$, регрессионный коэффициент статистически значим ($p < 0,05$).

Детерминанты успешности профессионального становления личностного блока на этапе готовности к деятельности:

– рефлексивность, значение нестандартизованного коэффициента регрессии составляет 0,025, стандартизованного 0,131, регрессионный коэффициент статистически не значим ($p > 0,05$), точное значение коэффициента регрессии остается неизвестным, находится в пределах от 0 до 0,025;

– профессионально-важное качество личности будущего психолога «Подчинение-доминирование» опросника «Семь качеств личности» А.Г. Грецова, полюс доминирования, значение нестандартизованного коэффициента регрессии составляет $-0,030$, стандартизованного $-0,153$, регрессионный коэффициент статистически не значим ($p > 0,05$), точное значение коэффициента регрессии остается неизвестным, находится в пределах от 0 до $-0,030$;

– профессионально-важное качество личности будущего психолога «Сдержанность-экспрессивность» опросника «Семь качеств личности» А.Г. Грецова, полюс экспрессивности, значение нестандартизованного коэффициента регрессии составляет 0,022, стандартизованного 0,131, регрессионный коэффициент статистически не значим ($p > 0,05$), точное значение коэффициента регрессии остается неизвестным, находится в пределах от 0 до 0,022;

Детерминанты ценностно-смыслового компонента профессионального становления будущих психологов на этапе готовности к деятельности:

– *осмысленность мира* (показатель субшкалы «Осмысленность мира» Шкалы базовых убеждений Р. Янов-Бульман, адаптация О. Кравцовой), значение нестандартизованного коэффициента регрессии (регрессионный вес переменной в модели) 0,046, стандартизованного 0,217, регрессионный коэффициент статистически значим ($p < 0,01$);

– *личностный рост* (показатели шкалы «Личностный рост» опросника психологического благополучия личности К. Рифф), значение нестандартизованного коэффициента регрессии составляет $-0,046$, стандартизованного $-0,167$, регрессионный коэффициент статистически значим ($p < 0,05$);

– *самопринятие* (показатели шкалы «Самопринятие» опросника психологического благополучия личности К. Рифф), значение нестандартизованного коэффициента регрессии составляет $-0,055$, стандартизованного $-0,218$, регрессионный коэффициент статистически значим ($p < 0,05$);

– *психологическое благополучие* (интегральный показатель опросника психологического благополучия личности К. Рифф), значение нестандартизованного коэффициента регрессии составляет 0,059, стандартизованного 0,234, регрессионный коэффициент статистически значим ($p < 0,01$), см. табл. 1.

Прогноз более высоких показателей успешности профессионального становления студентов-психологов на этапе готовности к деятельности связан с выраженностью таких характеристик профессионального становления, как мотив личностного осмысления работы, базового убеждения в осмысленности жизни, состояния психологического благополучия, личностной экспрессивности, рефлексии [5, 21].

Усиление значимости смыслового компонента профессионального становления для его успешности свидетельствует о формирующемся профессиональном мироощущении: от осознания наличия в любой деятельности результатов, выходящих за пределы насущной ситуации, то есть к всеобщей связности явлений, достаточной предсказуемости последствий своего и чужого поведения. Психологическое благополучие как обобщенное переживание удовлетворенности жизнью [8, 13], также способствует успешности профессионального становления, т.к. внутренний баланс, уравновешенность позитивных и негативных эмоциональных состояний позволяют достичь большего, нежели при необходимости расходовать жизненную энергию на совладание с негативными состояниями [4]. Экспрессивность – непосредственность, искренность, эмоциональная яркость и живость облегчают задачу межличностного влияния, которое является необходимым условием для многих профессиональных умений практического психолога. Рефлексивность является не только ключевым профессионально-важным качеством [9] и системообразующим фактором профессионализма [18] в профессиях, направленных на управление межличностными ситуациями, но способна компенсировать недостаточную сформированность других профессионально-важных качеств [4], поэтому важнейшая роль рефлексивности в успешном профессиональном становлении очевидна.

К характеристикам профессионального становления – предикторам снижения успешности профессионального становления – относятся аспекты психологического благополучия: самопринятие (позитивное отношение к себе, знание и принятие различных сторон собственной личности, включая хорошие и плохие качества, положительная оценка собственного поведения в прошлом, отсутствие выраженных сожалений и раскаяния в своих действиях) [10] и личностный рост (чувство непрекращающегося развития, восприятие себя «растущим» и самореализовывающимся, открытость новому опыту, чувство реализации своего потенциала, отмечаемые улучшения в себе и своих действиях с течением времени; способность изменяться в соответствии с собственными познаниями и достижениями) [6]. Полное самопринятие, благодушное довольство собой на этапе готовности к деятельности, неконструктивно, поскольку характеризует закрытую для изменений и самоанализа личность. В то же время критическое отношение к некоторым сторонам своей личности (в частности, неудовлетворенность

уровнем собственных профессиональных компетенций) является стимулом к развитию и совершенствованию, профессиональному росту.

В силу особенностей мотивации профессионального выбора у значительной части студентов (желание решить собственные проблемы эмоционального благополучия и качества межличностных связей) «личностный рост» понимается студентами старших курсов преимущественно в психотерапевтическом контексте. Увлечение «проработкой» личностных проблем и поиском способов управления собственными внутренними состояниями [6] смещает акцент интереса с профессиональных навыков взаимодействия с другими людьми, что сказывается на успешности овладения профессией. Серьезное отношение к правилам других, готовность их принять и сотрудничать на их основе актуализирует межличностную составляющую процесса оценивания успешности обучения. Студент с выраженным неконформным, подчеркнуто независимым и напористым поведением становится причиной отрицательного межличностного эффекта оценивания его компетенций («ореол»).

Для построения структуры детерминационных связей был применен метод моделирования структурными уравнениями.

Построение структурных моделей – Structural Equation Modeling (SEM) – осуществлялось в статистическом модуле AMOS IBM SPSS, версия 22.0. Структурное моделирование как комплекс процедур статистического анализа соединяет в себе возможности оценки причинно-следственных связей между переменными (регрессионный подход) и изучения латентной структуры исходных данных – не наблюдаемых и не фиксируемых обобщенных переменных (факторный подход) [11, 23].

Структурная модель детерминант успешности профессионального становления студентов-психологов на этапе готовности к деятельности представлена на рис. 1.

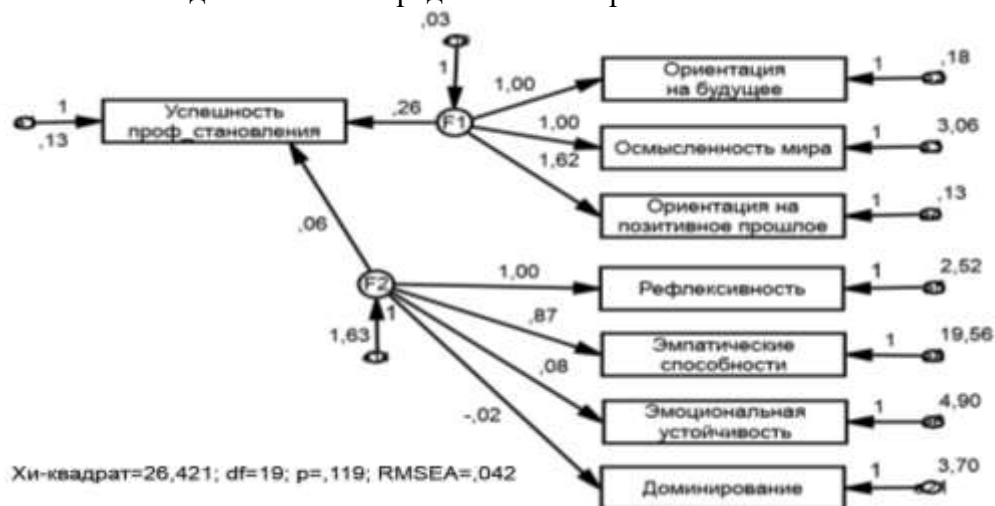


Рис. 1. Структурная модель детерминации успешности профессионального становления студентов-психологов на этапе готовности к деятельности

Модель имеет значимые показатели соответствия исходным данным: статистика несоответствия модели исходным данным хи-квадрат (CMIN) для модели, описывающей выборку на этапе готовности к деятельности (4-й курс обучения), статистика хи-квадрат при 18 степенях свободы составляет 26,421, $p > 0,05$ (точная значимость 0,119), RMSEA = 0,042. Другие показатели качества моделей (представлены в табл. 4) следующие: PCLOSE – статистический критерий проверки значимости среднеквадратической ошибки аппроксимации (RMSEA), значение менее 0,05 указывает на значимую ошибку аппроксимации, для трех оцениваемых моделей – в пределах 0,576–0,995; показатель качества соответствия GFI и скорректированный показатель качества соответствия AGFI отвечают порогу приемлемого соответствия. Для оцениваемых моделей GFI/AGFI 0,982–994/0,968–986. Сравнительный показатель соответствия (построенная модель сравнивается с нулевой моделью (полное отсутствие ковариации переменных) CFI указывает процент объясняемых моделью ковариаций исходных данных. Для оцениваемых моделей CFI составляет от 0,576 до 0,995 (табл. 2, граничные и критические значения приводятся по [24]). Показатели сходимости модели (байесовское оценивание) CS = 1,0020.

Таблица 2

Показатели качества соответствия моделей исходным данным

Этапы профессиональной подготовки	CMIN	RMSEA	PCLOSE	GFI /AGFI	CFI
Этап готовности к деятельности (4-й курс)	26,421	0,042	0,613	0,971/0,945	0,576

Согласно описываемой структурными моделями архитектуре путей детерминации показателя успешности профессионального становления студентов-психологов и содержания детерминант, существуют обобщенные неявные (латентные) детерминанты, определяющие согласованную вариативность переменных-индикаторов различных компонентов профессионального становления и показателя успешности профессионального становления. Описываемые модели включают две ненаблюдаемые обобщенные переменные.

Детерминация успешности профессионального становления студентов-психологов на этапе готовности к деятельности описывается структурной моделью, представленной на рис. 1, и содержит два обобщенных латентных конструкта.

Первая эндогенная переменная F1 образует пути к индикаторным измеряемым переменным:

– «Ориентация на позитивное прошлое» (шкала «Позитивное прошлое» Опросника временной перспективы личности (ZTP1) Ф. Зимбардо, адаптация А. Сырцовой, О.В. Митиной) [19, 22].

Коэффициент пути положителен, латентный конструкт содержательно соотносится с высокой выраженностью ориентации испытуемых на позитивное прошлое. Шкала «Позитивное прошлое» отражает «теплое, сентиментальное отношение к прошлому. Этот фактор характеризуется ностальгической, позитивной реконструкцией прошлого, прошлое представляется в радужном свете» [1, 15].

– Ориентация на будущее (шкала «Будущее» опросника временной перспективы личности (ZTPP) Ф. Зимбардо, адаптация А. Сырцовой, О.В. Митиной). Коэффициент пути положителен, латентный конструкт содержательно соотносится с высокой выраженностью ориентации испытуемых на будущее. Шкала «Будущее» предполагает, что «поведение в большей степени определяется стремлениями к целям и вознаграждениям будущего. Характеризуется планированием и достижением будущих целей» [19].

– Базовое убеждение в осмысленности мира (шкала «Осмысленность мира» опросника «Шкалы базовых убеждений» Р. Янофф-Бульман, адаптация О.А. Кравцовой). Содержание шкалы выражает убеждение в справедливости мира (разумности, упорядоченности происходящего) и контролируемости (предсказуемости) событий. Коэффициент пути положителен, интерпретируется аналогично путевым коэффициентам других индикаторов данного латентного конструкта [24].

– Вторая ненаблюдаемая обобщенная детерминанта (F2) в структурной модели этапа готовности к деятельности образует пути к четырем переменным-индикаторам (все переменные относятся к профессионально важным качествам личности будущего психолога):

Рефлексивность (общий показатель рефлексивности личности по методике Опросник рефлексивности А.В. Карпова [9]). Коэффициент пути положителен, содержание латентной детерминанты соотносится с высоким уровнем рефлексивности.

Эмпатические способности (показатель эмпатической тенденции по опроснику эмоциональной эмпатии (EETS) Мехрабиана–Эпстайна, адаптация Ю.М. Орлова, Ю.Н. Емельянова) [16]. Коэффициент пути к индикатору положителен, в латентный конструкт включается высокий уровень эмпатической тенденции.

Эмоциональная устойчивость (показатель шкалы «Эмоциональная неустойчивость-устойчивость» опросника «Семь качеств личности», 16-факторный опросник Кеттелла, модификация А.Г. Грецова) [7]. Коэффициент пути положителен, содержание латентной детерминанты соотносится с плюсом эмоциональной устойчивости биполярной шкалы «Эмоциональная неустойчивость/устойчивость».

Склонность к подчинению-доминированию (показатель шкалы «Подчинение-доминирование» опросника «Семь качеств личности» 16-

факторный опросник Кеттелла, модификация А.Г. Грецова). Коэффициент пути отрицателен, содержание латентной переменной связано с полюсом подчинения биполярной шкалы «Подчинение/доминирование» [17].

Первая латентная переменная, оказывающая положительное влияние на показатель успешности профессионального становления на этапе готовности к деятельности, имеет ценностно-смысловую природу и отличается наиболее последовательной экзистенциальной содержательностью: в ней отсутствует мотивационная компонента. Ценностное отношение к прошлому и вместе с тем устремление к будущему, его свершениям и наградам, убеждение в «правильности» мироустройства, возможности рассчитывать на получение даров судьбы в виде счастья, удачи, защищенности при надлежащем поведении, не нарушающем законы жизни, выражают идею целостности, связности, объединения всех жизненных и событийных линий в общем поле смыслов [14]. Исходя из этих соображений, содержание данной ценностно-смысловой детерминанты можно определить как согласие с жизнью, принятие ее (собственной личной истории и мироустройства в целом).

Вторая латентная переменная, содержание которой есть обобщение профессионально-важных качеств психолога (рефлексивность, способность к эмпатии, эмоциональная устойчивость, отсутствие склонности к доминированию), может быть содержательно определена как социальный *интерес, социабельность*. Осознание воздействия на других собственного поведения и производимого им впечатления, (рефлексивность); «эмоциональная отзывчивость, чувствительность и внимание к другим людям» [20] (эмпатия); «выдержанность, реалистичность, способность следовать требованиям группы, постоянство настроений, стабильность интересов» («эмоциональная устойчивость»); готовность к сотрудничеству, ориентация на окружающих, отсутствие тенденции к авторитарности и категоричности, желания «давить» на окружающих, описывает личность, ориентированную на других, что закономерно является условием успешности в профессиях.

В заключение необходимо отметить, что применение полученных результатов исследования в разработке и содержании основных профессиональных образовательных программ подготовки психолога обеспечат оптимизацию их профессионального становления на стадии профессиональной подготовки.

Список литературы

1. Белова Д.Е. Смысловое будущее в контексте профессионального самоопределения студентов-психологов: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. Екатеринбург, 2004. 26 с.

2. Егоренко Т.А. Детерминанты профессионального становления субъекта труда – будущего психолога // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. 2019. № 2(47). С. 36–42.
3. 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.
4. Егоренко Т.А. Становление личностного компонента системогенеза психолога как субъекта труда и его психологическое благополучие на стадии профессиональной подготовки // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. 2023. № 4. С. 59–70.
5. Егоренко Т.А. Становление рефлексивно-эмпатийных свойств личности студента-психолога как основания его психологического благополучия на этапе допрофессионального развития // Мир науки. Педагогика и психология. Т. 7. № 3. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/68PSMN319.pdf> (дата обращения: 17.09.2023).
6. Елисеев В.К., Елисеева М.В. Субъектно-профессиональный потенциал будущего учителя как проявление субъектности, компетентности, профессионализма // Ученые записки Орловского государственного университета: 13.00.00. Педагогические науки. 2015. № 3. С. 222–223.
7. Елисеев О.П. Практикум по психологии личности. СПб.: Питер, 2003. С. 431–433.
8. Жуковская Л.В., Трошихина Е.Г. Шкала психологического благополучия К. Рифф // Психологический журнал. 2011. Т. 32. № 2. С. 82–93.
9. Карпов А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методики её диагностики // Психологический журнал. 2003. Т. 24. № 5. С. 45–57.
10. Матвеева Л.Г. Становление профессионального самосознания клинических психологов: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. М., 2004. 24 с.
11. Митина О.В., Барабанщиков В.А. Моделирование латентных изменений с помощью структурных уравнений // Экспериментальная психология. 2008. № 1. С. 131–148.
12. Наследов А. IBM SPSS Statistics 20 и AMOS: профессиональный статистический анализ данных. СПб.: Питер, 2013. 416 с.
13. Павлоцкая Я.И. Психологическое благополучие и социально-психологические характеристики личности: монография [Электронное издание]. Волгоград: Изд-во Волгоградского института управления филиала РАНХиГС, 2016. URL: https://docs.vlgr.ranepa.ru/podr/ipc/elizd/%D0%9F%D0%B0%D0%B2%D0%BB%D0%BE%D1%86%D0%BA%D0%B0%D1%8F%20%D0%AF%D0%BD%D0%B0%20%D0%98%D0%B3%D0%BE%D1%80%D0%B5%D0%B2%D0%BD%D0%B0_%28%D0%92%D0%B5%D1%80%D1%81%D1%82%D0%BA%D0%B0%29.pdf (дата обращения: 12.02.2024).
14. Падун М.А., Котельникова А.В. Модификация методики исследования базисных убеждений личности Р. Янофф-Бульман // Психологический журнал. 2008. Т. 29. № 4. С. 98–106
15. Практикум по психодиагностике и исследованию толерантности личности / под ред. Г.У. Солдатовой, Л.А. Шайгеровой. М.: МГУ им. М.В. Ломоносова, 2003. 112 с.
16. Психологические тесты для старшеклассников и студентов / А.Г. Грецов, А.А. Азбель, СПб.: Питер, 2012. 208 с.

17. Романова М.В. Личностные факторы развития профессиональной рефлексии студентов, будущих педагогов-психологов, в процессе обучения в вузе: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Курск, 2014. 24 с.
18. Слостенин В.А. Субъектно-деятельностный подход в образовании // Научные труды МГПУ. Серия: Психолого-педагогические науки. М.: Прометей, 2000. С. 3–22.
19. Сырцова А., Соколова Е.Т., Митина О.В. Методика Ф. Зимбардо по временной перспективе // Психологическая диагностика. 2007. № 1. С. 85–105.
20. Чемякина А.В. Компенсаторные функции рефлексивности и интернальности в структуре профессионально-негативных качеств личности // Вестник ЯрГУ. Серия: Гуманитарные науки. 2016. № 1. С. 109–113.
21. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. М.: Наука, 1982. 185 с.
22. Шевеленкова Т.Д., Фесенко П.П. Методика исследования психологического благополучия личности // Психологическая диагностика. 2005. № 3. С. 95–129.
23. Arbuckle J.L. IBM SPSS Amos 21 User's Guide [Electronic resource] / IBM Corp., Amos Development Corporation. 2012. URL: https://www.sussex.ac.uk/its/pdfs/Amos_20_User_Guide.pdf (дата обращения: 12.01.2024).
24. Janoff-Bulman R. Assumptive worlds and the stress of traumatic events: Application of the schema construct // Social Cognition, 1989. V. 7. № 2. P. 113–136.

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

PSYCHOLOGICAL PREDICTORS OF SUCCESS OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF A PSYCHOLOGIST AT THE STAGE OF COMPLETION OF PROFESSIONAL TRAINING

T.A. Egorenko

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow

The results of the study of predictors of successful professional development of psychology students at the stage of readiness for activity (graduation from university) The study involved 228 fourth-year psychology students studying at leading Russian universities. The data obtained in the study were confirmed by methods of mathematical and statistical data processing. The results indicate that the success of professional development of psychology students at the stage of readiness for activity is determined by two variables. The first variable has a value-meaning nature and is characterized by the most consistent existential content. The second variable, the content of which is the professionally important qualities of a psychologist – reflexivity, the ability to empathy, emotional stability, and the absence of a tendency to dominance can be meaningfully defined as social interest and sociability.

Keywords: *professional formation, readiness for activity, professional training of psychologists, reflexion, professional motivation, professional important qualities.*

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ СУБЪЕКТА ТРУДА В УСЛОВИЯХ СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКОГО КРИЗИСА

Т.А. Жалагина

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», г. Тверь

Статья посвящена актуальным проблемам развития субъекта труда в условиях социально-экономического кризиса. Рассматриваются возможности профессионального становления человека как субъекта труда в сложных условиях современности, связанных с изменениями системы общественных отношений, не совсем положительно влияющих на профессионально-личностное развитие субъектов учебной и профессиональной деятельности. Предлагается использование мероприятий по психологической поддержке и сопровождению субъектов деятельности, индивидуальное и семейное консультирование в процессе работы с обучающимися и иными возрастными группами населения в рамках психологических служб. В результате будет сформирована позитивная социальная идентичность, способствующая социально-психологической адаптации к изменяющимся социально-экономическим условиям.

***Ключевые слова:** субъект труда, социально-экономический кризис, профессионально-личностное развитие, профессиональная деятельность, иерархия ценностей, психологические службы, профессиональная подготовка, социально-психологическая адаптация.*

Настоящий период времени характеризуется наличием серьезного социально-экономического кризиса, который затронул экономики практически всех стран мира. В определенном отношении кризисная ситуация наблюдается и в нашей стране. Социально-экономический кризис непосредственно связан как с материальными, так и личностными проблемами для всех переживающих этот сложный период людей. Изменяются личностные и профессиональные (трудовые) ориентиры, разрушается сложившаяся система взаимоотношений внутри коллективов, система общественных отношений также начинает приобретать иные, не совсем понятные оттенки. Развитие человека как личности и как субъекта труда в таких условиях существенно затрудняется. Если говорить о профессиональном развитии, то оно перестает быть планомерно-поступательным и приобретает форму стагнации.

Профессиональное становление охватывает длительный период жизни человека, в среднем – 40–45 лет. В течение этого времени меняются жизненные и профессиональные планы, может произойти смена политической и социальной ситуации, основного вида деятельности, перестройка структуры личности. Потрясения в обществе меняют к худшему модель общего социального, поступательного движения вперед, что приводит к

нарушениям в профессиональном развитии личности как субъекта труда. Такая ситуация характерна для настоящего непростого времени.

По официальным данным на данный момент времени в России зарегистрировано около 2,5 млн безработных, что составляет 3,5% от трудоспособного населения. На самом деле, если учитывать скрытую безработицу и тех, кто не стоит на бирже труда, можно говорить о 4–5 млн человек. По сравнению с прошлым годом безработица в нашей стране, в отличие от мировых показателей, уменьшилась, что свидетельствует о положительной тенденции развития экономики.

Мы все хорошо знаем, что потеря работы сопровождается серьезными проблемами в жизни человека, и это связано с нарушением планов и изменением профессионально-личностного развития. Происходит резкое изменение планов действий в связи с отсутствием возможности их осуществления. Также меняются представления об общественных отношениях и своем месте в социуме. Когда человек привыкает к определенной структуре деятельности и образу жизни, и ему приходится отказываться от всего привычного, он оказывается в сложной ситуации изоляции от социума. Условно человек, попавший в водоворот социально-экономического кризиса, становится его жертвой. Люди переживают душевные расстройства, такие как: тревожность, агрессия, страх и депрессия. Такая ситуация не может не сопровождаться бессонницей, хронической усталостью, паническими атаками, усиленным сердцебиением, головокружением, головными болями, повышением артериального давления и т.д. У субъекта труда во время безработицы наряду с изменениями условий жизнедеятельности меняются цели, ценности и – главное – межличностные отношения. Появляются тревожность, депрессивные настроения, угроза столкновения с такими вредоносными явлениями, как алкоголизм, наркомания, что может привести к суицидальным последствиям. Возможная потеря работы негативно влияет на смысловые основы существования, происходит их коррекция, изменения в иерархии в соответствии с изменениями значимости составляющих компонентов.

Особенно подвержены определенной коррекции представления о том, кем является человек в обществе. Привычные защитные механизмы ослаблены, обычные модели поведения принимают вид не совсем и не всегда приемлемых. В такой ситуации человек подвержен любым негативным влияниям. Именно здесь могут возникнуть нежелательные знакомства со «специалистами» из различных религиозных сект и иных организаций. У человека появляется надежда на то, что возникшую ситуацию можно изменить без осознания сущности возникшей проблемы с применением соответствующих сомнительных, если не сказать – вредоносных деяний и вступления в подобные организации.

Не только сами безработные страдают от своего положения, но и близкие им люди. Ряд исследований показал, что в семьях, которые серьезно пострадали от кризиса, отчасти произошло ухудшение стиля

воспитания. Могут быть обнаружены признаки депрессии у жен/мужей безработных, а также выявлены факты, подтверждающие наличие психических расстройств у детей. Последствиями в таких случаях являются следующие негативные факторы: нарушение режима питания, жалобы на желудочно-кишечные проблемы, нарушение сна, предрасположенность к несчастным случаям и авариям, не совсем адекватное поведение. Таким образом, можно говорить о том, что жертвами социально-экономического кризиса становятся не только сами безработные, но и члены их семей, близкие люди, родственники. Можно констатировать, что безработица имеет последствия как для индивида, так и для общества. Если говорить о социально-экономических последствиях, то растет преступность, происходит усиление социальной и политической напряженности, также наблюдается увеличение соматических и психических заболеваний. Все это сопровождается снижением трудовой активности. Что самое страшное – крайне неприятными последствиями являются профессиональное обесценивание полученного профессионального образования и снижение уровня жизни самих субъектов труда и членов их семей. И, как следствие, имеет место замедление роста экономики и снижение национального дохода в связи со снижением налоговых поступлений [1].

В условиях социально-экономических изменений человек испытывает затруднения уже в начале своего профессионального роста. Источником любой активности личности субъекта труда служат потребности, обуславливающие необходимость взаимодействия с окружающей средой для обеспечения своего существования. Удовлетворение потребности в профессиональном самоопределении или самоутверждении осуществляется либо в процессе профессиональной подготовки, либо в конкретной профессиональной деятельности человека.

Основные проблемы, которые возникают на стадии профессионального образования и профессиональной подготовки – проблемы развития учебно-профессиональной мотивации, профессионального самоопределения и формирования готовности к будущей самостоятельной профессиональной деятельности [2]. Человек стремится к усвоению тех ценностей, которые наиболее соответствуют его ценностям и интересам. По отношению к профессиональной деятельности субъектов труда можно выделить следующие ценности: самоутверждение в обществе, в ближайшей социальной среде; самосовершенствование и самовыражение (интересная работа; применение своих знаний, умений, навыков и способностей; творческий характер труда; постоянное общение с людьми; желание (стремление) стать мастером своего дела, настоящим профессионалом). К материально-практическим, утилитарным ценностям можно отнести хороший заработок и должность, удовлетворяющие данного субъекта труда; перспектива продвижения по работе. В таких случаях трудовая деятельность выступает как ценность [3]. В случае

развития социально-экономического кризиса эти ценности достаточно сложно реализовать. Интерес к работе, как желаемому виду деятельности, падает и существенно уступает желанию найти любую работу. Но многие сталкиваются с тем, что без опыта работы и достаточных рекомендаций они не могут найти рабочего места и, таким образом, пополняют армию безработных.

В подобных ситуациях начинается перестройка иерархии ценностей и у будущих субъектов труда – студентов. Падает интерес к учебе, которая может не восприниматься как что-то действительно нужное, поскольку большое количество дипломированных специалистов уже оказалось не востребовано. Материальные ценности выступают на первый план, но способ их достижения становится достаточно сложным.

Таким образом, в результате указанных социально-экономических изменений одной из главных целей современного образования становится развитие у учащихся, студентов заинтересованности и потребности в самоизменении. Именно постоянная работа над собой определяет будущего субъекта труда как профессионала, способного к построению своей деятельности, ее изменению и развитию [5, 6].

В условиях активных социальных преобразований, социально-экономического кризиса возрастает роль психологической помощи гражданам страны. Особую роль в этих условиях приобретают психологические службы, созданные при отделениях бирж труда и практически во всех образовательных учреждениях общего, среднего, среднего профессионального и высшего уровней. Психологические службы помогают решить проблемы как безработных, так и тех, кто имеет проблемы в профессиональной жизни. Как уже упоминалось ранее, потеря работы или только угроза потерять ее оказывает на человека крайне отрицательное влияние, вызывая формирование стрессов: внутриличностных, межличностных, финансовых, общественных и т.д. Социально-экономический кризис становится причиной личностного кризиса как будущего, так и сформировавшегося субъекта труда. Именно в таких случаях необходима помощь психолога.

Психологические службы оказывают помощь, используя различные психологические технологии.

1. Проведение тренингов. Как правило это могут быть тренинги по формированию соответствующих для конкретной жизненной ситуации профессионально важных и личностных качеств, психокоррекционные тренинги, тренинги личностного роста и т.д.

2. Большим спросом пользуется семейное консультирование, также как и индивидуальное.

3. Психологическое сопровождение субъектов деятельности.

4. Деятельность психологов с обучающимися – школьниками и студентами по формированию мотивации к учебе.

5. Проведение психологических мероприятий с различными категориями людей безотносительно к возрасту.

При оказании психологической помощи любым гражданам нашей страны сотрудники психологических служб должны учитывать хорошо известный факт по поводу того, что кризис – это не только наличие проблем, но и возможность приобретения нового опыта, в том числе – профессионального и – соответственно – нового знания. В результате у субъекта деятельности появляется возможность изменить свою жизнь, поставить новые цели, переосмыслить сложившуюся систему социальных отношений. Ситуация кризиса становится возможностью к совершенствованию. Приобретая положительный опыт, вырабатывая новые компетенции, человек переходит на более высокий уровень самопознания и самосовершенствования [7]. При работе по преодолению кризиса психологу очень важно говорить с клиентами о том, что результатом разрешения кризисной ситуации, которая определяла начало действия сил разрушения, может быть и появление положительных явлений созидания. Подобные исходы являются естественными составляющими процесса жизнедеятельности субъекта труда. Наша жизнь – это постоянные потери и приобретения. Главное, чтобы потери были минимальными, а приобретения – значимыми для будущего развития. Таковы жизненные принципы развития человека как субъекта труда.

В результате помогающей деятельности психологических служб происходит формирование новой позитивной социальной идентичности, способствующей возможности адаптации к изменившимся кризисным социально-экономическим условиям. Также для преодоления сложившейся кризисной ситуации необходима самостоятельная работа, связанная с постановкой цели, направленной на преодоление кризисной ситуации. Такая психологическая работа важна для гармонизации нарушенного кризисом равновесия между внутренним и внешним миром *homo sapiens* – человека разумного.

Решение внутриличностных проблем, вызванных социально-экономическим кризисом, имеет огромное значение как для человека, так и для всего общества. В поисках самого себя, своего места в социуме, люди могут совершать новые открытия в науке, создавать новые учреждения и предприятия, развивать новые социально-экономические направления жизнедеятельности.

Таким образом, можно резюмировать, что как научный, так и практический интерес к проблемам и условиям реализации профессиональной деятельности субъекта труда в условиях социально-экономического кризиса остается и, скорее всего, будет оставаться чрезвычайно актуальным на протяжении длительного периода времени. Это связано с тем, что человек – как субъект труда – находится в состоянии постоянного изменения, движения в пространстве и времени в связи с непрекращающимся изменением условий труда и видов профессиональной деятельности [4]. Этого требует глобальная цифровизация

и инновационные подходы к реализации профессиональной деятельности в связи с обновлением ее видов и содержания. Именно такая ситуация является основой поэтапного социально-экономического и психологически-обусловленного общественного развития.

Список литературы

1. Волынский Г.Д. К вопросу о безработице в переходный период // Российский экономический журнал. 1994. № 11. С 107–109.
2. Дружилов С.А. Информационное общество: социально-гигиенические аспекты трансформации института занятости и трудовой среды // Гигиена и санитария. 2020. Т. 99. № 7. С. 663–668.
3. Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э. Психология профессионального развития: учебное пособие для вузов. 3-е изд., испр. и доп. М.: Юрайт, 2024. 234 с.
4. Климов Е.А. Введение в психологию труда: учебник для вузов. М.: Культура и спорт, ЮНИТИ, 1998. 350 с.
5. Климов Е.А. О слове и мысли в психологии. Пособие для изучающих учебную и справочную литературу о психологии в ходе профессионального становления. М.: НОУ ВПО МПСИ, 2008. 240 с.
6. Митина Л.М. Психология профессионально-карьерного развития личности. М. СПб: Нестор-История, 2019. 400 с.
7. Мухина И.И., Синдяшкина Е.Н. Занятость и безработица: кризис или новые возможности // Социально-трудовые исследования. 2020. № 40 (3). С. 56–67.

Об авторе:

ЖАЛАГИНА Татьяна Анатольевна – доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой «Психология труда и клиническая психология», ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, РФ, г. Тверь, ул. Желябова, д. 33); e-mail: zhalagina54@mail.ru

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF THE LABOUR SUBJECT DEVELOPMENT IN THE CONDITIONS OF SOCIO-ECONOMIC CRISIS

T.A. Zhalagina

Tver State University, Tver

The article is devoted to current problems of the labour subject development in the conditions of socio-economic crisis. The possibilities of the professional development of a person as a subject of labour in the difficult conditions of our time associated with changes in the system of social relations that do not have a positive impact on the professional and personal development of subjects of educational and professional activities are considered. It is proposed to use measures of psychological support and accompaniment of subjects' activity, individual and family counseling in the process of working with students and other age groups of the population within the framework of psychological services. The result will be the formation of a positive social identity that promotes socio-psychological adaptation to changing socio-economic conditions.

Keywords: *subject of labor, socio-economic crisis, professional and personal development, professional activity, hierarchy of values, psychological services, socio-psychological adaptation, positive social identity.*

Принято в редакцию: 29.01.2024 г.

Подписано в печать: 04.03.2024 г.

УДК 316.6

Doi: 10.26456/vtpsyped/2024.1.077

НАУЧНО-ИНЖЕНЕРНАЯ ЭЛИТА РОССИИ: ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД

Н.Б. Карабущенко

ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский ядерный университет
«МИФИ», г. Москва

Дано обоснование значения и роли научно-инженерной элиты для современного российского общества, представлен теоретический обзор публикаций за последние годы, посвященных изучению научной, интеллектуальной и творческой элит. Анализ показал необходимость более системных исследований в данной области, поэтому была разработана авторская психологическая модель научно-инженерной, технической элиты, включающая: факторы внешнего влияния, структурные и содержательным составляющие, уровни и функции, а также критерии социальной и профессиональной успешности личности.

Ключевые слова: элита, творчество, креативность, научно-инженерная элита, социальная и профессиональная успешность.

Введение

Современное российское общество претерпевает существенные преобразования, осуществляется перестройка социально-экономической и военной систем. Россия столкнулась с угрозами безопасности и сохранения национального единства. Новые вызовы способствуют усилению общественной сплоченности и переходу экономической системы на новые рельсы. Создание и производство высокотехнологичных продуктов и оборудования вышло на первый план в связи с увеличением производительных мощностей, с усилением оборонной мощи страны, с поддержкой отечественных производителей. При этом на рынке труда ощущается большой дефицит высокопрофессиональных специалистов: инженеров, программистов, конструкторов, научных работников. Правительство совместно с университетским и научным сообществом обсуждает пути развития наукоградов в России. Особое внимание в образовательном сообществе технических вузов уделяется передовым инженерным школам, которые объединяют под своим крылом талантливых ученых и практиков, а также перспективную молодежь, проявляющую интерес к науке и новым технологиям. Именно в таких инкубаторах возможно формирование потенциальной инженерно-научной, технической элиты.

Наша страна имеет большое количество примеров выдающихся физиков, математиков, химиков, конструкторов, которые обеспечили

© Карабущенко Н.Б., 2024

развитие технологической мощи государства и стали гордостью российской науки. В данной статье мы зададимся вопросом: какие требования предъявляются к научно-технической элите нового формата?

Степень разработанности проблемы.

Интерес к изучению элит, отдельных их представителей, специфики типов не угасает на протяжении долгих веков.

В классических теориях масс (Г. Тард, Г. Лебон, С. Московичи, С. Сигеле), относящихся к социально-психологическим концепциям, раскрывается сущность дихотомии «элита – масса», подчеркивается созидательное начало избранного меньшинства и разрушительное (преступное) – толпы.

В конце XIX – начале XX веков получили свое развитие и оформление классические теории элит (В. Парето, Г. Моска, Р. Михельс), созданные в русле социально-политического подхода, в которых нашли свое отражение: идея дифференциации элит (правлящая и неправящая), механизмы социально-психологического воздействия избранного меньшинства на массы, классификация людей на основе преобладания физических, интеллектуальных, нравственных характеристик.

На сегодняшний день в России сложилась достаточно серьезная элитологическая школа. Основные теоретико-методологические, практические, прикладные аспекты изучения элит отражены в работах Г.К. Ашина [1], С.И. Барзилова, О.В. Гаман-Голутвиной, А.В. Дуки, Э.А. Зелетдиновой, В.Г. Игнатова, Н.Б. Карабущенко [5], П.Л. Карабущенко, С.А. Кислицина, О.В. Крыштановской, В.П. Мохова, Е.В. Охотского, А.В. Понеделкова, А.М. Старостина, А.Г. Чернышева и др.

Обзор публикаций трех последних лет показал, что интерес исследователей стал акцентироваться на особенностях проявления таких типов элит, как научная, культурная, интеллектуальная, инженерная и др. Появилось больше работ, направленных на осмысление роли определенного типа элит в обществе, на выделение ее уровневой организации и специфики функционирования.

Серия статей Н. Молчановой подчеркивает значение более детальной дифференциации типов элит. Автор выделяет педагогическую, академическую и творческую элиты. В структуре педагогической элиты базово выделяется два подвида: 1) учитель, умеющий учить, увлеченный своим делом; 2) педагог, работающий с одаренными детьми [9]. Творческий тип отличается неординарностью мышления, любопытством, готовностью к поиску нестандартных решений, разносторонностью интересов и др. [10]. Интересным представляется описание составляющих элитарности академической элиты: 1) когнитивные способности (сформированность различных видов памяти, способы оперирования накопленной информацией); 2) личностные качества, «способствующих успешному выполнению этих

действий в соответствии с заданной ситуацией или заданными требованиями (исполнительские, нравственно-волевые и коммуникативные качества, необходимые для коллективной работы)» [8, с. 139]. Однако представленные работы носят декларативный характер и не имеют эмпирического подтверждения.

Культурная элита по-разному интерпретируется исследователями: то приравнивается к творческой, то выступает самостоятельным субъектом. Культурная (творческая) элита – это «слой людей, внесших признанный (общественно-значимый) вклад в создание ценностей культуры, воспринимающих свою творческую самореализацию как нравственное должностное» [16, с. 15]. В чистом виде культурная элита направлена на формирование мировоззрения и мироощущения [2], ее основная задача – воспроизводство, сохранение и передача культурных ценностей [4].

Интеллектуально-творческой элите также отводится особенное место. А.Е. Чирикова подчеркивает, что данный тип элит является носителем интеллектуального потенциала, «который становится своеобразной символической властью» [15, с. 13]. И.З. Чимитова и Г.А. Васютин миссию интеллектуальной элиты видят в ее способности распоряжаться властными ресурсами и оказывать влияние на социум, помогая последнему разносторонне анализировать происходящие процессы и проникать в смысл бытия [14]. Понятие «креативный класс» по своему предназначению должно примыкать к данному типу элит, отличительная особенность которого: его представители получают деньги за проектирование и создание чего-либо нового [13].

Не ослабевает внимание ученых к собственно интеллектуальному типу элит. Исследование Л.И. Грошевой посвящено изучению восприятия интеллектуального труда населением в эпоху информатизации. Автором выделяются следующие характеристики: 1) постоянный процесс продуцирования информации порождает ее достраивание; 2) фрагментарность знаний; 3) деперсонализация; 4) специфичность виртуальных образов [3]. Т.Л. Салова раскрывает качества субъектов интеллектуальной элиты: мобильность, кругозор, междисциплинарные знания, способность работать в команде, готовность рисковать, научная одаренность, творческое мышление, работоспособность, ответственность и др. [12].

Актуальность для осмысления современной наукой набирает подготовка инженерной элиты. Н.Г. Новгородова подчеркивает необходимость создания в технических вузах учебных лабораторий для получения инженерных навыков, укрепления связей с промышленными предприятиями, формирования кластера преподавателей, работающего

по единым методическим стандартам, разработки единого образовательного стандарта «Инженер» и др. [11].

Подготовке кадров в университетах должно уделяться пристальное внимание и, конечно, для этого должна создаваться благоприятная элитизирующая среда [6]. Ее ключевое предназначение: способствовать «личностному и профессиональному росту всех субъектов процесса обучения», стимулируя культурное и духовное развитие будущего профессионала [7, с. 103].

Формирование научно-инженерной элиты – насущная проблема современного общества и образовательной системы в целом. Следовательно, в данной статье мы намерены выявить ключевые особенности и специфику проявлений данного типа элит, используя приемы теоретического моделирования.

Психологическая модель научно-инженерной элиты.

Теоретическая модель научно-инженерной элиты (далее НИЭ) имеет структурно-уровневую организацию.

Функциональный уровень выражает предназначение данного типа элиты, определяет ее роль и место в системе социально-экономического и политического пространства. Технологический прогресс не возможен без субъектов НИЭ, которая является главным его двигателем и генератором идей. Современное общество требует от инженерно-технической и IT-отраслей серьезных прорывов, быстрой модернизации устаревающей техники, создания новых высокотехнологичных продуктов и др. Однако далеко не все технологии, как мы знаем из истории, являются гуманными и ориентированными на здоровье и жизнь человека. Инженеры и ученые сталкиваются с этическими дилеммами, пытаются найти баланс между совестью и нововведениями.

Выделим важнейшие функции для субъектов НИЭ:

– *социальная*, выявляющая способы адаптации, социализации, саморазвития, самоактуализации человека как природного и социального существа, обеспечивающая формирование элитного сознания и элитно-ориентированного мировоззрения личности в рамках определенного социального сообщества, определяющая цели, содержание, условия, способы, критерии оценки жизнедеятельности человека в социальной и природной среде;

– *прогностическая*, отражающая способность личности предугадывать последствия социальных изменений, техногенных катастроф, природных катаклизмов, готовность ответственно относиться к принятию решений и совершению поступков и действий, способных произвести изменения, как в общественном сознании, так и в природной среде;

– *мировоззренческая*, раскрывающая социум и природный мир в единстве взаимосвязей, человек же предстает как результат социо-природной интеграции, как элемент целостного, неделимого субъекта жизнедеятельности планеты Земля, а в силу разумности человек несет

ответственность за действия, производимые в общественной и природной среде, за негативные изменения социально-политического, экономического, культурного и экологического характера;

– *профессионального самоопределения*, характеризующаяся потребностью личности в профессионализации, в накоплении знаний, умений и навыков, необходимых для реализации профессиональной элитно-ориентированной деятельности, характеризующейся способностью личности к достижению профессионального акме, с целью инновационно-преобразовательного изменения окружающего мира и общественного устройства;

– *ценностно-смысловая*, обеспечивающая нравственно-этическую и духовную ориентацию личности, обуславливающую смысложизненную направленность деятельности в целостной системе «человек – общество – природа»;

– *культурно-технологическая* – фактор формирования норм, ценностей, культурных традиций, форм поведения, связанных с развитием различных типов (социальной, экономической, политической, эстетической, духовной, профессиональной, экологической и др.) культуры, является источником преобразования и созидания, способствует развитию творческого потенциала личности, стимулирует сохранение и создание культурных ценностей, является двигателем технического и научного прогресса;

– *профессиональная* – способствует осуществлению осознанного выбора профессии и овладению знаниями, умениями и навыками в выбранной профессиональной деятельности, а также характеризует готовность личности квалифицированно и ответственно подходить к решению профессиональных задач.

Операциональный уровень характеризует представителя НИЭ как носителя научных и инженерных планов, технологических идей и проектов. Человек становится не только субъектом профессиональной деятельности, но и активным творцом, созидателем. На данном уровне специфика профессиональной деятельности, особенности ее протекания, характер выполняемых задач влияют на формирование свойств личности.

Мотивационный уровень осуществляет социальную детерминацию профессиональных отношений, отвечает за гармонизацию систем: «человек-техника», «человек-знак», определяя при этом степень научно-профессиональной и социальной успешности, качественное и непрерывное познание, совершенствование в выбранной сфере деятельности. Он представляет направленную деятельность и ценностно-смысловые ориентиры (рис. 1).

Структурно-содержательную основу теоретической модели НИЭ определяют совокупность факторов, влияющих на специфику данного типа элит, и особенности их проявления в структуре деятельности и личности субъекта научно-технического сообщества.



Рис. 1. Психологическая модель научно-инженерной элиты

Политические факторы подчеркивают приверженность личности политическим идеям и устоям государства, готовность действовать в его интересах, учитывая социально-политический контекст и особенности государственной политики. Патриотическая направленность и духовно-нравственная устойчивость позволяют представителю НИЭ осуществлять свою работу без оглядки на западные образцы.

Социально-экономические факторы определяют востребованность обществом и промышленностью того продукта, который создается субъектами НИЭ. По этим же основаниям абитуриенты выбирают престижные профессии и вузы, в которых достаточно высокий конкурс. Специалисты высокого уровня из IT-сферы востребованы на рынке труда. Для того, чтобы стимулировать молодых специалистов, правительство реализует специальные программы (ипотека, доступное жилье молодым семьям, военная бронь и др.). Экономика страны остро нуждается в специалистах инженерных профессий. Модернизация и конструирование нового вооружения также требует привлечения интеллектуальных сил. Таким образом, научно-технические кадры и их научная элита имеют для современной России особое значение, подготовка и формирование которых должно идти в нескольких направлениях: профессиональном, научном, прикладном, воспитательном, патриотическом, морально-нравственном. Комплексный подход к формированию представителя НИЭ позволит сформировать мировоззренчески устойчивую личность, имеющую стабильное ценностное ядро.

Военные факторы определяют необходимость повышения безопасности и защиты государства от внешних угроз. На современном этапе страна оказалась под гнетом жесточайших санкций западных государств. В сложившихся условиях российская промышленность и сельское хозяйство перешли на рельсы самообеспечения. Многие товары стали выпускаться отечественными производителями. Особенно это касается оборонной промышленности, которая нуждается в использовании новых технологий и создании инновационных средств защиты и вооружения. В этой связи роль научно-технической элиты возрастает.

Информационно-технологические факторы приобретают в современном мире ключевой характер. Развитие искусственного интеллекта, нейросетей, обработка больших баз данных, робототехника и др. – становятся ключевыми условиями развития всех сфер жизнедеятельности человека. Вопросы информационной безопасности, информационных войн, дезинформации немыслимы без использования информационных технологий. IT-отрасль стала одной из востребованных и престижных во всех странах. Но и требования к специалистам возрастают, уровень квалификации и знаний которых должны соответствовать мировым стандартам и постоянно совершенствоваться.

Экологические факторы накладывают ограничения на новые технологические разработки, обеспечивая сохранение гомеостаза биологических систем и баланса в структуре «человек – природа». Экономика различных стран частично стремятся перейти на зеленую энергетику, однако развитие технического прогресса требует больших затрат и использования природных ресурсов, тем самым оказывая пагубное воздействие на окружающую среду. Инженеры-физики иницируют и реализуют новые проекты в прорывных направлениях научно-технического кластера.

Таким образом, данные факторы являются определяющими для функционирования и особенностей проявления субъектов НИЭ. Однако, на наш взгляд, выделяются две взаимосвязанных траектории становления представителя научно-технической элиты.

Первая траектория свидетельствует о социальной успешности личности, которая складывается из ряда показателей: навыки коммуникации, социальная перцепция и интеракция, способность ведения переговоров и конструктивного выхода из конфликтов, профессиональное лидерство и авторитет, навыки публичных выступлений и активность в социальных сетях, владение приемами социального влияния, межличностный эмоциональный интеллект, контроль экспрессии, высокий уровень саморегуляции и стрессо-преодолевающего поведения.

Вторая траектория отличается меньшей публичной активностью личности. Многие ученые предпочитают работу в одиночестве или в небольшом коллективе соратников. Научные конгрессы, конференции и форумы носят характер общения в кругу профессионалов и не предполагают широкой публичной дискуссии. Ключевыми показателями субъекта научно-инженерной элиты, выбиравшими данную траекторию, являются высокий интеллектуальный уровень и систематическая умственная работа, открытость новому и свобода творческой реализации, целеустремленность и упорство, устойчивый интерес к научно-профессиональной деятельности и понимание собственного предназначения, научная интуиция и предвидение, способность преодолевать трудные ситуации, сохраняя трезвость ума и контролируя экспрессию. Отдельные сложные задачи становятся делом всей жизни. И даже молодые ученые демонстрируют готовность работать, не ожидая успеха, долгие десятилетия своего профессионального пути.

Факторы также определяют конфигурацию структуры психологической модели НИЭ. Они являются тем фундаментом, на котором возводится каркас – структурные составляющие, включающие:

– профессиональное образование, отражающее необходимость постоянного совершенствования системы профессиональных компетенций, доминирование творческого подхода в процессе выполняемой деятельности, постоянный поиск исследовательских решений в

конкретных ситуациях, стимулирование навыков исследовательского поведения, приоритетность принципа «многообразия знаний и опыта», актуализацию лидерских и коммуникативных способностей;

– инновационно-технологическую, выявляющую поисково-преобразовательную потребность личности, выражающуюся в преодолении стереотипного поведения и мышления благодаря созданию новых знаний и технологий, а также раскрывающую внутреннюю мотивацию и творческую направленность личности, которая ориентирована на высокие результаты и продуктивность инженерно-исследовательской деятельности;

– духовно-нравственную, раскрывающую высокий уровень развития мировоззренческого и духовно-нравственного аспектов Я-концепции личности; ценностно-смысловую, идеально представленную, нормативную, гуманистическую сущность элитности; специфику культивирования, обобщения и транслирования мировых (национальных) культурных ценностей и нравственных идеалов; приверженность патриотическим взглядам и готовность вести научный поиск в интересах государства и безопасности страны, способность сохранять секретность новых информационно-технологических разработок и успешно внедрять их в жизнь;

– организационно-управленческую, раскрывающуюся в потребности личности преобразовывать окружающий мир, внедрять новые технологии и модернизировать информационные ресурсы, в способности развития и совершенствования лидерских качеств, в приобретенном научном авторитете, в способности влиять на общественные процессы и исторические события, в направленности на созидание и уважение всего живого на земле;

– социально-информационную, отражающую активную социальную позицию личности, информационную осведомленность, эрудицию, коммуникативную компетентность. Научная элита очень чувствительно реагирует на актуальные запросы общества и государства. Она нацелена на поиск путей решения сложных проблем информационно-технического спектра.

Наполнение каркаса структуры призваны осуществить содержательные составляющие психологической модели научно-технической элиты России. Однако совокупность факторов также оказывает прямое воздействие на данную категорию составляющих, которые включают:

– эмоционально-волевой компонент, подчеркивающий значение развитого эмоционального интеллекта у субъекта НИЭ, готовность в стрессовых ситуациях использовать эффективные копинг-стратегии, способность урегулировать конфликты и сложные ситуации, а в экстремальных условиях – принимать грамотные, взвешенные решения, направленные на снижение рисков и обеспечение безопасности, высокую степень самоконтроля и саморегуляции, развитые волевые свойства личности;

– потребностно-мотивационный, который отражает положительное отношение специалиста к своей профессиональной деятельности, осознание личностной и профессиональной значимости выполняемых задач, наличие устойчивой мотивации к решению научно-технических проблем. Особое внимание отводится научно-технической составляющей: личность поддерживает стабильный интерес к научным исследованиям и техническим разработкам, не взирая на вызовы времени и меняющиеся обстоятельства;

– ценностно-смысловой, отражающий приверженность субъекта научно-технической элиты принципам гуманизма и ориентации на общественные интересы. Смысл научного творчества состоит в том, что результат деятельности требует больших усилий и долгих лет кропотливого труда. Люди, серьезно занимающиеся наукой, отдают себе отчет в том, что достичь успеха крайне трудно, а в некоторых случаях – в силу обстоятельств – он не достижим. И тем не менее продолжают свой исследовательский поиск, находя смысл в процессе творчества. Таким образом, выходят на первый план общественно значимые ценности универсализма, альтруизма, социальной безопасности, патриотизма, сохранения традиций;

– социально-психологический, включающий понимание своего предназначения, а также роли и места в социальной структуре представителей НИЭ. Субъекты научно-технического сообщества определяют для себя ориентиры: социальную направленность (организатор и руководитель проектов, популяризатор науки, мотиватор коллективной деятельности, интегратор идей); исследовательскую (индивидуальная работа, генератор идей, мыслитель, эксперт, направленность на процесс и результат деятельности);

– когнитивно-деятельностный включает систематическую умственную работу, свидетельствующую о высоком уровне когнитивного функционирования личности и приложении ею интеллектуальных усилий. Специфика научной деятельности предполагает непрерывное самообразование и владение актуальной информацией по исследуемой проблематике, поэтому мыслительная активность ученого находится в постоянном тоне.

Таким образом, мы можем констатировать, что научно-техническая элита в современном российском обществе играет большую роль и осуществляет весомый вклад в развитие технологий и информационной инфраструктуры. Основными признаками субъекта данного типа элит являются: высокий интеллектуальный уровень, генерация идей, владение и использование всех приемов и методов обработки информации, эрудиция и кругозор, устойчивый интерес к исследовательской деятельности, сопровождаемый высокой саморегуляцией и контролем экспрессии, потребность в новизне и стрессоустойчивость (особенно в условиях разнонаправленных информационных потоков и массиве не

всегда систематизированной информации), морально-нравственные принципы (не перейти грань гуманизма и человечности в погоне за высокотехнологичными системами), патриотизма и служение науке, и др.

Инженерно-научная элита в отличие от других типов элит имеет свои особенности и характеризуется рядом признаков, которые мы рассмотрели в структуре психологической модели НИЭ. На специфику и формирование данного типа элиты влияют внешние факторы: политические, социально-экономические, военные, информационно-технологические, экологические. Факторы являются первоосновой критериев и показателей как социальной, так и профессиональной успешности, а также структурно-содержательного каркаса модели. К структурным составляющим мы отнесли: профессиональное образование, инновационно-технологическую, духовно-нравственную, организационно-управленческую, социально-информационную. К содержательным: эмоционально-волевою, потребностно-мотивационную, ценностно-смысловую, социально-психологическую и когнитивно-деятельностную. При этом данная модель также имеет уровневую структуру, включающую функциональный, операционный и мотивационный уровни.

На современном этапе научно-технологическая элита России имеет два типа направленности: социально-профессиональную и научно-профессиональную. Первый тип характеризуется социальной активностью ученого и способностью популяризовать научные знания. Второй – интровертированный, ориентированный на исследование, признание среди своих коллег. Однако в ценностном контексте научная деятельность, поисковая активность, творческая самореализация являются смыслом жизни двух типов научно-инженерной элиты.

Список литературы

1. Ашин Г.К. Основы элитологии. Курс лекций. Алматы: Харвест, 1996. 228 с.
2. Гертнер С.Л., Китов Ю.В. Человеческий капитал как культурфилософская проблема // Вестник культуры и искусств. 2017. № 2 (50). С. 78–86.
3. Грошева Л.И. Интеллектуальная элита виртуального пространства в восприятии современной молодежи // Государство, общество, церковь в истории России XX–XXI веков: материалы XXI Международной научной конференции. Иваново, 2022. С. 176–181.
4. Дайнорович М.Ф. Феномен культурной элиты в структуре культурологической науки // Культура: теория и практика. 2022. № 1 (46). С. 7.
5. Карабущенко Н.Б. Психологические основы формирования элит в вузе // Образовательные технологии. 2014. № 1. С. 56–70.
6. Карабущенко Н.Б. Элитизирующая образовательно-воспитательная среда // Каспийский регион: политика, экономика, культура. 2014. № 4 (41). С. 171–176.
7. Кулешов Д.О. Элитизирующая образовательная среда военного вуза как основное условие формирования профессиональной элиты // V Международный пенитенциарный форум «Преступление, наказание, исправление»

- (приуроченный к проведению в 2021 году в Российской Федерации Года науки и технологий): сборник дополнительных материалов. Рязань, 2021. С. 101–104.
8. Мочалова Н. Академическая элита // Ватандаш. 2022. № 8 (311). С. 129–141.
 9. Мочалова Н., Абдуллина М. Педагогическая элита // Ватандаш. 2023. № 11 (326). С. 136–142.
 10. Мочалова Н., Абдуллина М. Творческая элита: созидатели // Ватандаш. 2022. № 12 (315). С. 117–132.
 11. Новгородова Н.Г. Инженерная элита // Техническое регулирование в едином экономическом пространстве: сб. ст. X Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Екатеринбург, 2023. С. 160–164.
 12. Салова Т.Л. Интеллектуальная элита и homo intellectualis информационной цивилизации // Вестник Майкопского государственного технологического университета. 2022. Том 14, № 1. С. 131–137.
 13. Хлыщева Е.В. Креативный класс как новая современная элита: к вопросу о понятиях // Вопросы элитологии. 2022. Т. 3. № 1. С. 39–50.
 14. Чимитова И.З., Васюткин Г.А. Особенности интеллектуальной элиты // Вестник Бурятского государственного университета. Философия. 2023. Вып. 3. С. 11–18.
 15. Чирикова А.Е. Российская элита и её роль в общественном развитии: вызовы XXI века // Неэкономические грани экономики: непознанное взаимовлияние: научные и публицистические заметки обществоведов. М.: Институт экономических стратегий, 2010. С. 1–23.
 16. Шелонаев С.И. Этика творческой элиты: дис. ... канд. филос. наук: 09.00.05 Этика. СПб., 2005. 160 с.

Об авторе:

КАРАБУЩЕНКО Наталья Борисовна – доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры психологии, социологии и антропологии Института фундаментальных проблем социально-гуманитарных наук ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский ядерный университет «МИФИ» (115409, Москва, Каширское шоссе, 31); e-mail: n_karabushenko@inbox.ru

SCIENTIFIC AND ENGINEERING ELITE OF RUSSIA: PSYCHOLOGICAL APPROACH

N.B. Karabushchenko

National Research Nuclear University MEPHI, Moscow

The article substantiates the significance and role of scientific and engineering elite for modern Russian society, a theoretical review of publications in recent years, devoted to the study of scientific, intellectual and creative elites. The analysis has shown the need for more systemic research in this area, so the author's psychological model of scientific and engineering elite for modern Russian society was developed. Author's psychological model of scientific, engineering, technical elite, which includes: factors of external influence, structural and substantive components, levels and functions, as well as criteria of social and professional success of a person.
Keywords: elite, creativity, creativity, scientific and engineering elite, social and professional success.

Принято в редакцию: 07.11.2023 г.

- 88 - Подписано в печать: 29.11.2023 г.

КРИТИЧЕСКИЕ ЖИЗНЕННЫЕ СИТУАЦИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ

М.А. Круглова¹, Н.Е. Водопьянова¹, В.А. Круглов²

¹ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет»,
г. Санкт-Петербург

²АНО ВО «Университет при Межпарламентской Ассамблее ЕврАзЭС»,
г. Санкт-Петербург

Глобальные изменения жизни привели человека, особенно работающего, к необходимости быстро адаптироваться к тем вызовам, которые предъявляет действительность, создавая критические события. Изменения организационного процесса вызывают у работника пересмотр его взглядов на жизнь, работу, карьеру. Ежедневные новые вызовы и неопределенность будущего – все это проявляется в различных критических событиях жизни и вызывает у человека перманентный стресс. Описаны подходы к изучению критических жизненных ситуаций в профессиональной деятельности. Выделено четыре подхода к пониманию места критических жизненных ситуаций в работе. Проанализированы наиболее известные модели в рамках каждого подхода. Обозначены основные представители и их точки зрения в контексте данной парадигмы.

***Ключевые слова:** критические жизненные ситуации, стресс, работа, проактивность, совладание, копинг-поведение, ресурсы, профессиональная деятельность.*

Введение

В цифровой экономике успех организации зависит от обмена данными, информацией и знаниями, что формирует новый образ жизни, который делает акцент на инновационности и проактивности. Интернет-технологии дают людям инструмент глобального охвата и быстрого влияния на процессы вокруг себя: в обучении, профессиональной деятельности, расширении сети социальных контактов, воздействии на общественные процессы [5].

Мы имеем возможность наблюдать переход от индустриального общества к информационному, от силовых технологий к высоким технологиям, от иерархического построения организации к сетевому [8].

Необходимость быстро адаптироваться к изменениям внешней среды привела к изменениям в структуре и процессах организаций. Сейчас они должны быстро внедрять инновации, обновлять производство, соответствовать технологиям изменяющегося рынка.

Успешными становятся те организации, которые обладают высоким уровнем коллективной самоэффективности [8]. Это привело к появлению «гибких» организаций. Они характеризуются не только стремлением использовать современные технологии, но и постоянным пересмотром и коррекцией дизайна работы.

Изменения организационного процесса, необходимость пересматривать свои взгляды на карьеру, ежедневные новые вызовы и неопределенность будущего – все это проявляется в различных критических событиях жизни и вызывает стресс.

Цель данной работы заключается в теоретическом анализе подходов к пониманию места критических жизненных ситуаций в работе и определении наиболее известных моделей в рамках каждого подхода.

Основные подходы к изучению критических жизненных ситуаций в профессиональной деятельности

Разные люди по-разному реагируют на критические жизненные ситуации, стиль их поведения влияет как на здоровье, так и на продуктивность работы человека. Эти факты способствовали появлению многочисленных исследований совладающего поведения, которые были проведены в последние десятилетия XX века.

Совладание в рамках теории стресса определяется как механизм, направленный на его преодоление; в рамках концепции адаптации – как деятельность человека по сохранению баланса между требованиями среды и внутренними ресурсами; в рамках субъектного подхода – как активная деятельность по преобразованию окружающего мира [3].

Н.Е. Водопьянова и Д.А. Носова определяют копинг как образ мышления и поведение, способствующее преодолению стресса [6], выделяя в нем три компонента:

1. Когнитивное преодоление – проявление позитивного мышления относительно причин стресса и способов его преодоления, понимание причин стресса, рациональное осмысление ситуации и своих возможностей, поиск и оценка возможных средств (ресурсов), которые могут быть мобилизованы для преодоления стресса.

2. Эмоциональное преодоление – осознание и принятие своих чувств и эмоций, потребностей и желаний, овладение социально-приемлемыми формами проявления чувств, контроль динамики переживания, устранения застреваний, неполного отреагирования и др.

3. Поведенческое (деятельностное) преодоление – изменение направленности личности, активизация или дезактивация поведения или деятельности [2].

Таким образом, термин «совладание» включает в себя «копинг», мировоззренческие и целецентрированные компоненты, которые влияют на реализуемые в процессе профессиональной деятельности варианты копинг-поведения.

В данный момент исследователями приняты следующие основные подходы к рассмотрению совладания, копинг-поведения и особенностей реагирования в критических жизненных ситуациях:

1. *Модель эго-психологии.* Совладание в рамках этого подхода рассматривается как способ психологической защиты, используемой для ослабления психического напряжения.

2. *Диспозиционная модель.* Совладание – устойчивый стиль реагирования человеком на стрессовые события определенным образом в зависимости от выраженности тех или иных черт личности независимо от типа стрессора.

3. *Контекстуальная модель.* Совладание рассматривается как динамический процесс когнитивных и поведенческих усилий личности, направленных на снижение стресса.

4. *Интегративная модель.* Данный подход возник при интеграции диспозиционной и контекстуальной моделей. В рамках этой модели учитывают, что разные ситуации отличаются степенью возможности проявления индивидуальных различий у субъектов совладающего поведения.

В рамках первой модели работали L.G. Aspinwall и S.E. Taylor, которые ввели понятие проактивного копинга. Они определяли его через поведение, которое представляет собой усилия, направленные на возмещение последствий или предотвращение потенциального стрессового события, которое должно произойти в будущем [29]. Меняется и восприятие опасности и стресса: человек начинает рассматривать угрозы как вызовы. Соответственно, критическое жизненное событие расценивается как некий урок, способствующий усвоению необходимых поведенческих моделей. Было выделено три основных типа совладающего поведения и описаны их индивидуально-психологические особенности:

– *«реактивный» тип совладающего поведения:* низкая личностно-ситуативная и временная антиципационная состоятельность, высокая восприимчивость к организационному стрессу, ригидность, низкий уровень самопознания, активности и продуктивности поведения, узость интересов, низкий волевой контроль поведения, высокая эмоциональность, неумение выстраивать гармоничные взаимоотношения, низкий уровень опоры на межпоколенную смыслообразующую связь, низкая ценность материально-обеспеченной жизни;

– *«активное» совладающее поведение:* ориентация на ценность материально-обеспеченной жизни, низкий уровень ценности наличия хороших и верных друзей, низкий уровень доверия людям, отдаленность от людей, эмоциональная сдержанность, высокий уровень личностно-ситуативной антиципационной состоятельности, гибкость поведения, индивидуально-психологические особенности;

– «проактивное» *совладающее поведение*: ориентация на ценность наличия хороших и верных друзей, ориентация на взаимодействие с людьми, умение выстраивать гармоничные взаимоотношения, опора на межпоколенную смыслообразующую связь, высокий уровень временной антиципационной состоятельности, высокий волевой контроль регуляции поведения, обязательность, усердие, эмоциональная сдержанность.

Исследования указывают, что люди проактивного типа совладающего поведения более эффективно справляются с критическими ситуациями жизни, более стрессоустойчивы в силу своей просоциальной направленности, что уменьшает риск развития профессионального выгорания, позволяет достичь статуса зрелой профессиональной идентичности [1].

В течение своей жизни все люди испытывают самые разные жизненные события. Эти события могут принимать различные формы. И отечественные, и зарубежные исследователи в основном рассматривают в качестве критических такие события, как развод, смерть ребенка или близкого человека, серьезная болезнь членов семьи. При этом указывается, что жизненные события имеют краткосрочные и долгосрочные последствия для благополучия [4, 7, 21] и они могут оказывать влияние на все сферы жизни. Однако на сегодняшний день недостаточно исследований влияния таких событий на благополучие сотрудников и организационное поведение [16]. Кроме того, доказательства воздействия основных жизненных событий, касающихся благополучия работников, практически не существует [14]. Имеющиеся данные указывают на то, что стрессовые жизненные события в личной жизни связаны с профессиональным выгоранием [16], которое в настоящее время является одной из основных социальных проблем [20]. Однако нет данных о том, какие именно процессы задействованы и каким образом.

Весьма перспективным является подход к изучению критических жизненных событий и их влияния на рабочие процессы, предлагаемый А. Беккером. Данный подход опирается на модель W-HR [9, 12]. В данном контексте предполагается, что навязчивые размышления о критическом жизненном событии мешают использованию психологических ресурсов для корректного и эффективного выполнения работы, а психологическая отстраненность от критического жизненного события облегчает использование этих ресурсов. Также рабочая роль рассматривается как ключевой ресурс, способствующий совладанию с критическим жизненным событием. При этом предлагается рассматривать не просто результаты работы для представления рабочей области и изучать не просто прямое влияние основных жизненных событий на эти результаты работы, а делаются попытки исследовать, как еженедельные навязчивые размышления о критическом жизненном событии могут повлиять на установившуюся положительную взаимосвязь психологических

ресурсов (самоэффективность) с вовлечением в работу и выполнением работы [30, 31]. Довольно интересным представляется использование в исследовании сдерживающего эффекта навязчивых размышлений на самоэффективность и рабочие отношения (взаимодействия) для того, чтобы операционализировать вмешательство личной жизни в профессиональную сферу. В этой связи вводится понятие психологической отстраненности. Оно опирается на теорию восстановления [28]. Утверждается, что сотрудники, которые мысленно отстраняются от своей личной жизни, с большей вероятностью используют свои психологические ресурсы для эффективного выполнения рабочих задач. Предполагается, что навязчивые размышления и психологическая отстраненность играют ключевую роль в борьбе с КЖС.

Когда люди фиксируются на переживании КЖС и постоянно размышляют о событии, у них нет доступных личных, энергетических и познавательных ресурсов, которые необходимы для хорошего функционирования на работе [22]. Nolen-Hoeksema [25] определяет навязчивые размышления как компульсивно сфокусированное внимание на симптомах своего дистресса, а также на его возможных причинах и последствиях – в противоположность его решениям. Согласно данному подходу к стилям реагирования, навязчивые мысли не способствуют психологическому благополучию, поскольку навязчивое размышление (как пережевывание) усиливает влияние негативного настроения на когнитивные процессы. Кроме того, навязчивые размышления мешают человеку действовать эффективно, у него нет активного осмысления происходящего, которое позволяет конструктивно решать проблемы совладания с настроением или с его причинами [23].

Поскольку навязчивые размышления используют все доступные энергетические ресурсы и ресурсы внимания, модель WH-R предсказывает, что навязчивые размышления будут подрывать эффективное использование психологических ресурсов для работы. В настоящее время фокус интереса направлен на выявление связей между самоэффективностью, вовлеченностью в работу и производительностью, которые были установлены в предыдущих исследованиях [10]. Например, в своих ежедневных дневниковых исследованиях среди персонала ресторанов и стюардесс Xanthopoulou с коллегами [30, 31] обнаружили, что в те дни, когда сотрудники не переживали по поводу различных КЖС (т.е. не впадали в навязчивые размышления по поводу стрессовой жизненной ситуации), они чувствовали себя более эффективными, были более вовлечены в свою работу (т. е. сообщали о более высоком уровне энергии, самоотверженности и поглощенности) и, следовательно, более эффективно выполняли рабочие задачи. Напротив, концентрация на навязчивых размышлениях провоцирует снижение производительности труда (выполнение задач, безопасное поведение).

Основываясь на модели W-HR и предыдущих исследованиях, прогнозируется, что навязчивые размышления подрывают взаимосвязи между самоэффективностью, вовлеченностью в работу и производительностью труда. Таким образом, исследования в этом направлении также лежат в основном в рамках модели эго-психологии.

Классическим примером диспозиционного подхода является изучение личностной инициативы (personal initiative) М. Фрезе и Д. Фэй. В своих исследованиях они пришли к выводу, что проактивность и самостоятельность являются основой личностной инициативы работника, которую они определяли как «поведение на работе, характеризующееся самостоятельностью, проактивным подходом и стойкостью в преодолении трудностей на пути достижения цели». В статьях они противопоставляют личностную инициативность и реактивную концепцию эффективности труда. Авторы приходят к важному выводу, что адаптация и социализация новых сотрудников организации должна осуществляться посредством активного включения их в деятельность с минимальным инструктажем. В соответствии с этим выводом, например, каждый новый работник должен с первого рабочего дня продемонстрировать проактивную позицию в профессиональной деятельности и реализовывать свои способности поиска нужной информации в ситуации высокой неопределенности, то есть в критической для работника жизненной ситуации. М. Фрезе и Д. Фэй говорят, что пришло время отказаться от реактивной концепции эффективности труда и заменить ее концепцией активности (active performance). В центре организаций, принявших изменения, будет проактивный работник, который способен выходить за границы своего непосредственного функционала, самостоятельно формулировать собственные профессиональные цели и брать на себя ответственность за их реализацию, конструктивно справляясь с возникающими критическими жизненными ситуациями [13].

В своей модели личностной инициативы М. Фрезе и Д. Фэй отмечают, что проактивность является одним из факторов, влияющих на частоту проявления личной инициативы. Личная инициатива выражается в различных коммуникативных формах. Она представлена в таких конструктах, как поиск обратной связи (feedback seeking), запрос обратной связи (feedback inquiry), мониторинг обратной связи (feedback monitoring), высказывание мнения (voice), обсуждение различных инициатив с коллегами и руководством, «продажа идей» и т.д. [13]. Её можно объединить в отдельную группу форм проактивного поведения – проактивную коммуникацию.

Наглядно множественность факторов проявления организационного поведения сотрудников показывает мотивационная модель проактивности Ш. Паркер [27]. В соответствии с данной моделью, человек переходит от проактивного мотивационного статуса,

который в речи выделяется словами «могу», «имеет смысл», «есть энергия», к постановке цели и началу деятельности для ее достижения. Это опосредуется характеристиками и условиями выполнения профессиональных задач сотрудника, таких как сложность и новизна решаемых задач, уровень контроля, загруженность, наличие или отсутствие свободного времени в течение рабочего дня.

Из этого можно вывести следствие, что чрезмерная загруженность работника текущими задачами может не позволить ему выделить временной ресурс на какие-либо формы активности. Таким образом, проактивное поведение в организации может быть обусловлено целым комплексом факторов как личностного, так и организационного характера.

В проведенных на данный момент исследованиях выделяют пять основных психологических характеристик проактивной личности:

- 1) самодетерминированное поведение;
- 2) способность успешно противостоять ситуациям и требованиям среды, которые потенциально могут вызвать стресс;
- 3) умение эффективно прогнозировать наступление определенного жизненного события, а также выстраивать поведенческие стратегии, ориентированные на будущее;
- 4) способность ставить значимые цели и деятельно стремиться к их достижению;
- 5) готовность активно воздействовать на условия среды в противоположность пассивному приспособлению.

В рамках контекстуальной модели критические ситуации рассматриваются как факторы, служащие медиаторами между характеристиками работы и их следствиями для трудовой деятельности («выход» в модели дизайна работы). Хакман и Олдхэм [18] рассматривали аффективные реакции (или «чувства») по отношению к работе в качестве «личных результатов», неких следствий трудовой деятельности, и подразделяли их на три категории: общая удовлетворенность работой, внутренняя рабочая мотивация и отдельные характеристики удовлетворенности, к которым относили также безопасность труда, зарплату, удовлетворенность коллегами, удовлетворенность руководством, возможность развития и личностного роста и т.п. Авторами весьма серьезное значение придавалось мотивационному потенциалу работы (рабочим характеристикам) и указывалось, что он различается для разных людей. Выраженность потребности в развитии, то есть степень заинтересованности работника в собственном развитии на текущей должностной позиции, была принята в качестве определяющей меры индивидуальных различий [17]. При этом если сотрудник имеет выраженную потребность в развитии и обладает ценностями, направленными на достижение высоких результатов, он позитивно воспринимает работу, требующую разнообразия навыков, подразумевающую целостные важные

задачи, автономию и обратную связь по результатам. Таким образом, сложная рабочая деятельность воспринимается позитивно и не служит стрессогенным фактором – во всяком случае, не рассматривается сотрудником как сложная критическая жизненная ситуация, требующая включения адаптационных механизмов. Напротив, если у человека отсутствует потребность в развитии, такая работа, как правило, воспринимается им как излишне сложная, вызывает беспокойство, служит стрессогенным фактором и рассматривается как критическая жизненная ситуация, требующая актуализации механизмов совладания [26].

Развивая данную модель, Моргенсон и Хамфри [24] расширили состав характеристик работы. На этой основе произошло изменение представлений о «выходе» модели, куда в первую очередь включили характеристики исполнения работы («перформанс»). Борман и Мотовидло разделили критерии эффективного поведения как исполнения работы на две категории: критерии, связанные с решением задач, и критерии, связанные с контекстом выполнения работы [11, 19]. В этой связи было выделено два класса поведения. Первый – поведение в рамках задачи: действия, направленные на преобразование материалов в товары и услуги, предоставляемые организацией, а также действия, способствующие выполнению основной работы с помощью организации поставки сырья, распределения продукции, планирование, координацию, руководство сотрудниками и т.п. Следовательно, поведение в рамках задачи направлено на непосредственное выполнение основного бизнес-процесса организации или на выполнение поддерживающих основной бизнес-процесс функций. Второй класс поведения – контекстное исполнение работы. Данное поведение связано с функционированием работника в более широкой организационной, психологической или социальной среде и включает в себя такие действия, как выполнение задач, не являющихся формально частью работы; упорство при необходимости более эффективно выполнять свои задачи; помощь другим сотрудникам; выполнение правил и процедур, принятых в организации в тех случаях, когда это не выгодно работнику; одобрение, поддержка и отстаивание организационных целей.

Таким образом, данная модель рассматривает критические жизненные ситуации работника в качестве неких контекстных характеристик работы, которые оказывают влияние на исполнение работы, мотивацию и аттитюды работника. При этом работник служит объектом воздействия данных характеристик и демонстрирует реактивное поведение.

Интегративный подход предполагает проактивное совладание работника с критической жизненной ситуацией. Грант, Фрейд, Джулирэйт предложили интегративную модель дизайна работы, в которую включили новую переменную – проактивное поведение [15]. Таким образом, снова был смещен ракурс рассмотрения критических

жизненных ситуаций в профессиональной деятельности: критические жизненные ситуации в работе стали пониматься как специфические рабочие характеристики, которые ограничивают свободу действий, контроль рабочей ситуации и сужают возможности сотрудника справиться с требованиями деятельности, особенно в условиях частых изменений. Преодолеть данные затруднения помогает проактивное поведение, позволяющее либо скомпенсировать, либо изменить возникшую критическую ситуацию, сохраняя эффективность и продуктивность рабочей деятельности. При этом проактивное поведение может проявляться как ориентация на будущее, готовность вносить изменения в рабочую ситуацию (приобретать новые знания и навыки и т.п.) и как ориентация на самокоррекцию (меняться самому, осваивать и апробировать новые способы действий, новые способы взаимодействия с другими и т.п.).

Заключение

Современное развитие общества сопряжено с колоссальными переменами: происходит активное внедрение цифровой (сетевой) экономики. В этой связи особое значение приобретает проактивное поведение, которое лежит в основе лидерского, управленческого, интеллектуального, эмоционального, личностного потенциала, потенциала адаптации сотрудников и т.п., а также способствует конструктивному реагированию на критические ситуации, возникающие в профессиональной деятельности. Поведенческая активность и определяющие ее факторы находятся на острие научного прогресса, поскольку их изучение позволит разрабатывать корректные и эффективные методы и формы работы с персоналом, особенно в условиях цифровой экономики, переход к которой сопряжен с серьезной стрессогенной нагрузкой.

Список литературы

1. Бехтер А.А. Антиципация в структуре совладающего поведения будущего специалиста // Акмеология. 2016. № 1 (57). С. 33–39.
2. Водопьянова Н.Е. Профилактика и коррекция синдрома выгорания: методология, теория, практика. СПб., 2011. 160 с.
3. Воищева Н.М., Никифоров Г.С., Старченкова Е.С., Слабинский В.Ю. Индивидуально-психологические особенности реактивного, активного и проактивного совладающего поведения в профессиональной деятельности экологов // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. 2018. № 2 (156). С. 314–319.
4. Занковский А.Н. Профессиональный стресс и функциональные состояния // Институт психологии Российской академии наук. Организационная психология и психология труда. 2019. Т. 4. № 1. С. 222–243.
5. Молл Е.Г. Управление карьерой менеджера. СПб.: Питер, 2012. 351 с.
6. Носова Д.А., Водопьянова Н.Е. Когнитивные копинг-стратегии в зависимости от позитивного мышления и профессионального выгорания (на примере менеджеров коммерческой сферы) // Научные исследования выпускников факультета психологии СПбГУ. 2013. Т. 1. № 1. С. 180–187.

7. Смирнова А.Ю. Динамика трудовых установок работников в ситуации угрозы потери работы // Организационная психология. 2019. Т. 9. № 2. С. 8–31.
8. Старченкова Е.С. Программа обучения конструктивному совладающему поведению в профессионально трудных ситуациях // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 16. Психология. Педагогика. 2016. № 2. С. 122–134.
9. Bakker A.B., Du D., Derks D. Major Life Events in Family Life, Work Engagement, and Performance: A Test of the Work-Home Resources Model // International Journal of Stress Management. 2019. V. 26. № 3. 23–249.
10. Bakker A.B., Demerouti E., Sanz-Vergel A.I. Burnout and work engagement: The JD–R approach // Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior. 2014. № 1. P. 389–411.
11. Borman W.C., Motowidlo S.J. Expanding the criterion domain to include elements of contextual performance / In N.Schmitt & W. C. Borman (Eds.), Personnel selection in organizations. San Francisco: Jossey-Bass, 1993. P. 71–98.
12. Brummelhuis L.L., Bakker A.B. A resource perspective on the work-home interface: the work-home resources model // American Psychologist, 2012. V. 67. 545–556.
13. Frese M., Fay D. The Concept of Personal Initiative // Research in Organizational Behavior. Amsterdam, 2001. V. 23. P. 133–187.
14. Georgellis Y., Lange T., Tabvuma V. The impact of life events on job satisfaction // Journal of Vocational Behavior, 2012. V. 80. P. 464–473.
15. Grant A., Fried Y., Juillerat T. Work Matters: Job Design in Classic and Contemporary Perspectives // APA Handbook of Industrial and Organizational Psychology. 2009. № 1. P. 417–453.
16. Hakanen J.J., Bakker A.B. Born and bred to burn out: A life-course view and reflections on job burnout // Journal of Occupational Health Psychology. 2017. V. 22, P. 354–364.
17. Hackman J.R., Lawler E.E. Employee reactions to job characteristics // Journal of Applied Psychology. 1971. V. 55. P. 259–286.
18. Hackman J.R., Oldham G.R. Work redesign. Reading, MA: Addison-Wesley. 1980. 330 p.
19. Norton Kobasa S.C. Stressful life events, personality and health: An inquiry into hardiness // Journal of Personality and Social Psychology. 1979. V. 42. P. 168–177.
20. Leiter M.P., Bakker A.B., Maslach C. (Eds.). Burnout at work: A psychological perspective. New York: Psychology Press. 2014. 182 p.
21. Luhmann M., Hofmann W., Eid M., Lucas R.E. Subjective well-being and adaptation to life events: A meta-analysis // Journal of Personality and Social Psychology. 2012. V. 102, P. 592–615.
22. Michl L.C., McLaughlin K.A., Shepherd K., Nolen-Hoeksema S. Rumination as a mechanism linking stressful life events to symptoms of depression and anxiety: Longitudinal evidence in early adolescents and adults // Journal of Abnormal Psychology. 2013. V. 122. P. 339–352.
23. Mor N., Winquist J. Self-focused attention and negative affect: A meta-analysis. Psychological Bulletin. 2002. V. 128. P. 638–662.
24. Morgeson F., Humphrey S. The Work Design Questionnaire (WDQ): Developing and Validating A Comprehensive Measure for Assessing Job Design and the Nature of Work // The Journal of applied psychology. 2006. V. 91. P. 1321–1339.
25. Nolen-Hoeksema S. Responses to depression and their effects on the duration of depressive episodes // Journal of Abnormal Psychology. 1991. V. 100. P. 569–582.

26. Onimole S.O. Work Design and Job Satisfaction // International Journal of Humanities and Social Science. 2015. V. 5. № 10. October. P. 202–207.
27. Parker. Global Human Capital Trends. Palgrave Macmillan UK. 2015. 112 p.
28. Sonnentag S., Fritz C. Recovery from job stress: The stressor-detachment model as an integrative framework // Journal of Organizational Behavior. 2015. № 36. P. 72–103.
29. Taylor S., Aspinwall L. A stitch in time: Self-regulation and proactive coping // Psychological Bulletin. 1997. V. 121(3). P. 417–436.
30. Xanthopoulou D., Bakker A.B., Demerouti E., Schaufeli W.B. Work engagement and financial turnover: A diary study on the role of job and personal resources // Journal of Occupational and Organizational Psychology. 2009. V. 82. P. 183–200.
31. Xanthopoulou D., Bakker A.B., Heuven E., Demerouti E., Schaufeli W.B. Working in the sky: A diary study on work engagement among flight attendants // Journal of Occupational Health Psychology, 2008.V. 13, P. 345–356.

Об авторах:

КРУГЛОВА Марина Анатольевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры эргономики и инженерной психологии ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет» (199000, г. Санкт-Петербург, Университетская наб., 7/9); e-mail: marakruglova@mail.ru

ВОДОПЬЯНОВА Наталия Евгеньевна – доктор психологических наук, профессор кафедры психологического обеспечения профессиональной деятельности ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет» (199000, г. Санкт-Петербург, Университетская наб., 7/9); e-mail: vodop@mail.ru

КРУГЛОВ Владимир Анатольевич – кандидат физико-математических наук, доцент кафедры социальной психологии и конфликтологии АНО ВО «Университет при Межпарламентской Ассамблее ЕврАзЭС» (194044, Санкт-Петербург, ул. Смолячкова, 14/1); e-mail: vkruglov105@gmail.com

CRITICAL LIFE SITUATIONS IN PROFESSIONAL ACTIVITY: MAIN APPROACHES TO STUDY

M.A. Kruglova¹, N.E. Vodopyanova¹, V.A. Kruglov²

¹St. Petersburg State University, St. Petersburg,

²University under IPA EurAsEC, St. Petersburg

Global changes in life have led people, especially working people, to the need to quickly adapt to the challenges that reality presents, creating critical events. Changes in the organizational process cause the employee to reconsider his views on life, work, and career, as well as daily new challenges and uncertainty of the future – all this is manifested in various critical life events and causes permanent stress in a person. The article describes approaches to the study of critical life situations in professional activity. There are four approaches to understanding the place of critical life situations in work. The most well-known models within each approach are analyzed. The main representatives and their points of view in the context of this paradigm are identified. **Keywords:** *critical life situations; stress; work; proactivity; coping; coping behavior; resources; professional activity.*

Принято в редакцию: 21.11.2023 г.

Подписано в печать: 05.03.2024 г.

УДК 159.9.07
Doi: 10.26456/vtspyped/2024.1.100

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ И МОТИВАЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ РАБОТНИКОВ НЕФОРМАЛЬНОЙ ЗАНЯТОСТИ

Ю.В. Лисичкина

АНО ВО «Университет мировых цивилизаций имени В.В. Жириновского»,
г. Москва

Представленные в статье результаты эмпирического исследования показывают, что барьером профессионализации личности является неформальная занятость, следствием которой – снижение моральной ответственности, чувства общественного долга, мотивов самореализации в профессии. Сравнительный анализ данных профессиональной идентичности официально трудоустроенных и неформально занятых работников показал наличие признаков маргинализации у последних, выраженных в недостаточно развитом чувстве профессионального долга, сниженной гражданской ответственности, в готовности нарушать профессиональную этику.

Ключевые слова: *неформальная занятость, профессиональная идентичность, маргинализация, мотивация профессиональной деятельности.*

Изучение профессиональной идентичности субъекта сопряжено с разработкой фундаментальных проблем результативности деятельности, профессионального здоровья и долголетия, психологической безопасности. Профессиональная идентичность является феноменом, связанным с самосознанием, структурными компонентами личности и регуляцией деятельности.

В современных исследованиях все большее внимание уделяется психологии работников неформальной сферы занятости, включенных в специфические социально-трудовые отношения, характеризующиеся стремлением к уклонению от контроля, учета и регулирования отношений со стороны государства [19, 21, 25]. У работников неформальной занятости значительно снижен правовой и социальный статус, что, в свою очередь, может приводить к потере квалификации и профессиональных навыков, к изменению морально-нравственных основ развития личности [11].

Неформальная занятость как форма экономической деятельности субъекта оказывает влияние на формирование и развитие субъекта деятельности, порождая профессиональную маргинальность, нарушения трудового и налогового законодательства в условиях правовой незащищенности [13]. Неформальная занятость является серьезным

риском снижения экономического развития страны и психологических девиаций субъектов труда [18].

Экспертные оценки масштабов неформальной занятости варьируются от 20 до 30% от общей численности занятых. Министерство труда и социальной защиты оценивает число неформально занятых в 18–20 млн чел., или 27%. Росстат предоставляет более скромные данные – около 15 млн чел., что составляет 20% от всех работающих [20].

Неформальная занятость характеризуется отсутствием официальных трудовых отношений, таких как трудовой договор и социальные гарантии. Распространенными формами неформальной занятости являются работа без оформления, самозанятость без регистрации и оказание услуг на основе устных договоренностей [12].

Недостаточная проработанность психологических аспектов неформальной занятости является барьером для развития практики психологического сопровождения профессиональной социализации лиц, оказавшихся вне государственного регулирования социально-трудовых отношений.

Проблеме работников неформальной сферы занятости уделяют внимание отечественные и зарубежные ученые, прежде всего, в сфере социологии и экономики. В психологии предприняты попытки определения психологических особенностей профессионального маргинализма [15, 16], профессиональной мобильности в различных социально-экономических условиях [13], формирования и развития профессиональной идентичности [16], профессионального менталитета [8], становления и самореализации специалиста [22], специфике удовлетворенности жизнедеятельности [1]. Особое место в ряду психологических исследований последнего десятилетия занимает проблема профессионального благополучия специалистов в различных видах трудовой деятельности [6, 17]. Исследователи отмечают неравенство в оплате труда, нерациональные условия деятельности, нарушения прав работников и часто опасные обстоятельства труда в неформальном секторе [6, 23].

Вышеизложенное позволяет констатировать, что изучение профессиональной идентичности неформально занятых работников, а также влияние неформального вида занятости на формирование личности как субъекта профессиональной деятельности является актуальной проблемой для теории и практики психологии труда.

Целью нашего исследования является определение особенностей профессиональной идентичности и ее взаимосвязей с профессиональными ценностями у работников неформальной занятости.

Методы

С целью определения профессиональной идентичности работников использовался тест «Идентичность/маргинализм»,

разработанный Е.П. Ермолаевой, позволяющий оценить профессиональную идентичность субъекта труда по инвариантным признакам профессиональной идентичности и маргинализма. Наибольшая степень выраженности профессиональной идентичности описывается в рамках данной методики как самоотождествление себя с профессионалом. Ответы респондента отражают силу эмоциональной связи и степень идентификации с позицией, отраженной в вопросе.

Для определения мотивов деятельности использовался мотивационный тест Ф. Герцберга, который позволяет оценить мотивационную структуру субъекта труда, определить степень удовлетворенности рабочим процессом.

Сравнительный анализ осуществлялся с помощью критерия Стьюдента, корреляционный анализ – с помощью коэффициента корреляции Спирмена.

Эмпирическое исследование и обработка результатов проводилась в период с 2019 г. по 2024 г. Эмпирической базой исследования стали центры психологической помощи, кабинеты психологов частной практики Москвы и Московской области.

Выборку составили неформально занятые работники (133 человека), официально трудоустроенные работники (112 человек). В исследовании участвовали респонденты от 21 до 58 лет.

Результаты

Анализ эмпирических данных исследования показал существенные различия в показателях шкал теста «Идентичность/Маргинализм» между официально трудоустроенными (группа 1) и неформально занятыми работниками (группа 2). Различия наблюдались по следующим шкалам:

1. Человек и профессия: профессиональная мотивация ($t = 2,431, p < 0,012$). Группа 1 демонстрировала более высокие показатели профессиональной мотивации, что может свидетельствовать о большей удовлетворенности своей работой и признании ее важности.

2. Человек и профессия: карьера ($t = 1,331, p < 0,025$). Официально трудоустроенные работники также имели более высокие оценки по данной шкале, что говорит о большей ориентации на карьерный рост, продвижение по службе и повышение профессиональной квалификации.

3. Человек и профессия: мораль ($t = 2,213, p < 0,083$). Эта шкала оценивает этические аспекты профессиональной деятельности. Группа 1 показала более высокие показатели по шкале морали, что может указывать на большую приверженность этическим принципам в работе.

4. Человек и профессия: альтернативный выбор ($t = 1,245, p < 0,004$). Официально трудоустроенные работники имели более высокие значения, что говорит о меньшей склонности к поиску альтернативных источников дохода вне основной профессиональной деятельности.

По всем шкалам теста «Идентичность/Маргинализм» показатели неформально занятых работников отличаются: они более низкие, чем показатели у официально трудоустроенных работников, что может свидетельствовать о большей склонности к профессиональному маргинализму данной группы. Профессиональный маргинализм характеризуется чувствами отчуждения и нестабильности, связанными с работой, отсутствием ясной профессиональной идентичности.

Результаты диагностики по шкале «Профессионал и социум» указывают на высокий уровень развития профессионального долга как у работников группы 1, так и группы 2. Они демонстрируют ответственное отношение к своим обязанностям и удовлетворенность материальным положением. Респонденты осознают свою приверженность морально-нравственным принципам в профессиональной деятельности.

Анализ по индивидуально-позиционному критерию показывает, что у работников обеих групп наблюдается высокий уровень инвариантов идентичности, что говорит о значимости профессии для них как для себя, так и для окружающих. Они понимают ценность своей работы и ее вклад в общество.

По шкале «Человек и профессия: профессиональный статус и динамика» выявлено стремление опрошенных работников к изменениям независимо от условий деятельности и при непредвиденных ситуациях. Согласно динамическому критерию, у них сформированы инварианты целесообразной активности и поливариантности, что свидетельствует о способности адаптироваться и находить новые решения в условиях неопределенности.

У работников обеих групп выявлена высокая мотивация деятельности (максимальны значения по шкале «Человек и профессия: профессиональная мотивация»). Для них профессия является смыслом жизни, и они стремятся к самореализации в ней. Они проявляют интерес к содержанию работы, реже – к внешним факторам, таким как денежное вознаграждение или власть.

Несмотря на общие тенденции, у работников группы 2 наблюдается несколько меньшая выраженность вышеперечисленных характеристик профессиональной идентичности. Это может указывать на возможные различия в личностно-профессиональной культуре, ценностях и ожиданиях, которые влияют на развитие профессионального самосознания работников.

Профессиональная идентичность – это совокупность представлений и чувств, которые человек ассоциирует со своей профессией. Этот сложный конструкт включает в себя различные аспекты, такие как чувство компетентности, значимость профессии, этические нормы и стремление к профессиональному росту. Высший уровень профессиональной идентичности характеризуется рядом

показателей. Высокие значения по шкале «Человек и профессия: карьера» указывают на постоянное стремление индивидуума к совершенствованию в профессии. Работники с таким уровнем идентичности воспринимают свою профессию как социально значимую и как область, предоставляющую широкие возможности для самовыражения, инноваций и создания полезных для общества продуктов. В исследовании, проведенном среди официально трудоустроенных работников, средний балл по этой шкале составил 11,4 из 12 возможных. Это свидетельствует о том, что многие работники в формальном секторе обладают высоким уровнем профессиональной идентичности, сосредоточенной на карьере.

Высокие значения по шкале «Человек и профессия: мораль» отражают сильное чувство профессионального долга, верность моральным принципам и высокую значимость общественных интересов. Такие работники проявляют развитое чувство гражданской ответственности. В той же группе респондентов средний балл по этой шкале составил 11,5 из 12 возможных, что указывает на сильный акцент на профессиональной этике и социальных ценностях.

Неформальная занятость, как показало исследование, оказывает влияние на развитие профессиональной идентичности. Средние значения по шкале «Человек и профессия: карьера» среди неформальных работников были ниже (5,7 из 12), что предполагает менее выраженное стремление к профессиональному совершенствованию. Это свидетельствует об отсутствии карьерных перспектив, нестабильности занятости и ограниченном доступе к возможностям обучения и развития в неформальном секторе. Неформальные работники с большей вероятностью будут сосредоточены на выживании, чем на долгосрочном профессиональном росте.

В обеих группах респондентов наблюдалось одинаково высокое значение по шкале «Человек и профессия: быть или казаться». Это указывает на то, что работники в целом стремятся взаимодействовать в профессиональной сфере, консультироваться и принимать участие в наставничестве без имитации и лжи. Такие результаты подчеркивают значение прозрачности и подлинности в профессиональных отношениях. Работники, которые верят в важность честного и открытого общения, с большей вероятностью будут строить доверительные отношения с коллегами и клиентами.

Исследование показало положительную корреляционную связь между различными аспектами профессионального развития и мотивации. Эти связи включают:

– шкала «Человек и профессия: мораль» коррелирует с формой занятости. Лица, работающие по найму, демонстрируют более высокие

показатели морального поведения в своей профессиональной деятельности, чем неформально занятые (табл. 1);

– шкалы «Человек и профессия: профессиональная мотивация» (табл. 2) и «Человек и профессия: быть или казаться» коррелируют с показателями шкалы «Признание» в мотивационном тесте Герцберга. Высокие показатели профессиональной мотивации связаны с более высокой потребностью в признании.

Таблица 1

Корреляционные связи шкалы «Человек и профессия: мораль»

	Альтернативный выбор	Форма занятости	Мотив: финансы	Мотив: коллектив	Мотив: интерес
Оценка результатов, г	,606*	,543*	-, 272*	,488*	,361*

Примечание: * Корреляция значима на уровне 0.05 (1-сторонняя)

Таблица 2

Корреляционные связи шкалы «Человек и профессия: профессиональная мотивация»

	Человек и профессия: «быть или казаться»	Мотив «Признание»
Оценка результатов, г	,721*	,598*

* Корреляция значима на уровне 0,05 (1-сторонняя)

С ростом уровня материального достатка у работников наблюдается тенденция к снижению значимости их профессиональной самореализации. Это явление выражается в уменьшении осознания собственной ценности как специалиста, снижении интереса к содержанию своей работы и ослаблении мотивации к самосовершенствованию (отрицательные корреляционные связи со шкалами профессиональной идентичности: «Социум-профессия» ($r = -0,536, p \leq 0,05$), «Профессиональная мотивация» ($r = -,554, p \leq 0,05$), мотив «Карьера» ($r = 0,539, p \leq 0,05$).

Обсуждение

Высокая материальная заинтересованность и стремление минимизировать личные затраты, по всей видимости, обусловлены нестабильностью социально-экономического профессионального статуса неформально занятых работников, что подтверждается исследованиями отечественных и зарубежных авторов [10, 25].

Готовность участвовать в изменении ситуации и достигать значимых результатов в деятельности, характерная для работников неформальной занятости, обусловлена верой в себя, свои профессиональные возможности, стремлением избегать стереотипных действий в работе, что соответствует адаптационному критерию профессиональной идентичности [14].

Мотивация работников неформальной занятости к достижению результатов обусловлена не только развитым чувством

профессиональной самоидентификации. Не менее значимый вклад вносят факторы автономности, стремления к инновациям, личностной адаптивности, экономической мотивации [3].

Неформальная занятость – это возможность работы в условиях гибкого графика и самостоятельной организации своей деятельности. Это позволяет работникам более эффективно управлять своим временем и ресурсами, что повышает их продуктивность и удовлетворенность трудом. Из-за отсутствия жестких корпоративных правил и ограничений работники неформальной занятости обладают большей свободой для творческого подхода к своей деятельности. Они часто выступают в качестве первопроходцев новых идей и практик, способствуя развитию и прогрессу в своих областях [14].

Неформальная занятость требует высокой адаптивности к постоянно меняющимся условиям рынка. Это вынуждает работников быть гибкими, постоянно развивать свои навыки и быстро реагировать на новые вызовы. В результате они приобретают универсальность и конкурентоспособность в динамично меняющемся профессиональном ландшафте [4, 5].

Работники неформальной занятости часто стремятся к большей финансовой независимости и гибкости в управлении своими доходами. Они используют возможность работать на себя или с несколькими работодателями, чтобы максимизировать свой заработок и контролировать свои финансы [7].

Неформально занятые работники решают профессиональные задачи, в большинстве случаев, в условиях непредсказуемой ситуации и строго регламентированного времени, в связи с чем у них выражена готовность к изменению, самостоятельности в принятии решений, профессиональной мобильности.

Профессиональная идентичность работников неформальной занятости отличается от таковой у официально трудоустроенных лиц несколькими ключевыми аспектами. Согласно потребностному критерию, у неформально занятых лиц преобладает материальное обеспечение над самореализацией в рамках профессии. Они воспринимают свою работу, прежде всего, как источник дохода, а не как возможность личностного роста.

По ментальному критерию отмечается значительно более низкий уровень профессиональной идентичности у неформально занятых работников по сравнению со штатными специалистами. Для них личные интересы имеют больший вес, чем общественные. В результате у неформально занятых может проявляться двойная мораль и нарушение деловой этики. Это связано с тем, что они в меньшей степени ориентируются на общественную значимость своей деятельности и более фокусируются на личной выгоде.

Таким образом, профессиональная идентичность работников неформальной занятости отличается от таковой у формально занятых признаками маргинальности, выраженной в этических противоречиях. Их приоритеты смещены в сторону материального благополучия и личных интересов, что приводит к ограниченным возможностям карьерного роста, социальной активности и психическому напряжению.

Мотивация к профессиональной деятельности представляет собой сложное образование, которое раскрывается в мотивах, направленности личности, в доминирующих профессиональных ценностях [2]. Именно мотивирующие факторы лежат в основе механизма профессиональной активности субъекта. Работники неформальной занятости стремятся к достижению актуальной цели на основе эмоционального положительного отношения, личных потребностей, избирательной познавательной и волевой активности.

Очевидно, что у работников неформальной занятости проявляются индивидуализм, преобладание личных интересов над общественными, высокий уровень автономии, потребность в независимости, вплоть до отрицания общественных интересов. По мнению И.С. Ващенко, Е.Б. Рыкалиной, в случае развитого индивидуализма человек нарушает моральные принципы, в его сознании «приоритетными являются установки на самореализацию, достижение личного успеха, эгоизм, удовлетворение собственных потребностей и удовольствий» [8, с. 996]. При этом индивидуалистический характер деятельности не исключает высоких результатов деятельности. При объяснении данного факта важно также учитывать, что результативность деятельности находится в прямой зависимости от вознаграждения, степени удовлетворенности, восприятия затраченных личностных ресурсов, способностей и осознания своей роли в труде [10, 16]. Достижение личного успеха как основной мотив деятельности неформально занятых работников является отражением осознания себя как профессионала. Успешность в работе для неформально занятых работников является показателем уверенности в своей профессиональной компетентности, что позволяет им быть готовыми в выполнении конкретных заданий, преодолевать трудности конкуренции на рынке труда и оценивать себя как значимую личность в профессии.

Для неформально занятого работника личные достижения являются средством борьбы в конкурентной ситуации, когда он вынужден постоянно доказывать профессиональную компетентность, не имея долгосрочных или краткосрочных трудовых договоров с работодателем [24].

Профессиональная этика и форма занятости тесно связаны. С ростом профессиональной ответственности, самоотдачи и стремления оставить свой вклад в обществе или добиться личного роста, возрастает стремление субъекта к официальной занятости. Это обусловлено

необходимостью соответствовать нормам и правилам, установленным в официальных трудовых отношениях. Чем сильнее желание работника получить общественное признание, тем выше его стремление к совершенствованию и самореализации в своей профессии. Такие работники более честны и этичны в выполнении своих обязанностей.

Однако при высокой мотивации признания со стороны общества снижается инновационная активность и заинтересованность в ней. По всей видимости, это связано с необходимостью при принятии новых решений рисковать, что в организации может служить барьером стабильности деятельности, т.к. существует риск непредвиденных ситуаций или потерь ресурсов [2]. Официально трудоустроенные работники с высоким уровнем квалификации и профессиональной самоидентификации, как правило, более привержены этическим принципам, поскольку их работа связана с общественным признанием и социальной ответственностью. Они понимают, что неэтичное поведение может подорвать их статус и репутацию в профессиональном сообществе. С другой стороны, работники, занятые неформально, чаще сталкиваются с нестабильной занятостью, отсутствием социальной защиты и ограниченными возможностями для профессионального развития [9]. В таких условиях соблюдение моральных норм может быть затруднено из-за давления экономической необходимости и неформального характера отношений с работодателями.

Важно отметить, что этические принципы в разных профессиях могут варьироваться в зависимости от специфики деятельности, социальных норм и ожиданий общества. Например, в профессиях, связанных с оказанием медицинской помощи, инженерией или правоохранительными органами, соблюдение моральных норм является первостепенным и регулируется строгими кодексами этики. В других сферах, таких как маркетинг или продажи, этические принципы могут быть более гибкими, однако все же должны соответствовать общим общественным ценностям.

Неформальные работники – это те, кто не имеет официальных трудовых договоров и льгот, работающие в нестабильных и непредсказуемых условиях, что приводит к развитию у них повышенной готовности к изменениям и стремлению к гибкости в поведении [14, 26]. В связи с тем, что неформально занятые работники должны постоянно адаптироваться к меняющимся обстоятельствам, они способны легко переключаться между разными типами деятельности.

Выводы

Характер формирования профессиональной идентичности отражает специфику профессиональной маргинальности, тесно связанной с самоидентификацией – ключевым элементом личности. Различия между неформально занятыми и наемными работниками

проявляются в аспектах профессиональной идентичности, включая профессиональную мотивацию, карьерные цели, этические принципы и самоопределение. У неформально занятых сотрудников профессиональная маргинальность выражается в доминировании прагматичных мотивов комфорта и материального благополучия над потребностями в творчестве, инициативе и самореализации. Чувство долга и ответственности ослаблено, а профессиональная мораль двойственна.

Тем не менее, уровень профессиональной маргинальности у неформально занятых не достигает критического значения. Признаки маргинализма, однако, указывают на возможную деформацию профессиональной сферы, которая представляет угрозу личностному, профессиональному и общественному развитию.

Профессиональная маргинальность у неформально занятых работников может иметь последствия для их психического здоровья. Ощущение изоляции и отсутствия поддержки может привести к стрессу, тревожности и депрессии. Кроме того, неформально занятые работники могут быть более уязвимы в случаях эксплуатации и дискриминации из-за отсутствия четких трудовых договоров и защиты.

Таким образом, профессиональная маргинальность у неформально занятых работников является комплексной проблемой с многочисленными последствиями. Понимание природы и проявлений этого явления имеет решающее значение для разработки стратегий по его преодолению и обеспечению того, чтобы все работники имели возможность полностью реализовать свой профессиональный потенциал.

Важно отметить, что феномен профессиональной маргинальности неформально занятых работников связан с более широким социальным контекстом. Неформальная занятость часто является следствием социальных и экономических перемен, таких как рост нестабильности рынка труда, уменьшение возможностей для формального трудоустройства и внедрение новых технологий. В таких условиях неформальная занятость может рассматриваться как стратегия выживания и адаптации к меняющейся ситуации на рынке труда.

Анализ профессиональной маргинальности неформально занятых работников имеет непосредственное практическое значение. Понимание причин и последствий данного явления позволяет разработать эффективные меры по профилактике и преодолению профессиональной деформации, а также по обеспечению достойных условий труда для неформально занятого населения.

С повышением роли материального фактора в личностно-мотивационной сфере личности у работников снижается внутренний мотиватор ответственного отношения к деятельности, значимость ценностей креативной сферы.

Официально трудоустроенные работники в большей степени осознают значимую роль своей профессиональной деятельности для общества, важность моральных принципов, оценивают себя как возможных наставников в профессии, готовых передавать свой опыт молодому поколению и реализовывать свои способности в профессиональной деятельности, чем работники неформальной сферы занятости.

Заключение

Развитие неформальной занятости, как специфического трудового явления, обусловило необходимость исследования психологических механизмов, способствующих включению в нее субъектов деятельности. Это особенно актуально в современных условиях, когда данная сфера пополняется молодыми профессионалами с высоким личностно-трудовым потенциалом, который часто не в полной мере используется государственным сектором.

Неформальная занятость характеризуется отсутствием официальной регистрации трудовых отношений и уклонением от контроля со стороны государственных органов. Помимо экономических причин, к ее распространению приводят и психологические факторы, связанные с личностными особенностями включенных в нее субъектов.

Профессиональная идентичность представляет собой важнейший элемент самосознания человека, отражающий его представления о своей профессиональной принадлежности, ценностях, целях и ролях. В случае субъектов неформальной занятости отмечается наличие специфических особенностей профессиональной идентичности, отличающих их от работников формального сектора. Эти особенности проявляются в преобладании собственных интересов и потребностей над общественными нормами и ценностями; высокой оценке своих профессиональных возможностей и способностей, ориентации на немедленное вознаграждение, в нежелании подчиняться формальным правилам и ограничениям.

Помимо личностных особенностей, на развитие профессиональной идентичности субъектов неформальной занятости оказывают влияние объективные факторы.

В целом, результаты исследования подчеркивают важность дальнейшего изучения профессиональной идентичности неформально занятых работников. Более глубокое понимание этого вопроса может способствовать разработке целенаправленной поддержки данной категории работников, сохранению их профессионального потенциала и снижению рисков профессиональной деформации.

Список литературы

1. Аистов А.В., Ларин А.В., Леонова Л.А. Неформальная занятость и удовлетворенность жизнью: эмпирический анализ с учетом эндогенности // Прикладная эконометрика. 2012. № 2 (26). С. 17–36.

2. Алтунина И.Р. Мотивы и мотивация социального поведения. М.: Изд-во Московского психолого-социального института, 2006. 144 с.
3. Асракулов А.С. Неформальная занятость и анализ факторов, влияющих на неформальную занятость //Наука сегодня: теория и практика. Вологода: ООО «Маркер», 2020. С. 18–21.
4. Базылева М.Н. «Новая экономика» и неформальные трудовые отношения // Проблемы современной экономики. 2006. № 1/2. С. 92–96.
5. Барсукова С.Ю. Неформальная экономика: экономико-социологический анализ. М.: Изд. дом ГУ ВШЭ, 2004. 448 с.
6. Бессонова Ю.В., Обознов А.А., Петрович Д.Л. Психологическое благополучие профессионала в организациях повышенного риска // Труды Третьей междунар. научно-практической конференции «Человеческий фактор в сложных технических системах и средах (ЭРГО-2018)». Тверь: Межрегиональная общественная организация «Эргономическая ассоциация». 2018. 805 с.
7. Варшавская Е.Я. Занятость в неформальном секторе как феномен современного рынка труда //Вестник Кузбасского государственного технического университета. 2006. №3(54). С. 123–128.
8. Ващенко И.С., Рыкалина Е.Б., Фахрутдинова Э.Р. Индивидуализм в современном обществе //Бюллетень медицинских интернет-конференций. 2012. №11. С. 996–999.
9. Вередюк О.В. Неформальная занятость: структура и факторы риска в России //Вестник Санкт-Петербургского университета. 2016. Сер.5. Вып.4. С. 33–48.
10. Военная психология. Военно-психологический словарь-справочник / под ред. С.Л. Кандыбович, Т.В. Разина. 2-е изд. Минск: Харвест, 2023. 816 с.
11. Гасюкова Е.Н., Карачаровский В.В., Ястребов В.А. Разный прекариат: об источниках и формах нестабильности социального статуса, индивидов и групп //Общественные науки и современность. 2016. №3. С.48–63.
12. Гимпельсон В.Е. Неформальная занятость в России // Демоскоп. 2003. № 107–108. С. 3–5.
13. Дружилов С.А. Прекариат и неформальная трудовая занятость в России: социально-психологические аспекты // Гуманитарные научные исследования. 2015. № 1–2(41). С. 53–61.
14. Емельянова О.Я., Самсонов В.С., Шершень И.В., Кравец М.А. Проблемы адаптации работников в условиях свободной занятости: зарубежный опыт // Регион: системы, экономика, управление. 2019. № 4 (47). С. 125–131.
15. Ермолаева Е.П. Оценка реализации профессионала в системе «человек – профессия – общество». М.: Институт психологии РАН, 2011. 176 с.
16. Ермолаева Е.П. Профессиональная идентичность и маргинализм: концепция и реальность (статья первая) // Психологический журнал. 2001. Т.22. № 4. С. 51–59.
17. Журавлев А.Л., Купрейченко А.Б. Некоторые тенденции развития социально-психологических исследований трудовой занятости // Материалы VII Международной конференции «Психология и эргономика: единство теории и практики». Тверь, 2009. 67 с.
18. Забелина О.В., Майорова А.В., Матвеева Е.А., Сафонов А.С. Новые формы занятости в российской экономике как объект государственного регулирования //Экономика труда. 2018. Т. 5. №2. С. 419–432.

19. Капелюшников Р.И. Нестандартные формы занятости и безработицы в России. М.: ГУ–ВШЭ, 2004. 50 с.
20. Росстат: Занятость и безработица в Российской Федерации в мае 2018 года. 25.06.2018. [Электронный ресурс] / Росстат 2018. URL: <https://nangs.org/analytics/rosstat-zanyatost-i-bezrobotitsa-v-rossijskoj-federatsii>.
21. Синдяшкина Е.Н. Неформальная занятость в условиях трансформации современного рынка труда // Социально-трудовые исследования. 2023. № 51(2). С. 59–70.
22. Donatella D.P., Hänninen S., Siisiäinen M., Silvasti T. The Precarization Effect // The New Social Division. Making and Unmaking Precariousness. Publisher: Palgrave Macmillan, 2015. Vol. 2. P. 1–24.
23. Fritsch M., Sorgner A., Wyrwich M. Self-Employment and Well-Being Across Institutional Contexts Self-Employment and Well-Being Across Institutional Contexts // Journal of Business Venturing. 2018. № 34 (6). DOI: 10.1016/j.jbusvent.2019.105946
24. Mann S., Holdsworth L. The psychological impact of teleworking: stress, emotions and health // New Technology Work and Employment. 2023. № 18 (3). P. 196–211.
25. Mhlana S., Moussié R., Roever S., Rogan M. Informal employment: what is missing from national economic recovery plans? WIDER Working Paper. 2023. URL: <https://doi.org/10.35188/UNU-WIDER/2023/400-7>.
26. Rich B.L., Lepline J.A., Crawford E. Job Engagement: Antecedents and Effects on Job Performance // Academy of Management Journal. 2010. V. 53(3):617–635. DOI:10.5465/AMJ.2010.51468988.

Об авторе:

ЛИСИЧКИНА Юлия Викторовна – соискатель кафедры экономической психологии и психологии труда АНО ВО «Университет мировых цивилизаций имени В.В. Жириновского» (107078, г. Москва, 1-й Басманный пер., дом 3, строение 1); e-mail: yuliyalisichkina@yandex.ru

FEATURES OF PROFESSIONAL IDENTITY AND MOTIVATION OF INFORMAL WORKERS

Yu.V. Lisichkina

University of World Civilizations named after V.V. Zhirinovsky, Moscow

The results of the empirical research presented in the article show that barriers to the professionalization of individuals are informal employment, which results in a decrease in moral responsibility, a sense of public duty, and motives for self-realization in the profession. A comparative analysis of data on the professional identity of officially employed and informally employed workers showed signs of marginalization among the latter, expressed in an insufficiently developed sense of professional duty, reduced civic responsibility, and a willingness to violate professional ethics.

Keywords: *informal employment, professional identity, marginalization, motivation for professional activity.*

Принято в редакцию: 29.01.2024 г.
Подписано в печать: 05.03.2024 г.

ПРОФЕССИОГРАММА ОПЕРАТОРА ПОЛУЧЕНИЯ НЕПРЕРЫВНОГО СТЕКЛОВОЛОКНА

О.А. Макарова¹, Т.В. Разина²

¹ ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», г. Елабуга

² АНО ВО «Университет мировых цивилизаций
имени В.В. Жириновского», г. Москва

Представлен анализ проблемы профессиографирования в профессии оператора, в частности оператора получения непрерывного стекловолокна. Актуальность темы обусловлена тенденциями в сфере производственного труда. Успех промышленных предприятий на рынке труда связывают сегодня не только с обеспеченностью технологического процесса современным оборудованием, но и обеспечением эффективного функционирования в системе «человек–техника». Личность самого оператора и его труд оказываются в центре внимания. При этом сфера производства стекловолокна при увеличении своих объемов остается в наименьшей степени рассматриваемой в психологической науке. Сформулировано актуальное представление о состоянии предмета изучения, которое привносится из исследования других видов операторского труда. В работе представлена профессиограмма оператора на основе анализа характеристик технологического процесса производства стекловолокна в соотнесении с необходимым психологическим потенциалом. Данное исследование направлено на систематизацию знаний об особенностях операторского труда и способствует расширению научных представлений об особенностях психики субъекта профессиональной деятельности и психологической структуры деятельности. **Ключевые слова:** *профессиограмма, оператор получения непрерывного стекловолокна, профессиональная деятельность, операторский труд, производственный труд, человеческий фактор, переключение внимания, быстрота (частота) движений, координация движений, утомление, монотония, реакция на движущийся объект, тип нервной системы.*

Производственный труд на современном этапе развития социума нуждается не только в его технологической обеспеченности, но и в человеческих ресурсах. Надежность и эффективность труда не могут быть достигнуты без учета личностных особенностей оператора и анализа психологических составляющих его деятельности. Профессиональная деятельность оператора привлекает внимание психологов уже не одно десятилетие, однако изменения в средствах и способах труда, организации производства кардинально изменяют психологическую систему деятельности [17], что обуславливает необходимость новых исследований, в том числе отдельных видов

операторского труда. Одной из интенсивно развивающихся отраслей производства является производство стекловолокна. Стекловолокно и его производные сегодня используются в машиностроении, судостроении, авиации, строительстве, отделочных работах, изготовлении спортивной амуниции, протезировании, при производстве устройств медицинского назначения, в качестве изоляционного материала. Столь широкое использование и востребованность стекловолокна объясняется большой универсальностью названного продукта. Тем не менее в сфере производства стекловолокна наблюдается острый дефицит кадров, что, с одной стороны, связано с наличием вредных для здоровья человека факторов на производстве, а с другой – недостаточным учетом психологически-плате наблюдается высокая текучесть кадров. При этом психологическая составляющая, психологическая система деятельности оператора получения непрерывного стекловолокна исследована крайне недостаточно.

Цель данной работы – исследовать психологические характеристики труда оператора получения непрерывного стекловолокна (далее – оператора ПНС). Объектом исследования выступает труд оператора ПНС. Для реализации поставленной цели был использован профессиографический подход и, соответственно, профессиографический метод. Одной из главных задач данной работы являлась разработка профессиограммы оператора ПНС как «документа, в котором описываются характеристики и особенности профессии, базовые установки, необходимые специалисту для эффективной трудовой деятельности» [13, с. 244].

В отечественной психологии существуют разнообразные школы профессиографирования [1, 4, 6, 7, 9, 14, 22], в рамках которых созданы различные методики, активно используемые и сейчас [2, 8].

Профессиограмма рассматривается как модель профессионала, она не является жесткой схемой, а представляет собой мягкий и гибкий ориентир для профессионального и личностного развития специалиста, достижения им наивысших результатов [16, с. 136]. Наличие разработанной профессиограммы оператора ПНС позволит в первую очередь будущему профессионалу сориентироваться в особенностях данной профессии, на этапе принятия решения более объективно оценить свои возможности и склонности к данной работе, более осознанно подойти к выбору профессии. Наличие профессиограммы позволит осуществлять более надежный отбор претендентов на должность, а при необходимости организовать психологическое сопровождение сотрудников.

Технология создания профессиограмм позволяет выделить те качества и умения сотрудника, которые будут выгодны в вопросах эффективного решения профессиональной задачи. Однако без ясного и всестороннего представления о требованиях, предъявляемых к работнику определенного уровня и определенной профессии, невозможно осуществлять правильный подбор и расстановку этих

качеств и умений. Известно, что при подборе кадров необходимо учитывать частные требования, предъявляемые к уровню и условиям реализации производственных функций на различных должностях.

Когда характеристика оператора ПНС составляется только в соответствии с основными служебными функциями и профессиональными знаниям (а на данный момент – это так), этого оказывается недостаточно с позиций научного подхода к формированию кадрового потенциала. Такая характеристика ориентирована в основном на технические условия труда и технологическую подготовленность оператора, но не отражает социальную составляющую данного труда, профессионально важные и личные качества специалиста. Необходимо спроектировать комплексную характеристику труда работников вредного производства, которая позволила бы осуществить правильный их подбор.

Решить эту проблему можно при помощи профессиограммы, то есть перечня норм и требований к профессии, а также качеств оператора ПНС в соответствии с должностью, на которую он принимается. Для составления профессиограммы оператора ПНС была использована схема целевой профессиограммы.

1. Общие сведения о профессии

1.1. Наименование профессии, ее назначение и ответственность. Наименование – оператор ПНС. Назначение – получение непрерывного стекловолокна одно- и двухстадийным методами. Ответственность: оператор несет ответственность за исполнение двух основных операций (запуск оборудования для получения непрерывного стекловолокна, сопровождение прядильного процесса).

1.2. Характеристика рабочей зоны и рабочего места. Сфера деятельности – химическое производство. Типичные учреждения, предприятия: заводы по производству стекловолокна и различной продукции на его основе. Технически автоматизированный рабочий труд в помещении – в цеху – под воздействием теплового излучения, шума, высокой температуры и вредных веществ, обнаруживаемых в составе замасливателей. Работа жестко регламентирована инструкциями.

1.3. Характеристика средств и орудий труда. Средства и орудия труда: конвейерная установка, замасливатели для стеклянного волокна, наматывающие аппараты, бобины для намотки стекловолокна, бобинодержатели, контрольно-измерительные приборы.

1.4. Общая и специальная профессиональная подготовка специалиста. Среднее специальное образование (колледжи технической направленности, осуществляющие профессиональную подготовку по программе: Автоматизация технологических процессов и производств. Курсы переподготовки в учебных центрах. Стажировка/обучение по месту работы на протяжении трех месяцев (такое обучение является

обязательным для допуска к работе тех специалистов, которые не имеют документа, свидетельствующего о соответствующем образовании).

1.5. Функциональные обязанности специалиста. В обязанности оператора ПНС входит: включение оборудования или его принятие от рабочих предыдущей смены; замена намоточных бобин, установка пустых барабанов для намотки волокна, снятие бобин и барабанов, заполненных готовой продукцией; управление прессом, пропускающим расплавленную массу через формовочное сито; устранение обрыва стекловолокна, соединение волокон стеклянной нити; регулирование режимов работы оборудования, замена насадок и устройств; выполнение несложных ремонтов и операций по техническому обслуживанию.

1.6. Критерии эффективности деятельности: минимальное («минимальный» в данном контексте означает количество обрывов нити, находящееся в пределах 10–20 за смену. Наличие от 0 до 9 обрывов считается технически допустимой нормой, обусловленной особенностями данного оборудования и технологического процесса и не зависящей от человеческого фактора) число обрывов за смену (за исключением нарушений технологического процесса); минимальное время простоев в работе; выполнение нормативов деятельности (большой объем выработки); качество продукции (отсутствие брака по внешнему виду); отсутствие нарушений трудовой и производственной дисциплины (правил безопасности); культура производственных отношений и поддержание порядка (чистота на рабочем месте, в цеху, дисциплинированность сотрудников); обучение новых (молодых) операторов; оказание помощи менее квалифицированным коллегам при обрыве нити; проявление бдительности при выявлении и устранении причин выпуска некачественной продукции.

2. Содержание деятельности:

2.1. Описание и анализ основных действий и операций. Основные операции и действия оператора ПНС различаются в зависимости от квалификационного разряда и регламентируются Единым тарифно-квалификационным справочником [5].

Тарифно-квалификационная сетка включает в себя разряды с 3 по 6. В данном случае чем больше номер разряда, тем выше квалификация и сложнее выполняемые операции. Повышение номера разряда свидетельствует также о профессиональном росте и об успешности деятельности. Представители 3-го и 4-го квалификационных разрядов должны иметь начальное профессиональное (техническое) или среднее образование и стаж работы на производственном предприятии не менее 1 года. Операторы 3-го и 4-го разрядов всегда работают под руководством более квалифицированных сотрудников. Претенденты на 5-й и 6-й квалификационные разряды владеют более широким перечнем компетенций, чем операторы 3–4-го разрядов, выполняют трудовые

операции самостоятельно, при трудоустройстве должны иметь начальное профессиональное (техническое) образование и стаж работы по специальности не менее 1 года. По истечении 6 месяцев работы в должности оператор вправе претендовать на более высокий разряд.

Оператор 3-го разряда под руководством оператора более высокого разряда выполняет отдельные операции на конвейерной линии, связанные с контролем заданной толщины (текса) стекловолокна. Готовит бобины для намотки стеклянной нити, устанавливает их на бобинодержатели и снимает с готовой продукцией. После маркировки подвешивает бобины на конвейер.

Оператор 4-го разряда занимается ведением технологического процесса и выполняет те же операции, что и оператор 3-го разряда, так же под руководством оператора 5-го или 6-го разряда. К его операциям добавляются устранение нарушений технологического процесса и перерывов процесса вытягивания. Он затравливает волокна при технологических перерывах, снимает капли от оборвавшихся волокон.

Оператор ПНС 5-го разряда без сторонней помощи выполняет основные операции по получению стеклянных нитей разного характера или полностью ведет процесс получения стекловолокна одно- или двухстадийным способом. Следит за установками, стеклоплавильными сосудами, фильерными питателями, при использовании на них различных видов замасливателей обслуживает двухсотфильерные сосуды и питатели, вытягивает стеклонити под руководством оператора ПНС более высокой квалификации. Ведет наблюдение за оборудованием, следит за его исправностью визуально и по приборам. Проверяет функционирование сосудов и питателей, работу замасливающего устройства и вытягивающих механизмов посредством контрольно-измерительных приборов. Включает и выключает питатели. Ликвидирует технологические нарушения. Наблюдает за скоростью вытягивания нити, регулирует уровень и температуру в фильерных сосудах и питателях. Следит за качеством нити, отвечает за заправку волокон в установку при технологических перерывах. Загружает эрклез в печь. Занимается профилактикой небольших неисправностей и по необходимости их устраняет.

Оператор 6-го разряда обладает квалификацией, позволяющей осуществлять процесс получения различных продуктов из стекловолокна одно- или двухстадийным путем на стеклоплавильных сосудах и фильерных питателях с замасливателем, включая эксплуатацию двухсотфильерных и более сосудов, вытягивание стеклонити нескольких тексов (жидкого натриевого стекла). При необходимости настраивает оборудование. Следит за параметрами работы оборудования зрительно, оценивая внешний вид продукции и ориентируясь на показания приборов. В случае технологических нарушений и перерывов процесса вытягивания нити ликвидирует их. Контролирует такие технологические

параметры, как уровень и температуру в фильерных сосудах и питателях, скорость, с которой вытягивается нить. В процессе работы фиксирует показатели контрольно-измерительных приборов. Следит за качеством нити (конфигурацией паковок, их чистотой и весом, клейкой и толщиной нитей). Заправляет волокна при технологических перерывах [5].

2.2. Профессиональные задачи, решаемые специалистом. Основные профессиональные задачи рабочего связаны с обеспечением непрерывности всей операции, бесперебойной работы агрегата, его нормального ритма деятельности, отслеживанием его состояния, загрузкой сырья, обслуживанием печей, центрифуг и других машин, применяемых на том или ином этапе создания волокна.

2.3. Особенности приема информации. Управление технологическим процессом оператором ПНС становится возможным за счет визуального приема информации о работе оборудования и на основе параметров, зафиксированных контрольно-измерительными приборами. Они позволяют регистрировать уровень и температурные показатели в фильерных сосудах и питателях, скорость, с которой происходит вытягивание нити. По показателям приборов также определяется качество нити (ее конфигурация, чистота и вес, наличие склеек, толщина отдельных нитей). Технологические перерывы, порывы, мелкие поломки машины возможно зарегистрировать путем зрительного слежения за конвейерными установками. В данных операциях участвует глазомер, зрительное ощущение и восприятие.

Характеристика поступающей информации: в работе оператора ПНС поступающая информация имеет преимущественно визуальный характер; задействованным и находящимся в большей степени под нагрузкой в процессе труда является зрительный анализатор. Оператору приходится вести наблюдение за несколькими объектами одновременно. В целом же деятельность характеризуется невысокой динамичностью поступающей информации. Преобладают статические нагрузки в режиме ожидания и слежения, так как основная часть рабочей смены оператора ПНС проходит в замкнутом пространстве в условиях повышенных температуры воздуха и уровня шума.

2.4. Особенности переработки информации и принятия решений. Оператор ПНС должен уметь принимать решение в короткие сроки, быстро анализировать информацию. При наличии отклонений от технологического процесса должен в кратчайший срок сопоставить нормативные (заданные) и текущие режимы работы аппаратуры, произвести анализ и обобщение информации и на основании заранее известных критериев важности и срочности предпринять меры. Информация перерабатывается с помощью наглядно-действенного мышления, а решение принимается с помощью логического и абстрактного мышления.

2.5. Структура исполнительских действий. Исполнительские действия заключаются в слежении за оборудованием, устранении порывов волокна, мелких поломок машины, замене частей производственной аппаратуры, установлении бобин и пустых барабанов, необходимых для наматывания готовой продукции.

2.6. Анализ ошибок в деятельности специалиста. К ошибкам в деятельности оператора ПНС могут привести неустойчиво сформированные профессиональные навыки (в основном у молодых специалистов), недостатки внимания, точности восприятия, измененные состояния (нарушение соматического здоровья, состояния утомления, перенапряжения), отсутствие дисциплинированности, небрежность выполнения операций, слабая способность к антиципации.

2.7. Соотношение загруженности в ходе работы психологических функций. Наиболее задействованными в технологическом процессе производства стекловолокна являются зрительная и моторная память, концентрация и переключаемость внимания. Преобладает загруженность сенсорно-перцептивных процессов, психомоторных функций [10, с. 588].

3. Условия деятельности:

3.1. Санитарно-гигиенические условия. Условия труда по химическому фактору – вредные (3-й класс), могут быть отнесены ко второй степени вредности (вредные условия второй степени предполагают возможность наличия начальных форм профессиональных заболеваний (возможно, в лёгкой степени тяжести, то есть без потери профессиональной трудоспособности); возникают такие заболевания, как правило, через 15 лет и более. По показателям температурного микроклимата в производственном помещении и по уровню воздействия на оператора шума (уровень звуковой мощности составляет 80 дБ и приближается к допустимому критическому значению в 85 дБ) условия труда также отнесены к вредным (класс 3.2). По уровню теплового облучения классифицируются как вредные (класс 3.1 – чрезвычайно опасные). Условия труда по содержанию в воздухе аэрозолей преимущественно фиброгенного действия (пыль растительного, животного, минерального происхождения), по уровню относительной влажности (в зависимости от зоны цеха и времени года уровень влажности воздуха может быть 28–61 %) и скорости движения воздуха, по световой среде, по уровню виброускорения, воздействующего на оператора, оценены как допустимые (класс 2) [20].

Для обеспечения безопасности производственных условий обязательными являются средства индивидуальной защиты, изготовленные по нормативным документам. Для защиты головы операторы, обслуживающие стекловаренные печи, должны надевать войлочный шлем. Для защиты глаз в цехах стекловарения, должны быть использованы защитные очки. Для защиты органов слуха работники должны использовать противошумные наушники или беруши. При

ограниченном загрязнении рук химическими составами и замасливателями, а также при работах со стекловолокном рекомендуется применять защитные дерматологические средства и регенерирующие восстановительные кремы, изготовленные по нормативному документу. Для защиты органов дыхания от производственной пыли химического происхождения необходимо использовать респиратор или другие соответствующие нормативным документам средства индивидуальной защиты органов дыхания. Операторы, работающие в цехах стекловарения, должны использовать хлопчатобумажные костюмы с огнезащитной пропиткой. Для защиты рук в цехах стекловарения необходимо использовать хлопчатобумажные рукавицы, для защиты ног – ботинки, тапочки или резиновые сапоги [18].

Таким образом, средства индивидуальной защиты существенно влияют на сенсорные, перцептивные и психомоторные функции сотрудников, которые выступают необходимыми условиями эффективности деятельности.

3.2. Режим труда и отдыха специалистов. Режим работы оператора ПНС определяется в соответствии с Трудовым кодексом Российской Федерации [19], Отраслевым тарифным соглашением [15] и правилами внутреннего трудового распорядка, установленными на предприятии [3].

Преимущественно устанавливается посменный график (при 12-часовой рабочей смене). График работы представляет собой режим: дневная смена, дневная смена, выходной, ночная смена, ночная смена, отсыпной, выходной. На период летних отпусков оставшихся на работе сотрудников могут привлекать к работе в их выходной день при двойной оплате.

Время на подготовку рабочего места к смене занимает до 14% от оперативного времени. Регламентированные 10-минутные перерывы через каждые 2 часа. Обеденный перерыв – 30 минут. Таким образом, остается 10 ч. 50 мин. чистого рабочего времени, исключая перерывы и обед, включая подготовку.

4. Социально-психологические факторы деятельности.

4.1. Характеристика группы, в составе которой специалист выполняет обязанности. Оператор ПНС работает в составе бригады, в которой задействовано 16 человек, при этом они распределяются на двух участках по 8 операторов на каждом. Операторы каждого участка имеют определенную зону ответственности. Операторы, работающие на отметке +6.100 (+6.100 – наименование используемого оборудования), располагаются на втором этаже производственного помещения, относятся к участку прядения – начальному этапу производства стекловолокна. Операторы, работающие на отметке +3.300 (+3.300 – наименование используемого оборудования), располагаются на первом этаже производственного помещения, относятся к участку намотки – последующему этапу производства стекловолокна (рис. 1).

4.2. Роль и место специалиста в системе внутригрупповых связей. В течение смены оператор непосредственно взаимодействует с 7 сотрудниками участка своей отметки. Находится в непосредственном подчинении мастера смены. Возможно взаимодействие с операторами другой отметки (в случае нарушений технологического процесса и ошибок рабочих), рис. 1.

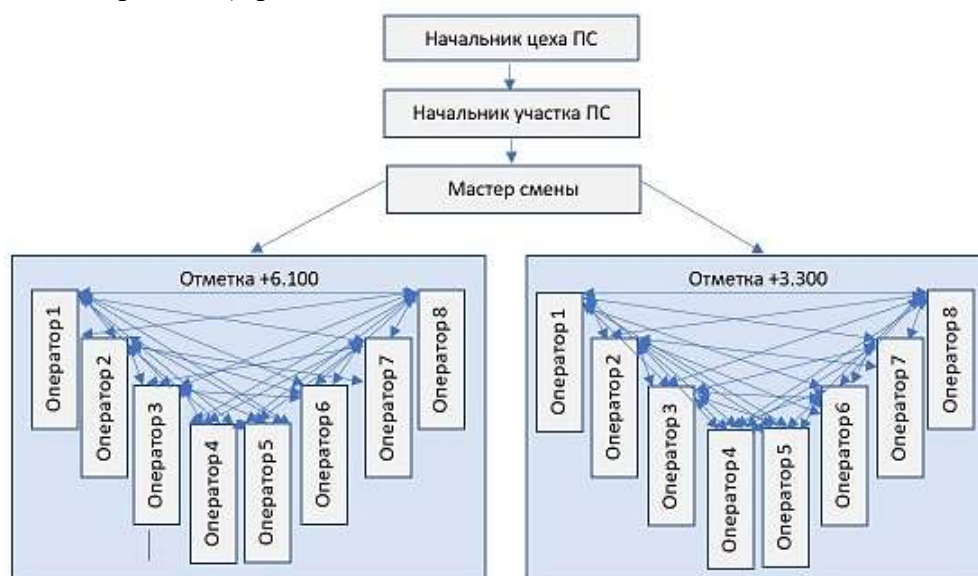


Рис. 1. Схема иерархической организации в бригаде операторов ПНС: ПС – производство стекловолкна; отметка +6.100 – участок прядения (второй этаж); отметка +3.300 – участок намотки (первый этаж)

4.3. Мотивационные аспекты совместной деятельности. Работа операторов бригады должна иметь слаженный и согласованный характер. Возможно внешнее мотивирование сотрудников за счет премирования за оказание помощи операторам, имеющим более низкую квалификацию, и за обучение молодых специалистов. Результат работы оценивается как в групповом (объем производимой продукции за смену), так и в индивидуальном формате (сопровождение стажеров). Во втором случае возможен соревновательный компонент. Способность устанавливать коммуникацию с коллегами и администрацией в рамках производственного процесса способствует успешному выполнению операций [12, с. 317].

4.4. Особенности социально-психологической и профессиональной адаптации специалистов. Адаптивные способности оператора ПНС позволяют ему реализовывать общую программу операций, планировать и контролировать действия, обеспечивают необходимую устойчивость к действию факторов производственной среды: повышенной температуре, вибрации, шуму, дискомфорту от химических веществ, оседающих на поверхности кожи и спецодежды, монотонии и утомлению от однообразия производственного процесса.

5. Динамика психического состояния специалиста в процессе деятельности.

5.1. Характер и степень изменения активности психофизиологических функций и работоспособности. Под воздействием монотонного процесса в течение 12-часовой смены активность восприятия и внимания, а также работоспособность сотрудника снижаются.

5.2. Преобладающие эмоциональные состояния. В качестве доминирующих эмоциональных состояний могут быть выделены негативные функциональные переживания, возникающие в ответ на монотонность деятельности, сопровождающиеся эмоциональным напряжением. Среди симптомов монотонии, которые обнаруживаются в течение дневной рабочей смены, можно назвать апатию, скуку, усталость, сонливость. В начале рабочего дня наблюдается бодрое настроение (рис. 2), к концу дня нарастают усталость, апатия, скука, сонливость и отвращение к работе (рис. 3).

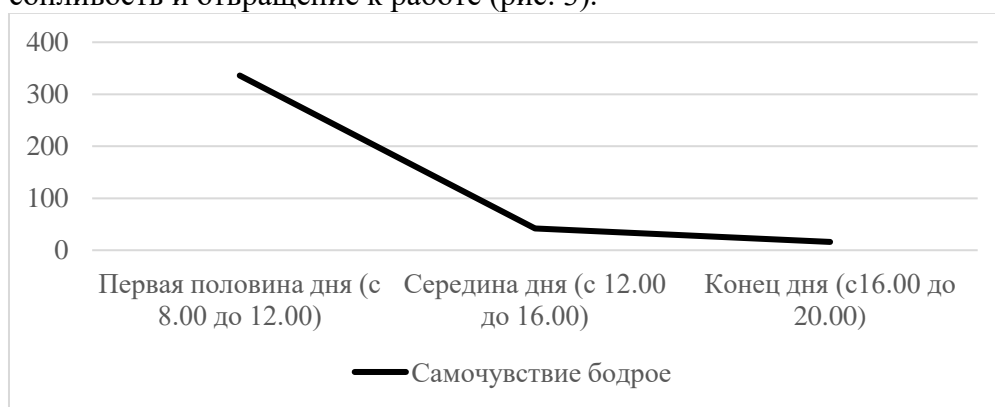


Рис. 2. Динамика снижения ощущения бодрости у операторов ПНС. Ось ОУ – количество получасовых промежутков, отмеченных респондентами

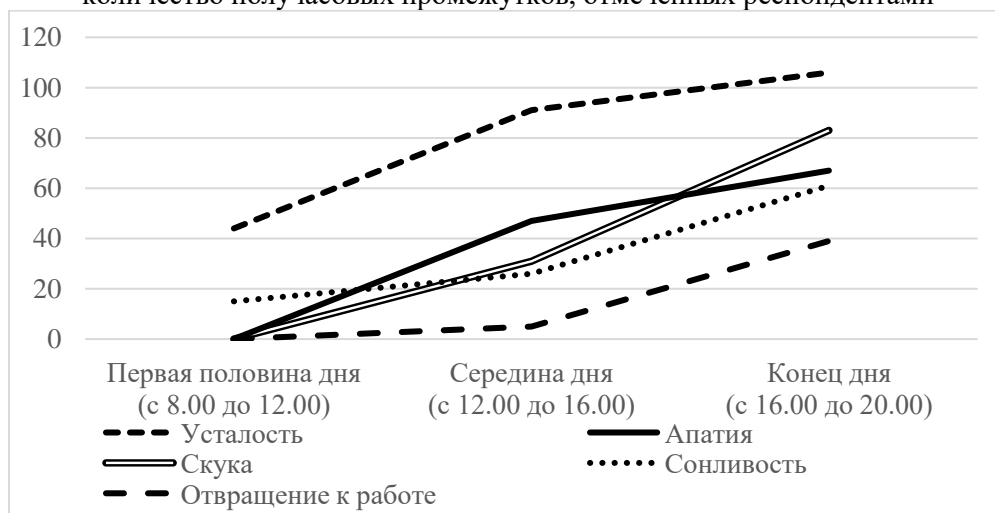


Рис. 3. Динамика нарастания симптомов монотонии у операторов ПНС. Ось ОУ – количество получасовых промежутков, отмеченных респондентами

5.3. Влияние динамики состояний на эффективность деятельности. Среди симптомов монотонии, которые обнаруживаются в течение дневной рабочей смены, можно назвать апатию, скуку, усталость, сонливость [11, с. 99]. В начале рабочего дня наблюдается бодрое настроение (рис. 2), к концу дня нарастают усталость, апатия, скука, сонливость и отвращение к работе (рис. 3).

5.4. Основные формы профессиональной заболеваемости и травматизма. На производстве наблюдается высокий уровень воздействия шума на оператора (80 дБ), и без использования средств защиты органов слуха может приводить к его снижению. Производство стекловолокна имеет повышенный уровень вредности в связи с работой с химическими соединениями, содержащимися в сырье. В технологическом процессе используются различные химические вещества, способные вызывать определенные заболевания. Стеклообразующая пыль может вызвать заболевание органов дыхания; уксусная кислота раздражает слизистую, может вызвать ожог кожи; формальдегид при попадании на кожу вызывает ожоги, раздражает верхние дыхательные пути; аммиак – слизистые оболочки и кожные покровы; природный газ вызывает кислородное голодание, головокружение и удушье; кремний действует на слизистые оболочки глаз и незначительно на кожный покров; соляная кислота раздражает верхние дыхательные пути и слизистые оболочки глаз; метанол вызывает раздражение слизистых оболочек глаз, головные боли.

В качестве опасного оборудования, способного привести к травмам на рабочем месте, можно отнести движущийся конвейер готовой продукции, вращающиеся элементы наматывающего аппарата (бобинодержатель, раскладчик, аппликатор). Капли расплавленного стекла могут привести к ожогам кожи. При контакте с кожей рук оператора возможна ее травматизация, возникает контактный дерматит, высок риск онкологических заболеваний кожи [3, с. 4]. Оборудование может находиться под напряжением в случае неисправности изоляции и отключения защиты. Повышенный уровень воздействия высоких температур при работе в непосредственной близости от печей может сказываться на различных аспектах соматического здоровья.

6. Психограмма.

6.1. Основные личностные качества, необходимые специалисту. Высокая мононоустойчивость, положительное или нейтральное отношение к однообразной работе; способность быстро адаптироваться к производственному процессу; нервно-психическая устойчивость; коммуникабельность; морально-нравственные характеристики; высокая личная ответственность за свои действия по управлению системой; положительная внутренняя мотивация на выполнение профессиональной деятельности; удовлетворенность трудом [10].

6.2. Ведущие сенсорно-перцептивные характеристики. Высокая переключаемость внимания, устойчивость и концентрация [10], устойчивость функций зрительного анализатора (для фиксирования формы, размеров нити, скорости ее движения, объема продукции), преобладание зрительного канала восприятия, способность подмечать незначительные изменения в объекте слежения.

6.3. Профессионально важные качества мышления. Высокие требования к наглядно-действенному мышлению, процессам восприятия и переработки информации [10, с. 588].

6.4. Профессионально важные характеристики памяти. Высокий объем кратковременной и оперативной памяти [10, с. 588].

6.5. Свойства, определяющие успешность моторных действий. Сенсомоторные реакции, умение сохранять работоспособность, высокие точность и координация движений, действий, точность реакции на движущийся объект [12, с. 318], склонность к физическому труду, выносливость [10, с. 588], слабый и среднесильный тип нервной системы [21, с. 165].

6.6. Соотношение в процессе деятельности личностных, перцептивных, познавательных и моторных качеств. В процессе деятельности оператор ПНС, работая в цеху, должен демонстрировать высокую работоспособность и устойчивость, организованность, добросовестность, серьезность и осторожность. Названные качества наравне с устойчивостью к монотонии позволят сохранить оптимистичный настрой и невосприимчивость к внешним отвлекающим факторам при выполнении монотонных операций конвейерного производства. Сформированность когнитивных схем позволяет осуществлять сенсорно-перцептивное кодирование информации. Обрывы нити требуют от оператора умения принимать решение в очень короткие сроки и легко переключаться с одной операции на другую. На протяжении всей смены необходима демонстрация способности вести наблюдение за несколькими объектами одновременно и быстрого запоминания оперативной (зрительной) информации. Высокий уровень технической наблюдательности и точный глазомер обеспечивают точность слежения за оборудованием, режимами его работы, контроль качества нити и скорости ее вытягивания.

7. Противопоказания к деятельности. Астенические и психотические реакции и состояния, дезадаптационные нарушения [12, с. 318], нервно-психическая и эмоциональная неустойчивость, алкогольная или наркотическая зависимость, противопоказания по состоянию здоровья. К нежелательным качествам, которые могут снижать эффективность труда оператора ПНС, можно отнести недисциплинированность, неспособность соблюдать график, сниженное чувство ответственности, восприимчивость к монотонии,

гиперактивность, вспыльчивость, повышенную отвлекаемость, медлительность в оценке своих поступков и действий, низкую способность к самоорганизации, самоконтролю.

Представленная в данной статье профессиограмма оператора ПНС включает блок общих сведений о профессии (характеристика рабочей зоны, орудий труда, необходимой профессиональной подготовки, функциональные обязанности оператора ПНС, критерии эффективности деятельности), блок, отражающий содержание деятельности (основные действия и операции, возможные разряды и требования к ним, профессиональные задачи, особенности приема и переработки информации, принятия решений, структура исполнительских действий и возможные ошибки), блок условий деятельности (санитарно-гигиенические условия, режим труда и отдыха), блок социально-психологических факторов (характеристика трудовой группы, роль и место специалиста в структуре внутригрупповых связей, мотивационные и адаптационные аспекты), блок, отражающий динамику психического состояния специалиста в процессе деятельности (характер изменения психических функций и работоспособности, эмоциональные состояния, и их влияние на эффективность деятельности, профессиональные заболевания. Шестым блоком представлена психограмма, которая включает основные личностные качества, необходимые специалисту, сенсорно-перцептивные характеристики, качества мышления, памяти, сенсомоторные реакции и их соотношение в процессе деятельности. Седьмым блоком представлены противопоказания к деятельности.

На основании проделанной работы и проведенного анализа можно предложить ряд рекомендаций для профессионального отбора и подготовки операторов ПНС.

Оптимальным вариантом при трудоустройстве является наличие опыта работы в сфере химического производства. Если такового нет, нужно обратить внимание на склонность к физическому труду, выносливость и способность выдерживать длительное время статичность и монотонность в окружающем пространстве.

При приеме на работу следует отдавать предпочтение кандидатам с более высокими показателями по моторным функциям, когнитивные характеристики могут быть рассмотрены как желаемые. В ситуации выбора между сотрудником с высокими моторными характеристиками и средними когнитивными и сотрудником со средними моторными и высокими когнитивными предпочтение необходимо отдавать первому. Для сотрудников с недостаточно развитыми моторными функциями желательно организовать обучение, развивающие занятия.

При наличии выбора необходимо обратить внимание в первую очередь на того кандидата, который предпочитает исполнительский труд и с готовностью соглашается пройти внутреннее обучение.

В процессе обучения желательно создать условия для тренировки у новых сотрудников зрительных функций слежения и быстрого переключения с одного объекта производственного процесса на другой, поскольку данные функции крайне редко изначально находятся на требуемом уровне.

Полученные в ходе исследований и комплексно представленные данные о профессии и ее субъекте, отраженные в профессиограмме, открывают широкие возможности ее использования при организации психологического отбора, подбора и психологического сопровождения сотрудников производств непрерывного стекловолокна. Разработанная профессиограмма в дальнейшем может быть положена в основу изучения особенностей успешности в труде представителей данной профессии и определения критериев этой успешности.

Список литературы

1. Ананьев Б.Г. К методологии профессиоведения // Институт психологии РАН. Организационная психология и психология труда. 2022. Т. 7. № 3. С. 182–190.
2. Высокина Н.В. Профессиограмма как инструмент отбора персонала // Рефлексия. 2023. № 4. С. 36–39.
3. Гильманов Ш.З. Условия труда и профессиональный риск здоровью операторов получения нитей непрерывного стекловолокна: автореф. дис. ... канд. мед. н.: Спец. 14.00.07. Уфа, 2000. 22 с.
4. Горелов А.А., Румба О.Г., Бочарова В.И. Профессиография как основной метод исследования профессиональной деятельности // Новое в психолого-педагогических исследованиях. 2021. № 3-4(63). С. 16–27.
5. Единый тарифно-квалификационный справочник работ и профессий рабочих. Выпуск 29. Раздел: «Производство стекловолокна, стекловолокнистых материалов, стеклопластиков и изделий из них» (утв. Постановлением Госкомтруда СССР, ВЦСПС от 19.11.1984 № 332/22-72) (ред. от 09.07.1990). URL: <https://legalacts.ru/doc/edinyi-tarifno-kvalifikatsionnyi-spravochnik-rabot-i-professii-rabochikh-vypusk-29/?ysclid=lo1ni84bsh886112205> (дата обращения: 22.10.2023).
6. Зеер Э.Ф., Зиннатова М.В. Психологическое профессиоведение: учебное пособие. Екатеринбург: Рос. гос. проф.-пед. ун-т, 2019. 135 с.
7. Иванова Е.М. Психологическая системная профессиография. М.: ПЕР СЭ, 2003. 208 с.
8. Кадыров Ш.Ш. Профессиограмма как интегральная модель оценки подготовленности специалистов профиля «Аквакультура» к труду // Фан-Спортга. 2023. № 1. С. 25–27.
9. Карпов А.А. Современное состояние и перспективы развития профессиографического направления в психологии труда // Методология современной психологии. 2022. № 16. С. 100–111.
10. Макарова О.А., Фукин А.И. Исследование профессионально-важных качеств операторов получения непрерывного стекловолокна // Бехтерев и современная психология человечности: сб. ст. междунар. науч.-практ. конференции. 10–12 сентября 2015 г. Казань: Отечество, 2015. С. 584–590.

11. Макарова О.А. Симптомы монотонии в профессиональной деятельности оператора получения непрерывного стекловолокна // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2017. № 2 (29). С. 97–102.
12. Макарова О.А. Структура психолого-акмеологических условий профессионального роста операторов в зависимости от квалификационного разряда // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 67-1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/struktura-psihologo-akmeologicheskikh-usloviy-professionalnogo-rosta-operatorov-v-zavisimosti-ot-kvalifikatsionnogo-razryada> (дата обращения: 10.11.2023).
13. Москаленко И.С., Венедиктов И.Н., Шаронова А.В. [и др.] Методика совершенствования профессионально важных двигательных качеств будущих специалистов женского пола на основе профессиограммы // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2021. № 12(202). С. 242–246.
14. Платонов К.К. Профессиография – ее значение и методы работы // Социалистический труд. 1971. № 4. С. 74–79.
15. Производственные и клиничко-генетические факторы риска развития злокачественных новообразований кожи у операторов получения непрерывного стекловолокна: методические рекомендации. Уфа: ФБУН «Уфимский НИИ медицины труда и экологии человека», 2012. 17 с.
16. Соскиев М.С., Сидорина Т.В., Черноиванов А.В. Профессиографическая модель как эталон выпускника военного института факультета сил специального назначения // Психолого-педагогические аспекты совершенствования подготовки студентов вуза: Материалы межвузовской студенческой научно-практической конференции с международным участием. В 2 ч. Новосибирск, 19 ноября 2018 года. Ч. 1. Новосибирск: Новосибирский государственный аграрный университет, 2019. С. 135–137.
17. Социальные контуры цифрового будущего / Р.А. Абдурахманов, Л.Е. Адамова, Н.Н. Азарнов и др. М.: Спутник+, 2022. 225 с.
18. Стекловолокно. Общие требования безопасности при производстве и переработке. Национальный стандарт российской федерации – ГОСТ Р 53237-2008. М.: Стандартинформ, 2009. 36 с.
19. Трудовой кодекс Российской Федерации от 30.12.2001 № 197-ФЗ (ред. от 04.08.2023, с изм. от 24.10.2023) (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.09.2023) [Электронный ресурс] URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_34683/?ysclid=lozz008r5d365082718 (дата обращения: 15.11.2023).
20. Характеристика работ, осуществляемых оператором получения непрерывного стекловолокна // Производственные и генетические факторы риска развития профессиональных новообразований кожи у работников производства стекловолокна. URL: https://studexpo.net/775238/meditsina_fizkultura/harakteristika_rabot_osuschestvlyaemyh_operatorom_polucheniya_nepreryvno_steklovolokna (дата обращения: 6.11.2023).
21. Цагарелли Ю.А. Системная диагностика человека и развитие психических функций. Казань: Познание, 2009. 492 с.
22. Щукина М.А. Опыт комплексной психографии на материале автобиографических текстов при подготовке психологов // Герценовские чтения: психологические исследования в образовании. 2021. № 4. С. 550–556.

Об авторах:

МАКАРОВА Оксана Александровна – старший преподаватель кафедры психологии Елабужского института ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (423603, г. Елабуга, ул. Казанская, д. 89); e-mail: gavrily.oksana@mail.ru

РАЗИНА Татьяна Валерьевна – доктор психологических наук, доцент, член-корреспондент РАО, проректор по развитию, профессор кафедры психологии, АНО ВО «Университет мировых цивилизаций имени В.В. Жириновского» (107078, г. Москва, 1-й Басманный пер., дом 3, стр. 1); e-mail: razinat@mail.ru

PROFESSIONOGRAM FOR CONTINUOUS GLASS FIBER PRODUCTION OPERATOR

О.А.Makarova¹, Т.В. Razina²

¹Kazan Federal University, Elabuga

²University of World Civilizations named after V.V. Zhirinovsky, Moscow

The article presents an analysis of the problem of professionalization in the operator profession, in particular the operator of continuous fiberglass production. The relevance of the topic is determined by trends in the field of production labor. The success of industrial enterprises in the labor market today is associated not only with the provision of the technological process with modern equipment, but also with ensuring effective functioning in the «human-machine» system. The personality of the operator himself and his work are in the spotlight. At the same time, the sphere of fiberglass production, with an increase in its volumes, remains the least considered in psychological science. An up-to-date idea of the state of the subject of study is formulated, which is brought from the study of other types of camera work. The work makes an attempt to compile a professionogram based on an analysis of the characteristics of the technological process of fiberglass production in relation to the psychological potential of the operator. This study is aimed at systematizing knowledge about the peculiarities of operator work and brings us closer to objective knowledge of the psyche of the subject of professional activity and psychological structure of activity.

Keywords: *professionogram, professional activity, operator work, operator of continuous fiberglass production, production work, human factor, switching of attention, speed (frequency) of movements, coordination of movements, fatigue, monotony, reaction to a moving object, type of nervous system.*

Принято в редакцию: 11.01.2024 г.

Подписано в печать: 29.01.2024 г.

ИССЛЕДОВАНИЕ ОБРАЗА ПРОФЕССИИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО РАБОТЕ С МОЛОДЕЖЬЮ НА ЭТАПЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

М.В. Мороз

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», г. Тверь

Представлены результаты исследования образа профессии будущих специалистов по работе с молодежью как необходимого условия формирования профессионального самосознания и проектирования вектора профессионального развития. Практическая значимость исследования детерминирована необходимостью подготовки кадров в системе государственной молодежной политики.

Ключевые слова: субъект труда, образ профессии, профессиональная деятельность, профессиональная идентичность, специалист по работе с молодежью.

Новые вызовы, цели и условия социально-экономического развития России обусловили необходимость совершенствования механизмов государственной молодежной политики. Президент России В.В. Путин, в своём докладе на заседании Государственного Совета от 22.12.2022г., обозначил вектор развития государственной молодежной политики, как стратегически важной для страны [1]. Те, кого мы сегодня считаем молодыми, завтра станут драйверами развития общества и государства. Следует отметить, что государственная молодежная политика современной России интенсивно развивается, совершенствуется ее нормативно-правовая база, модернизируется молодежная инфраструктура, повышаются меры поддержки молодежных объединений и организаций и др.

В настоящее время в рамках молодежных и общественных организаций, являющихся ключевыми субъектами государственной молодежной политики, молодые люди приобретают знания, компетенции, необходимый опыт, в том числе организационный, управленческий, опыт работы в команде, а также возможность реализовать свой творческий потенциал.

Следует отметить, что в системе государственной молодежной политики серьезное внимание уделяется вопросам кадрового обеспечения. Совершенно очевидна потребность в высококвалифицированных кадрах, организующих работу с молодежью, от профессиональной деятельности которых зависит эффективность работы субъектов государственной молодежной политики на

региональном и муниципальном уровне, а в итоге – социальное развитие в целом. В этой связи социальная значимость данной профессиональной деятельности не вызывает сомнений.

Востребованность и социальную значимость также подтверждает тот факт, что в 2011 году, в вузах началась профессиональная подготовка кадров по направлению 39.03.02 Организация работы с молодежью. В настоящее время это одно из наиболее интенсивно развивающихся направлений.

Относительная «молодость» данной профессиональной деятельности не означает отсутствия опыта работы с молодёжью в нашей стране в XX столетии. «В течение всего советского периода государством осуществлялась целенаправленная политика, которую реализовывал мощный общественный институт – ВЛКСМ (Всесоюзный ленинский коммунистический союз молодёжи). Комсомол был и министерством по делам молодёжи, и «кузницей» кадров. В 1991 г. состоялся съезд ВЛКСМ РСФСР, где он был переименован в Российский союз молодёжи» [1, с. 50]. История новой России свидетельствует о том, что была проделана масштабная работа, результатом которой является становление государственной молодежной политики современной России.

Очень важным, на наш взгляд является то, что Приказом Министерства труда и социальной защиты (№ 59н от 12.02.2020 г.) был утвержден профессиональный стандарт «Специалист по работе с молодежью», в соответствии с которым основной целью профессиональной деятельности является решение задач по реализации молодежной политики в сферах труда, права, политики, науки и образования, культуры и спорта, коммуникации, здравоохранения, взаимодействия с государственными организациями и общественными институтами, молодежными и детскими общественными объединениями [5].

В контексте необходимости кадрового обеспечения государственной молодежной политики особую актуальность, на наш взгляд, приобретают исследования по изучению психологических закономерностей данного труда, в частности – закономерностей профессионального становления будущих специалистов по работе с молодежью, что позволит совершенствовать профориентационную работу, осуществлять профессиональную подготовку с учетом психологических механизмов формирования профессионализма, а также осуществлять отбор кадров в соответствии с требованиями профессии, предъявляемыми к субъекту труда.

В своем исследовании мы обратились к изучению образа профессии будущих специалистов по работе с молодежью. Образ профессии – это представление человека о выбранной профессии и его отношение к ней [8, с. 117].

Ряд исследований свидетельствуют о том, что молодежь, на этапе оптации выбора учебного заведения ориентируется, в первую очередь, на субъективный образ профессии. Достаточно часто образ будущей профессии представлен только местом будущей работы, должностью, уровнем заработной платы, востребованностью на рынке труда, возможностью карьерного роста, а не содержанием или желанием реализовать в этой профессии свой потенциал, профессионально развиваться в ней.

Кроме того, российские социологи отмечают, что с введением системы ЕГЭ произошло радикальное изменение процедуры выбора профессии у школьников: «до введения ЕГЭ каждый школьник должен был осуществить выбор своей будущей профессии до начала вступительных экзаменов в один вуз и на одну специальность. Теперь в выбор профессии вошли дополнительные факторы, и окончательный профессиональный выбор смещается ко времени зачисления студентов в один из вузов, факультет и специальность, куда абитуриент подавал свои заявления. Проблема такого выбора заключается в том, что уже в период определения школьником предметов для сдачи ЕГЭ, он фактически осуществляет и выбор направления своей будущей профессиональной деятельности» [2, с. 100]. Можно предположить, что данное обстоятельство, с одной стороны заставляет школьников задуматься о будущей профессии раньше, с другой стороны, множественность выбора провоцирует диффузность представлений о выбранных профессиях.

Содержание понятия «образ профессии» определяется рядом показателей, таких как совокупность знаний о социально-экономической и общественной значимости профессии (статус, заработная плата, и т.п.); понимание производственно-технических характеристик (условия работы, напряженность и т.п.); понимание производственно-педагогических (образование, обязанности и т.п.) и социально-психологических характеристик (требования к субъекту труда, профессионально-важные качества и т.п.) [8, с. 117].

Образ профессии выполняет регулятивную роль. Регулятивная функция представлений о профессии в процессе профессионального самоопределения представлена следующими аспектами: когнитивным (знаю и оцениваю); эмоциональным (нравится, не нравится); поведенческим (планирую работать по выбранной профессии) [8, с. 212].

На основе образа профессии молодой человек планирует свое профессиональное будущее.

Кроме того, на основе соотнесения образа профессии с я-концепцией, на разных этапах развития личности, под влиянием образа жизни формируется профессиональное сознание [6, с. 126].

Профессиональное сознание является одним из наиболее важных составляющих профессионального самоопределения, в структуре

которого представлены: осознание своей принадлежности к определенной профессиональной общности; знание и оценка своего соответствия профессиональным эталонам; знание о степени признания в социальной группе; знание о своих сильных и слабых сторонах, путях самосовершенствования, о своих индивидуальных способах успешного действия, о своем индивидуальном стиле деятельности; представление о себе и своей работе в будущем [6, с. 340].

Из профессионального самосознания выводится профессиональная идентичность [8]. Профессиональная идентичность формируется в процессе профессионального становления личности и представляет собой результат идентификации человека в профессиональной деятельности, в профессиональном сообществе, проявляющийся в осознании себя представителем определенной профессии с принятием системы ценностей конкретной профессии и осознанием себя как представителя этой профессии. Компонентами сформированности профессиональной идентичности являются: когнитивный (представление о себе); эмоциональный (эмоционально-ценностное отношение); поведенческий (нормы) [4, с. 4].

Понимание того, как будущие субъекты труда «видят» свою профессиональную деятельность, какими смыслами и ценностями наполняют ее содержание на этапе профессиональной подготовки, позволяет создавать соответствующие условия для конструирования студентами вектора профессионального развития.

Основываясь на данных теоретических положениях, в контексте обозначенной проблемы о необходимости подготовки не только высококвалифицированных кадров для государственной молодежной политики, но и мотивированных, готовых реализовать свой потенциал в конкретной профессии, мы обратились к исследованию образа профессии будущих специалистов по работе с молодежью, как необходимого условия формирования профессионального самосознания, профессиональной идентичности и проектирования вектора профессионального развития.

В исследовании принимали участие студенты 2-го и 4-го курсов ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», обучающиеся по направлению 39.03.02 «Организация работы с молодежью», всего 34 человека.

Для решения задач исследования использовались следующие психодиагностические методики: «Личный профессиональный план» (Е.А. Климов в адаптации Л.Б. Шнейдер); методика изучения факторов привлекательности профессии (модификация И. Кузьминой, А.А. Реана), а также контент-анализ эссе студентов «Моя будущая профессия – специалист по работе с молодежью».

Результаты контент-анализа были соотнесены с профессиональным стандартом «Специалист по работе с молодежью» (№ 59н от 12.02.2020 г.) в части представлений студентов о будущих трудовых функциях.

Согласно данному профессиональному стандарту, обобщенной трудовой функцией для специалистов с высшим образованием является «функция управления процессом реализации услуг (работ) в сфере молодежной политики» [5]. Трудовыми функциями являются: «планирование, координация и контроль проведения мероприятий в сфере молодежной политики; планирование, координация и контроль организации досуга и отдыха детей, подростков и молодежи; модернизация и совершенствование реализации услуг (работ) в сфере молодежной политики» [5].

Следует отметить, что ориентация на профессиональный стандарт, отражающий содержание труда, требования, предъявляемые к субъекту труда со стороны работодателя, является необходимым условием, позволяющим будущим субъектам труда формировать адекватный образ профессии, как на этапе выбора профессии, так и профессиональной подготовки, что несомненно, минимизирует риски и негативные последствия неосознанного выбора.

Полученные результаты исследования представлены следующим образом. Все опрошенные студенты отметили, что будущая профессия связана с общением и взаимодействием с людьми, в первую очередь, в контексте организации молодежных мероприятий, что соответствует одной из представленных в стандарте трудовых функций. Данный факт свидетельствует в пользу сформированности когнитивного компонента образа профессии. 38% опрошенных указали, что профессиональная деятельность специалиста по работе с молодежью связана с предоставлением помощи молодежи в различных ситуациях. Всего 10% респондентов считают, что профессиональная деятельность связана с участием, разработкой и реализацией проектов, а также 10% респондентов связывают профессиональную деятельность с работой в детском оздоровительном лагере. Данные виды деятельности также сопряжены с трудовыми функциями профессионального стандарта.

Кроме того, анализ эссе студентов показал, что студенты и 2-го и 4-го курсов имеют достаточно полное представление о возможных местах трудоустройства по данной профессии, что вероятно, является результатом ознакомительной практики. В этой связи можно сделать вывод о достаточно выраженном когнитивном компоненте образа профессии у респондентов.

Кроме того, 60% опрошенных отметили, что будущая профессия позволит профессионально развиваться и реализовать свой потенциал; 35% опрошенных считают, что профессиональная деятельность

интересна и позволит добиться успеха; 14% респондентов считают, что профессия носит творческий характер. На основании этого, можно предположить о представленности эмоционального и поведенческого компонентов в структуре образа профессии.

Между тем результаты, полученные с помощью методики «Личный профессиональный план» (Е.А. Климов в адаптации Л.Б. Шнейдер), свидетельствуют о том, что студенты 4-го курса в качестве главной профессиональной цели указывают цель, которая находится вне плоскости профессиональной деятельности «специалист по работе с молодежью», т.е. более половины опрошенных не планируют свое профессиональное развитие в данной сфере и планируют кардинальное изменение вектора профессионального развития в ближайшем будущем.

Кроме того, прослеживается отрицательная динамика степени выраженности профессиональной идентичности студентов старшего курса. Так на втором курсе более половины (57%) студентов имеют выраженную активную профессиональную идентичность и 30 % опрошенных – невыраженную, пассивную профессиональную идентичность. В то время как на четвертом курсе только 29 % опрошенных имеют выраженную активную профессиональную идентичность и 47 % опрошенных – невыраженную.

Таким образом, результаты, полученные с помощью методики «Личный профессиональный план», свидетельствуют в пользу невыраженности поведенческого компонента образа профессии.

Следует отметить, что данная проблема не является специфической. Так, ряд авторов (А.А. Реан, В.Н. Обносов, Н.А. Исаева и мн.др.) в своих исследованиях указывали на неустойчивость профессиональных намерений, профессионального самосознания студентов разных направлений подготовки на разных курсах обучения, как по объективным, так и по субъективным причинам. Так, студенты могут терять интерес и разочаровываться в выбранной профессии еще на этапе профессиональной подготовки в силу несоответствия представлений о профессии, в силу несоответствия их личностных особенностей требованиям и т.п.

На данном этапе исследования можно сделать вывод о выраженности когнитивного компонента образа профессии, т.е. наличии у студентов достаточно полного представления о содержании будущей профессиональной деятельности, а также о выраженности эмоционального компонента, отражающего отношение к ней и невыраженности поведенческого компонента, отражающего желание развиваться в профессии.

С помощью методики изучения факторов привлекательности профессии (модификация И. Кузьминой, А.А. Реана), были получены следующие результаты.

В первую очередь, следует отметить, что полученные результаты также свидетельствуют о представленности у студентов когнитивного и эмоционального компонентов образа профессии.

Так, наиболее привлекательными факторами являются: «работа с людьми» ($K3 = 0,7$); «возможность самосовершенствоваться» ($K3 = 0,8$); «работа соответствует моим способностям» ($K3 = 0,5$).

К наименее привлекательным отнесены такие факторы, как «небольшая зарплата» ($K3 = -0,3$); «работа вызывает переутомление» ($K3 = -0,3$); «мало оценивается важность труда» ($K3 = -0,4$). Данные факторы имеют, скорее всего, объективный характер, не зависят от профессионально направленности личности, но, тем не менее, делают образ данной профессии менее привлекательным.

В эссе значительная часть опрошенных студентов (42 %) отметили невысокий престиж данной профессии в обществе, что также можно отнести к факторам, снижающим привлекательность профессии.

Таким образом, результаты проведенного нами исследования свидетельствуют о том, что значительное число студентов, обучающихся по направлению подготовки «организация работы с молодежью», имеют более четко выраженные когнитивный и эмоциональный компоненты в структуре образа будущей профессии, и несформированный поведенческий компонент, как нежелание выстраивать траекторию профессионального развития в данной сфере, либо размытые представления о своем профессиональном будущем. Несомненно, данный факт требует к себе внимания.

Как отмечалось выше, данная проблема не является специфичной только для сферы организации работы с молодежью. В научной литературе по психологии труда достаточно много внимания уделяется вопросам о необходимости целенаправленного формирования личности профессионала, необходимости формирования образа профессии, профессионального самосознания, профессиональной идентичности и трудовой мотивации, а не только профессиональных знаний на этапе профессиональной подготовки.

Между тем, не следует обесценивать деятельность вузов в этом направлении, т.к. понимание необходимости решения подобных вопросов, безусловно есть. Так, в настоящее время, в вузах, в соответствии с ФГОС ВО 3++, наряду с формированием профессиональных компетенций, создаются условия для формирования универсальных и общепрофессиональных компетенций, в том числе, условия для осознания студентами своих способностей, профессиональных целей, необходимости личностно-профессионального развития. Например, пул универсальных компетенций бакалавров целого ряда направлений подготовки, в том числе направления подготовки «Организация работы с молодежью»,

включает такую универсальную компетенцию, как «способность управлять своим временем, выстраивать и реализовывать траекторию саморазвития на основе принципов образования в течение всей жизни (УК 6) [7]. Необходимость формирования данной компетенции обеспечивает наличие в учебном плане дисциплин и практик, создающих условия для личностно и профессионального развития. Кроме того, объем практики и практической подготовки занимает значимое место в общем объеме ООП большинства направлений подготовки, включая направление 39.03.01 «Организация работы с молодежью» [7]. Кроме того, в вузах активно работают Центры карьеры, Центры компетенций и иные подобные структурные подразделения, которые позволяют студентам приобретать компетенции и грамотно планировать профессиональную траекторию. Можно приводить и другие примеры, отражающие внимание вузов к вопросам формирования профессионального самосознания студентов не только в рамках учебной деятельности.

Между тем, возвращаясь к актуальности нашего исследования, к необходимости создания условий для подготовки кадров, не только компетентных в сфере государственной молодежной политики, но и мотивированных, готовых к реализации своего потенциала в сфере работы с молодежью, можно предложить несколько рекомендаций:

- так, в рамках учебного процесса и организации научно-исследовательской деятельности – особое внимание уделять созданию условий для организации проектной деятельности;
- создавать условия для включения студентов в профессиональную деятельность не только в рамках учебного процесса и практики, а и во внеучебное время, через реализацию проектов;
- активно включать студентов в профориентационную работу со школьниками;
- в рамках сотрудничества с образовательными учреждениями общего образования создавать условия для совместной деятельности школьников и студентов, где последние могут быть наставниками или руководителями проектов учащихся и т.п.;
- создавать условия для развития института наставничества в вузе, где работодатели, не только участвующие в реализации учебного процесса, но и руководители практики выступают в роли наставников;
- в рамках учебного процесса создавать условия для получения студентами дополнительной квалификации;
- создавать условия для реализации студентами исследовательского трека через магистратуру и аспирантуру.

Список литературы

1. 30 лет государственной молодёжной политике Российской Федерации / МИРЭА – Российский технологический университет. М., 2022. 340 с.
2. Молодежь: актуальные социальные практики: монография / Б.И. Бедный, Г.Л. Воронин, В.П. Козырьков [и др.]; под науч. ред. Т.Э. Петровой. Нижний Новгород: Изд-во НИСОЦ, 2020. 250 с.
3. Москвичева Н.Л. Динамика образа профессии и мотивации учебной деятельности у студентов начальных курсов // Вестник СПбГУ. Сер. 12. 2010. Вып. 4. С. 38–45.
4. Поваренков Ю.П., Бадалянц М.О Развитие профессиональной идентичности у студентов педагогического вуза // Педагогика и психология современного образования: теория и практика: материалы научно-практической конференции. Ярославль, 2020. С. 158–162.
5. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 12 февраля 2020 г. № 59н «Об утверждении профессионального стандарта "Специалист по работе с молодежью"». URL: <https://base.garant.ru/74209106/>
6. Толочек В.А. Современная психология труда: учебное пособие. СПб.: Питер, 2005. 479 с: ил.
7. ФГОС 39.03.03 Организация работы с молодежью. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-39-03-03-organizaciya-raboty-s-molodezhyu-77/> (дата обращения: 19.01.2024).
8. Шнейдер Л. Б. Психология идентичности: учебник и практикум для вузов. 2-е изд., перераб. и доп. Москва: Издательство Юрайт, 2023. 328 с.

Об авторе:

МОРОЗ Мария Владимировна – кандидат психологических наук, доцент кафедры «Социальная работа и педагогика», ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33); e-mail: Moroz.MV@tversu.ru

STUDY OF THE PROFESSIONAL IMAGE OF FUTURE YOUTH WORK SPECIALISTS AT THE STAGE OF PROFESSIONAL TRAINING

M.V. Moroz

Tver State University, Tver

The article presents the results of a study of the image of the profession of future specialists in working with youth, as a necessary condition for the formation of professional self-awareness and design of the vector of professional development. The practical significance of the study is determined by the need to train personnel in the system of state youth policy.

Keywords: *subject of labor, image of the profession, professional activity, professional identity, youth worker.*

Принято в редакцию: 27.12.2023 г.

Подписано в печать: 04.03.2024 г.

УДК 159.923: 331.1
Doi: 10.26456/vtpsyed/2024.1.138

УТОЧНЕНИЕ СХЕМЫ ДЕТЕРМИНАЦИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНТРАКТА ИНДИВИДУАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫМИ ХАРАКТЕРИСТИКАМИ СУБЪЕКТОВ ТРУДА

Е.С. Ребрилова

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», г. Тверь

Представленный в статье анализ публикаций, описывающих исследования психологического контракта, а также результаты эмпирических исследований имплицитного соглашения автора позволили уточнить схему детерминации психологического контракта индивидуально-личностными характеристиками субъектов труда. Расширены современные научные представления об индивидуально-личностной детерминированности изучаемого феномена. Предложена дальнейшая перспектива теоретико-эмпирических исследований контракта субъектов трудовой деятельности в этом направлении и направлении внешних – по отношению к субъекту и организации – параметров.

***Ключевые слова:** психологический контракт, индивидуально-личностные характеристики субъекта трудовой деятельности, детерминанты имплицитного соглашения, субъект труда.*

Трудовая деятельность индивидов регламентируется официальным трудовым договором, однако большинством исследователей организационной действительности признается, что наиболее полно организационное взаимодействие субъектов труда характеризуется имплицитным соглашением – психологическим контрактом, формирующимся на начальной стадии вхождения субъекта в организацию. В быстро изменяющихся внешних условиях по отношению к организации организационное взаимодействие внутри компаний также претерпевает трансформацию, что безусловно сказывается на психологическом контракте субъектов трудовой деятельности. Имплицитное соглашение представляет собой продукт непрерывной интерпретации субъектом качества производственной среды, в которую он включен. Поэтому для прогнозирования состояния психологического контракта имеет важное значение знание об индивидуально-психологических характеристиках субъектов труда, поскольку они выступают своеобразной призмой этого интерпретативного процесса.

© Ребрилова Е.С., 2024

Анализ данных, представленных в научных публикациях по изучению психологического контракта, и результаты наших исследований подтверждают этот факт. Также многими исследователями отмечается, что более выражена детерминация внешними условиями производственной среды: характеристики организационной культуры, организационное доверие, справедливость организационных процессов, поддержка организации, удовлетворенность трудом, качество трудовой жизни, лояльность и приверженность сотрудников, организационная идентичность субъектов трудовой деятельности. Однако в этой публикации фокус в уточнении схемы детерминации, представленной нами ранее [7], смещен на анализ индивидуально-личностных определяющих имплицитного соглашения.

Научный интерес к изучению именно этой стороны формирования психологического контракта обусловлен тем, что субъект, становясь стороной организационных взаимодействий, имеет уже сложившиеся или формирующиеся личностные структуры, то есть определенные представления или, если у него имеется трудовой опыт, то систему убеждений относительно своего профессионального функционала и будущей организационной жизни, сформированные системы мотивов, ценностей, смысложизненных и карьерных ориентиров, позволяющих связывать внутренний мир с окружающей действительностью, что помогает субъекту сформировать определенную позицию, и, следовательно, все эти личностные характеристики могут рассматриваться в качестве детерминант его профессиональной деятельности и организационного поведения.

Необходимо отметить, что в наших исследованиях психологический контракт рассматривается как феномен личностного уровня в совокупности своих характеристик:

- вид структуры (отношенческий, деловой, карьерный, недифференцированный и их комбинации) – гипотетическое поведение субъекта;
- свойства (состояния и направленности) – субъективные оценки и переживания индивида относительно его взаимодействия с производственной средой и ее составляющими;
- тип (позитивный, близкий к позитивному, пограничный, негативный) – степень включения субъекта в организацию и адаптация к ней.

На основе выраженности представленных компонентов имплицитный контракт позволяет наиболее полно охарактеризовать субъекта в процессе его взаимодействия с организационной действительностью и может рассматриваться как мотивационно-когнитивная система и интерпретационный процесс, а следовательно,

может выполнять (при должном к нему внимании) прогностическую функцию, что несомненно имеет практический интерес [7].

Как уже отмечалось выше, ранее нами уже была предпринята попытка описания схемы детерминации психологического контракта личностными и социально-демографическими характеристиками субъектов труда (рис. 1).



Рис. 1. Схема детерминации психологического контракта индивидуально-личностными характеристиками субъектов труда [7, с. 19]

Отмечается, что у респондентов с более высоким уровнем образования содержание психологического контракта отличается и большим разнообразием его компонентов, что объясняется большими потребностями, амбициями, субъектов, они дают и более высокую оценку выполнения своих ожиданий и обязательств в структуре контракта.

У респондентов старшего возраста психологический контракт обеднен на качественном (вариативность структурных компонентов) и количественном уровне (оценка выполнения), а именно респонденты отмечают ограниченность возможностей их социальной и профессиональной жизни, малую социальную защищенность, иногда факты профессиональной дискриминации, что, по всей видимости, можно связать с современными реалиями российских предприятий.

С большим трудовым стажем субъекты реальнее оценивают ситуацию в организации и перспективы своего взаимодействия с ней, что, безусловно, отражается на всех компонентах (вид структуры, состояние, направленность) психологического контракта и на длительности предполагаемой занятости в организации – снижая ее.

Респонденты женского пола оценивают выше практически все ожидания и обязательства в структуре контракта, его состояние и направленность.

Выявлена детерминация структурных компонентов контракта и его свойств более терминальными ценностями, чем инструментальными, причем чем позитивнее имплицитная сделка, тем очевиднее сформированность иерархических систем ценностных ориентаций индивидов и четче их дифференциация по смысловым группам.

Установлено, что все виды мотивации (внутренняя, внешняя положительная и внешняя отрицательная) субъектов определяют вид структуры, свойства и тип контракта. Отмечается существенно большее количество структурных компонентов контракта у субъектов с более выраженной внутренней мотивацией, чем у субъектов с иными мотивационными схемами.

Анализ представленных данных в наших более поздних исследованиях и публикациях, а также публикациях других авторов, позволяет подтвердить ранее полученные и описанные результаты и уточнить предложенную схему.

Так, в работе Е.А. Мусич и Е.С. Балабановой отмечается, что процесс формирования психологических контрактов имеет циклический характер и состоит из следующих основных этапов: 1-й этап – предконтрактные ожидания; 2-й этап – взаимодействия в организации; 3-й этап – оценка исполнения психологического контракта; 4-й этап – корректировка психологического контракта. Авторами со ссылкой на иные источники отмечается, что предконтрактные схемы рабочих

отношений (ожидания относительно формализованных и неформализованных сторон организационной жизни) складываются у индивидов еще до прихода в организацию. Эти схемы формируются в юношеском возрасте в период становления и развития системы ценностей и первых представлений о трудовой деятельности [3], что может подтверждать факт детерминации имплицитного соглашения системой ценностных ориентаций и социальных установок индивида.

Нами также была предпринята попытка исследования так называемых предконтрактных схем – представлений о психологическом контракте – на выборке студентов, поскольку студенты не могут рассматриваться в качестве субъектов труда, так как или еще не имеют профессионального опыта, или имеют очень незначительный, фрагментарный опыт. В качестве детерминанты таких представлений рассматривалась «картина мира профессионала», формирующаяся у студентов в процессе их профессионального обучения. Именно по этой причине в работе представлен семантический и перцептивный слой модели «картины мира профессионала» (В.П. Серкин), ядерный слой в исследовании не изучался, поскольку наиболее активное формирование он имеет в труде.

Установлено, что детально сформированная «картина мира профессионала» и ее составляющие – «идентификация с профессией», «представления о функциональных обязанностях», «эмоциональное отношение к профессиональной деятельности» – обуславливают ожидания от организации: развитие (профессиональное, личностное, карьерное), экономическое благополучие (вознаграждения, стабильность), субъективные показатели удовлетворения (удовлетворение от проделанной работы, справедливость, доверие, контроль), социальные взаимоотношения (активная жизнь в организации, отношения в коллективе), рабочее место (условия труда) и обязательства перед организацией, относящиеся к эксплицитному соглашению (полное выполнение обязанностей по официальному трудовому договору, выполнение организационных норм), и имплицитные: социальной активности (профессиональное развитие, активная жизнь в организации, хорошие отношения в коллективе) и эмоциональные (быть приверженным организации) [9]. Данный факт позволяет утверждать, что «картина мира профессионала» может рассматриваться в качестве детерминанты психологического контракта как минимум на стадии его начального формирования – предконтрактной.

Еще одними из значимых детерминант психологического контракта многими авторами рассматриваются ценностные ориентации в карьере. Определяется это факт тем, что у каждого человека формируется индивидуальная система диспозиций, ценностных

ориентаций, социальных установок, интересов и тому подобных социально обусловленных побуждений по отношению к работе вообще и к карьере в частности. Таким образом, карьерные установки формируются у каждого работника в зависимости от множества условий и могут детерминировать его психологический контракт. Так, исследование ценностных ориентаций в карьере в качестве детерминант психологического контракта субъектов труда представлены в защищенном в 2011 году на факультете психологии ТвГУ (ранее факультет психологии и социальной работы) под нашим научным руководством выпускном квалификационном исследовании Е.В. Галимской «Психологический контракт и карьерные ориентации сотрудников медицинских учреждений». Результаты, полученные в исследовании, позволяют утверждать, что сотрудники негосударственного медицинского учреждения имеют лучшее состояние, положительную направленность и позитивный психологический контракт, они более ориентированы в карьере на «Менеджмент», «Стабильность работы» и «Вызов трудностям» в отличие от сотрудников государственных медицинских учреждений, имеющих более сниженные показатели по имплицитному соглашению и ориентированных на «Профессиональную компетентность», «Автономию» и «Интеграцию стилей жизни», что может быть связано с неустойчивостью положения работников в государственной организации в год проведения исследования, стремлением изменить условия работы (возможно даже, перейти на другое место работы – например, в частную медицину), но в то же время боязнью перемен, отсутствием гарантий.

Ценностные ориентации в карьере наряду с социально-психологическими установками личности в мотивационно-потребностной сфере (ориентация на процесс, результат, альтруизм, эгоизм, труд, свободу, власть, деньги), мотивацией успеха и боязни неудачи и самооценкой рассматриваются в качестве личностных детерминант имплицитного соглашения в работах Р.Ю. Овсянникова, А.С. Турчина, Д.А. Турчина, И.Г. Грищенко, А.Б. Гюлмамедова. Авторами описаны результаты исследования диффузного, потребительского, ответственного и конформного типов психологического контракта на выборке студентов социолого-психологического и юридического факультетов Ивановского государственного университета. Установлено, что диффузный тип психологического контракта детерминирован мотивацией на неудачу; потребительский тип – ориентацией в карьере на «Предпринимательство» и эгоистическими мотивами мотивационно-потребностной сферы личности респондентов, а ответственный тип формируется под влиянием таких социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере, как ориентация на

альтруизм, на труд и на процесс, а также такими ценностными ориентациями в карьере, как «Профессиональная компетентность», «Стабильность работы» и «Служение» [1, 2, 4].

В ряде работ рассматривается детерминация психологического контракта ценностными ориентациями личности. Это обусловлено тем, что ценностные ориентации сотрудника служат основой формирования потребностей субъектов относительно их организационного взаимодействия и естественно находят отражение в структурных компонентах психологического контракта. Так, в 2010 году под руководством к. психол. н., доцента Н.В. Оглезневой на факультете психологии ТвГУ (ранее факультет психологии и социальной работы) была защищена выпускная квалификационная работа Н.Д. Литневской «Психологический контракт и социально-психологические особенности личности учителя». В качестве детерминант психологического контракта учителей средних школ наряду с ценностными ориентациями личности автором предпринята попытка изучения их гендерной принадлежности. Гендерные особенности как детерминанты психологического контракта ранее оставались за рамками проведенных исследований, однако определенные соотношения мужского и женского в психике человека объясняют характер и выбор стратегии поведения, в том числе и организационного, что несомненно находит отражение в психологическом контракте. В исследовании установлены положительные корреляции феминности субъектов с ожиданиями (благоприятные отношения в коллективе, желание продолжать трудовую деятельность в организации) и обязательством быть приверженными организации.

Выявлено, что наиболее важными для формирования позитивного психологического контракта ценностями являются ценности жизненной мудрости, познания, аккуратности, воспитанности, образованности, ответственности, терпимости. Также определена детерминация структурных компонентов имплицитного (вознаграждения, признания, занятость в организации, добросовестный труд, профессиональное развитие) соглашения возрастом респондентов.

В 2018 году в выпускной работе А.А. Судариковой «Ценностно-смысловые детерминанты психологического контракта сотрудников организации» под руководством к. психол. н., доцента Е.Д. Короткиной (защищенной на этом же факультете) выявлено влияние системы ценностных ориентаций на структуру психологического контракта. В частности, для респондентов с отношенческим видом структуры имплицитного соглашения характерна следующая иерархия ценностей: деятельная продуктивная осмысленная жизнь, широта взглядов, творчество, контроль, развитие. У субъектов с деловым видом структуры иерархия наиболее значимых личных ценностей представлена

познанием, честностью, образованностью, что объясняет их ориентацию на честный социальный обмен знаниями и умениями на достойное вознаграждение и условия труда. Для респондентов с карьерным или недифференцированными видами структуры во главе ценностей представлены независимость и обеспеченность, они не ориентированы на долгую занятость в организации, эмоциональную привязанность к ней, предпочитают получение прибыли и построение независимой карьеры [6].

Теоретическое осмысление взаимосвязи системы ценностных ориентиров индивида с другими конструктами, определяющими его ориентиры в жизни, позволяет определить смысложизненные ориентации (цель, процесс, результат, локус контроля – Я, локус контроля жизнь) в качестве детерминант психологического контракта субъектов. Элементы ценностно-смысловой системы личности, формируются под влиянием внешней социально-значимой среды и социальных групп. Следовательно, можно предполагать, что такие системы смысложизненных ориентиров по-разному формируются у респондентов, имеющих разный должностной статус в рамках организации и, в свою очередь, по-разному детерминируют психологический контракт сотрудников, отражающий взаимодействие в диаде «руководитель–подчиненный».

Установлено, что оценка выполнения ожиданий и обязательств в структуре психологического контракта у руководителей выше, чем у рядовых сотрудников, что отражается на виде структуры, свойствах и типе контракта, а именно отмечается, что большинство руководителей имеют отношенческий вид структуры, удовлетворительное состояние, положительную направленность и позитивный тип. У большинства рядовых сотрудников сформированы контракты отношенческого и делового видов структуры, равновесное состояние, нейтральная направленность и близкий к позитивному тип психологического контракта.

Выявлены различия во взаимосвязях психологического контракта с ценностно-смысловыми ориентациями личности у руководителей и рядовых сотрудников, а именно у рядовых сотрудников психологический контракт взаимосвязан с локусом контроля Я, ценностями: социальный рационализм, гармония, активность, успешность. У сотрудников, занимающих руководящие посты, контракт связан с ценностными ориентациями на цель, процесс, результат, локусом контроля жизнь и общим показателем смысложизненных ориентаций, ценностями: социальный рационализм, гармония и успешность [8].

Системы ценностей и смысложизненных ориентаций являются основой внутренней и внешней мотивации субъекта и, следовательно, опосредуют все проявления его организационной активности, а

следовательно, индивидуальные мотивационные схемы могут быть рассмотрены в качестве факторов, формирующих имплицитное соглашение.

Отмечается, что субъекты с выраженной внутренней мотивацией, в отличие от субъектов с другими мотивационными схемами, имеют лучшее состояние контракта и более позитивную направленность. Положительная внешняя мотивация определяет ожидания профессионального развития, активной жизни и справедливых вознаграждений от своей организации, что позволяет менеджменту рассматривать эти показатели контракта в качестве актуальных мотиваторов при составлении персонифицированных мотивационных схем [5].

Поскольку психологический контракт и субъективное благополучие субъекта труда в организации взаимно детерминированы, то составляющая этого общего благополучия – субъективное экономическое, отражающее собственные потребности и притязания личности, относительно финансовой сферы – также может рассматриваться в качестве детерминанты имплицитного соглашения. Данный факт находит подтверждение в выпускной работе А.А. Евдокимовой «Психологический контракт и субъективное экономическое благополучие сотрудников образовательного учреждения», защищенной под научным руководством к. психол. н., доцента Е.Д. Короткиной (на том же факультете). В работе показано опосредованное (через тип организационной культуры) влияние субъективного экономического благополучия на состояние психологического контракта субъектов образовательного учреждения [6].

В работе О.А. Тетцовой отмечается важность и необходимость изучения наиболее значимых для конкретного сотрудника составляющих психологического контракта и трех областей его формирования у сотрудников транспортно-экспедиционной компании это, во-первых, психологические характеристики сотрудников (без конкретизации), во-вторых, характеристики организации, и в-третьих, принципы и методы управления персоналом (контроль и управление), а также значимость персонифицированного подхода к управлению психологическим контрактом работников [10].

Таким образом, во множестве рассмотренных работ современных исследований психологического контракта подтверждается факт его индивидуально-личностной детерминации и отмечается важность исследования этих факторов имплицитного соглашения, что позволяет представить уточненную схему его детерминации в части индивидуально-личностных особенностей субъектов трудовой деятельности (рис. 2).

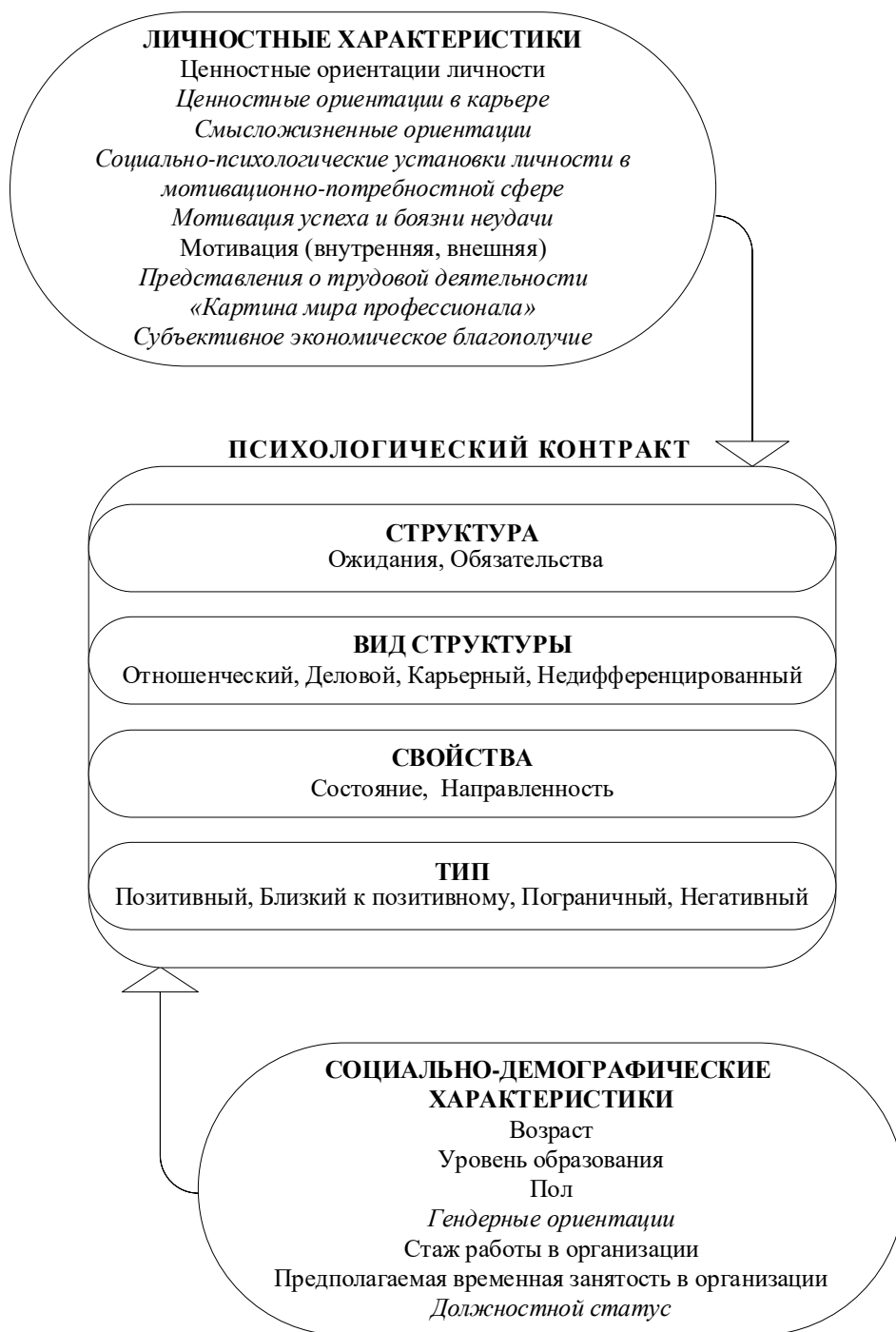


Рис. 2. Уточненная схема детерминации психологического контракта индивидуально-личностными особенностями субъектов труда (курсивом отмечены вновь установленные детерминанты)

Сравнительный анализ рисунков (1 и 2) позволяет отметить, что современные научные представления об индивидуально-личностной детерминации изучаемого феномена существенно расширены. Отмечается, что системы ценностных и смысложизненных ориентиров представляют больший интерес исследователей при изучении общей детерминационной картины имплицитного соглашения.

Дальнейшая перспектива теоретико-эмпирических исследований психологического контракта субъектов труда в этом направлении видится в уточнении представленной схемы волевыми качествами, эмоциональными характеристиками, личностными и социальными установками, мировоззрением и убеждениями, склонностями, интересами субъектов трудовой деятельности. А также несомненно требуется уточнение ранее представленной автором схемы детерминации внешними – по отношению к носителю психологического контракта и организации, в которой он трудится, – средовыми условиями на микро-, мезо-, макроуровнях хозяйствования и управления организацией.

Список литературы

1. Грищенко И.Г. Особенности содержания психологического контракта студентов гуманитарных специальностей в период обучения в вузе // Научный поиск. 2014. № 2.4. С. 10–12.
2. Гюлмамедов А.Б., Турчин А.С., Турчин Д.А. Особенности динамики типов «психологического контракта» студентов гуманитарных специальностей классического университета // Экономика образования. 2014. № 4. С. 153–156.
3. Мусич Е.А., Балабанова Е.С. Как формируются ожидания от работы у топ-менеджеров российских компаний? // Российский журнал менеджмента. 2022. Т. 20. № 1. С. 81–107.
4. Овсянников Р.Ю., Турчин А.С. Влияние личностных особенностей и направленности студентов гуманитарных специальностей в период обучения в вузе на выбор типа психологического контракта. // Пенитенциарное право: юридическая теория и правоприменительная практика. 2017. № 1 (11). С. 67–70.
5. Ребрилова Е.С. Мотивационные детерминанты психологического контракта субъектов труда // Международный научно-исследовательский журнал. 2016. № 12 (54). Ч. 4. С. 141–143.
6. Ребрилова Е.С. Обзор современных исследований психологического контракта субъектов труда в отечественной практике // Субъект труда и организационная среда: проблемы взаимодействия в условиях глобализации: коллективная монография под редакцией А.Л. Журавлева, Т.А. Жалагиной, Е.А. Журавлевой, Е.Д. Короткиной. Тверь, 2019. С. 229–242.

7. Ребрилова Е.С. Психологический контракт как характеристика субъекта труда в контексте социальных условий производственной среды: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Тверь: ТвГУ, 2009. 23 с.
8. Ребрилова Е.С. Ценностно-смысловые детерминанты психологического контракта в диаде организационного взаимодействия руководитель–подчиненный // Психология профессионала: личность, деятельность, организация. Коллективная монография под редакцией Т.А. Жалагиной, Л.Ж. Каравановой, Е.Д. Короткиной. Тверь, 2014. С. 263–268.
9. Ребрилова Е.С., Курочкина Ю.Г. «Картина мира профессионала» и представления о психологическом контракте у студентов // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. 2019. № 3 (48). 64–71.
10. Тетцоева О.А. Управление психологическими контрактами между сотрудниками и работодателем в транспортно-экспедиционных компаниях // Вестник университета. 2012. № 7. С. 282–287.

Об авторе:

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

CLARIFICATION OF THE SCHEME OF DETERMINATION OF THE PSYCHOLOGICAL CONTRACT INDIVIDUAL AND PERSONAL CHARACTERISTICS OF LABOR SUBJECTS

E.S. Rebrilova

Tver State University, Tver

The analysis of publications presented in the article describing studies of the psychological contract, as well as the results of empirical studies of the author's implicit agreement, made it possible to clarify the scheme of determination of the psychological contract by the individual personal characteristics of the subjects of labor. Modern scientific ideas about the individual and personal determinism of the phenomenon being studied are expanded. A further perspective of theoretical and empirical research of the contract of subjects of labor activity in this direction and in the direction of external parameters, in relation to the subject and the organization, is proposed.

Keywords: *psychological contract, individual personal characteristics of the subject of labor activity, determinants of the implicit agreement, subject of labor.*

Принято в редакцию: 31.01.2024 г.
Подписано в печать: 28.02.2024 г.

УДК 159.9
Doi: 10.26456/vtspyped/2024.1.150

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ И ДЕЗАДАПТАЦИЯ СУБЪЕКТОВ ТРУДА В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ

Р.А. Хайруллин, Н.Е. Водопьянова

ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет»,
г. Санкт-Петербург

Статья посвящена анализу процессов профессиональной адаптации/дезадаптации субъектов труда в условиях цифровизации социальной и профессиональной жизни. Описаны основные подходы к изучению профессиональной адаптации и дезадаптации. Рассмотрен процесс цифровизации как фактор, способствующий развитию профессиональной дезадаптации; выделены существенные причины, способствующие возникновению дезадаптации субъектов труда, сопряженные с процессом цифровизации. Предложена теоретическая модель, иллюстрирующая особенности влияния цифровизации на процессы адаптации/дезадаптации субъектов труда.

Ключевые слова: адаптация; дезадаптация; цифровизация; субъект труда; профессиональная деятельность.

Введение

Современное общество характеризуется стремительными изменениями в разных сферах жизни: экономической, политической, социальной, профессиональной. Важно понимать сущность данных изменений, особенности адаптации к ним, а также те процессы, которые позволят избежать дезадаптационных изменений в поведении человека.

В современном мире одним из предикторов дезадаптации, чаще всего, выступает профессиональная деятельность субъекта. Это связано с тем, что профессиональная деятельность актуализирует максимальное количество различных ресурсов человека. Кроме того, профессиональное развитие предполагает специфическое функционирование адаптационных процессов, которые включают как позитивные (адаптация), так и негативные (дезадаптация) процессы. Особенности современных реалий социума таковы, что цифровизация практически всех значимых сфер жизни достаточно серьезно осложняет протекание адаптационных процессов. В этой связи явление дезадаптации, как в профессиональной, так и в социальной (коммуникативной) сферах, становится весьма распространенным.

Проблема дезадаптации актуальна в связи с тем, что нарастание дезадаптационных процессов негативно сказывается на качестве трудовой деятельности человека, социально-психологическом климате

© Хайруллин Р.А.,
Водопьянова Н.Е., 2024

соответствующей организации, а также на успешности деятельности всей организации. Опасность профессиональной дезадаптации заключается в том, что она провоцирует негативные последствия коммуникаций как в трудовой деятельности, так и вне работы, в том числе и семейной жизни.

*Профессиональная адаптация и дезадаптация
как психологические феномены*

При рассмотрении процесса трудовой деятельности человека, внимание исследователей особо привлекал вопрос профессиональной адаптации: что обуславливает ее успешность, каковы качественные и количественные характеристики? При этом в понятие «профессиональная адаптация» обычно включают психофизиологическую, психологическую и социальную адаптацию. Соответственно, можно говорить о том, что профессиональная адаптация представляет собой комплекс адаптационных процессов, которые связаны с различными аспектами активности субъекта труда.

Л.А. Верещагина, М.А. Круглова и др. отмечают, что в процессе профессиональной адаптации происходит овладение мастерством через использование профессиональных знаний, умений, навыков в конкретных рабочих ситуациях, что определяет их интеграцию в профессиональную деятельность субъекта труда [2, 3, 14].

С.Л. Арефьев, Л.А. Верещагина, Л.Н. Горюнова и др., обращают внимание на социальный компонент профессиональной адаптации, который, по их мнению, способствует формированию эталонов мышления и поведения на основе норм и ценностей конкретной рабочей группы [1, 4, 12]. С.А. Дружиллов считает, что именно индивидуальный стиль решения профессиональных задач служит показателем профессиональной адаптации субъекта труда, которую он склонен анализировать на нескольких уровнях: 1) адаптация к физическим условиям профессиональной среды; 2) адаптация к социальным условиям профессиональной среды; 3) адаптация к операционально-функциональным условиям профессиональной среды. При этом автор проводит параллель с индивидуальным, личностным и субъектным уровнями адаптации человека [7].

Опираясь на анализ теоретических подходов к проблеме адаптации, можно говорить о том, что данный процесс имеет некоторые существенные особенности. Данные особенности проявляются, с одной стороны, в том, что в процессе адаптации у человека происходит изменение его взаимодействия с окружающим миром через изменение системы восприятия. С другой стороны, наблюдается снижение интенсивности реагирования на критические ситуации или стрессовые факторы эмоционального, поведенческого, психосоматического генеза.

На основе проведенного теоретического анализа мы считаем, что профессиональную адаптацию необходимо рассматривать как сложный процесс, определяющий включение субъекта труда в реорганизованную

или новую систему профессиональной деятельности. Данный процесс предполагает, что изменения затронут не только системы психологической и физиологической регуляции индивида, но также в полной мере коснутся различных уровней и систем его социальных и профессиональных отношений для их оптимизации.

Основными индикаторами профессиональной адаптации, на наш взгляд, могут служить: 1) психосоматические реакции, вызываемые реализацией субъектом своей профессиональной деятельности; 2) качество выполнения им соответствующих профессиональных функций; 3) степень субъективной удовлетворенности субъекта выполняемой им профессиональной деятельностью; 4) наличие в отношениях субъекта конфликтов различного генеза.

Факторами, определяющими успешность адаптации, по нашему мнению, могут выступать: 1) готовность к осуществлению профессиональной деятельности (когнитивная, мотивационная, эмоциональная); 2) индивидуально-психологические особенности субъекта профессиональной деятельности (физиологические, психологические, духовно-нравственные); 3) субъективное восприятие и переживание интенсивности происходящих изменений; 4) политика организации в отношении адаптации персонала.

Обратимся к рассмотрению понятия «дезадаптация». В широком контексте дезадаптация понимается как различные сбои и нарушения процесса адаптации либо как его полное отсутствие. Когда рассматривается вопрос о видах дезадаптации, то в большинстве случаев он сводится к рассмотрению видов адаптации как антитезы данного полюса проявления определенных состояний. Следовательно, можно предполагать, что как количество дезадаптаций, так и количество адаптаций, соответствует количеству внешних влияний различного генеза (биологического/социального), которые детерминируются интенсивностью воздействия и непосредственно определяют успешность выполнения субъектом его различных функций: профессиональных, социально-бытовых и т.п. Таким образом, профессиональная дезадаптация рассматривается, в основном, в качестве некоего явления, которое подразумевает определенные изменения: физические, физиологические, психические, жизнедеятельностные, социальные, профессиональные, а также изменения профессионально трудных ситуаций и т.п.

В данном теоретическом исследовании мы исходим из целостного единства понятий «адаптация/дезадаптация», следовательно, оба данных «полюса» континуума должны рассматриваться либо в статике, либо в динамике (т.е., либо как процесс, либо как результат). Мы склонны рассматривать оба процесса как взаимодействие со средой, то есть в динамическом аспекте. При этом профессиональная адаптация выступает как процесс гармоничного взаимодействия с окружающей средой, а дезадаптация –

как процесс дисгармоничного взаимодействия субъекта труда и профессиональной среды в результате которого возникают различные негативные нарушения его профессиональной деятельности. Следует учитывать, что все уровни связаны между собой и влияют друг на друга [5, 16, 17].

Цифровизация как предиктор дезадаптации субъектов труда

В последние годы во всех областях общественной жизни активно продвигаются технологии цифрового взаимодействия. Поскольку цифровизация является современным трендом, она стала задавать новые тенденции взаимодействия со средой и предъявлять новые требования к субъектам профессиональной деятельности [8; 9; 10]. Данные требования касаются различных аспектов, в частности, профессиональных компетенций работников. При этом, по словам И.Краузе, в настоящее время наблюдается трансформация фордизма в постфордизм и далее в уберизацию [18]. Следовательно, происходит изменение производственных моделей, структуры организации труда, что, соответственно, требует наличия определенных навыков и умений у субъектов труда.

Процесс цифровизации неизбежно актуализирует концепцию экономики совместного пользования, которая предполагает внедрение различных гибких моделей трудовой занятости, например коворкинг. Данная модель предъявляет высокие требования к навыкам субъектов труда не только в области управления проектами, но также к их адаптивности, гибкости, лабильности, способности корректно строить кросс-культурные коммуникации в командной работе и гармонично функционировать в перманентно меняющихся рабочих группах. Таким образом, наиболее важной компетенцией сотрудника становится его способность к быстрой и эффективной адаптации к краткосрочным профессионально-трудовым отношениям для эффективного осуществления проектной работы [11, 13, 15, 18].

Кардинальные изменения организации труда в результате цифровизации профессиональной деятельности и социальной жизни могут вызывать развитие дезадаптационных процессов у субъектов труда. Дезадаптация, на наш взгляд, «запускается» из-за особенностей организации деятельности в условиях использования различных цифровых информационных сред. Данные особенности связаны, в первую очередь, с ростом когнитивной и эмоциональной нагрузки на фоне ограниченной двигательной активности [6]. При этом растущая психоэнергетическая нагрузка определяется спецификой профессиональной деятельности и социальной жизни в условиях цифровизации и неопределенности.

Отметим наиболее существенные, по нашему мнению, аспекты, способствующие возникновению дезадаптации субъектов труда и сопряженные с процессом цифровизации:

– снижение возможности самореализации вследствие ограничения жизненного пространства личности рамками профессиональной деятельности;

- деградация аналитического мышления, а также критического восприятия профессиональных ситуаций в результате внедрения искусственного интеллекта;
- рост неопределенности рабочих процессов и жизненных ситуаций, увеличение объемов и скорости информационных потоков, соответственно, повышение стрессогенности профессиональной и социальной среды;
- снижение объемов реальной профессиональной коммуникации и обесценивание значимости реального профессионального мира;
- развитие профессиональной отчужденности, изменение ритуалов и норм профессионального взаимодействия;
- осложнение процесса профессиональной идентификации из-за «навязывания» в Интернет-пространстве множества профессионально-ценностных, порой ложных, ориентиров;
- ослабление профессиональной и организационной приверженности за счет возможности легкого изменения места работы, вида профессиональной деятельности, а также развития фриланса, который позволяет специалисту вообще не принадлежать к какой-то конкретной организации;
- опасность личностных травм из-за чрезмерно открытого представления глубинных черт личности на фоне ложной анонимности в Интернете;
- наличие перманентного контакта с рабочей средой (за счет постоянного использования электронной почты, различных мессенджеров и сервисов беспроводного взаимодействия, осуществляющих организацию видеоконференций) и размывание границ между личным и рабочим временем (за счет ощущения постоянной доступности, «вынужденного общения» и необходимости реагировать на сообщения руководства или заказчиков в любое время суток).

На основании проведенного анализа мы предлагаем теоретическую модель, иллюстрирующую особенности влияния цифровизации на процессы адаптации/дезадаптации субъектов труда, вплоть до процесса самореализации (см. рис. 1).

Заключение

На основе теоретического анализа процессов и моделей профессиональной адаптации/дезадаптации субъектов труда в условиях цифровизации социальной и профессиональной жизни выдвигаются следующие актуальные направления научного поиска: во-первых, необходимо выяснить, какие изменения трудового поведения и модификации субъектных характеристик возникают вследствие цифровизации профессиональной и социальной жизни – жизни в цифровой информационной среде. Во-вторых, на основе критериев профессиональной адаптации важно определить, какие из них отражают процессы развития жизнеспособности субъекта труда как интегральной характеристики человека, отвечающей за успешное адаптивное поведение, а какие изменения относятся к профессионально-личностному регрессу – дезадаптации к «цифровому Миру».

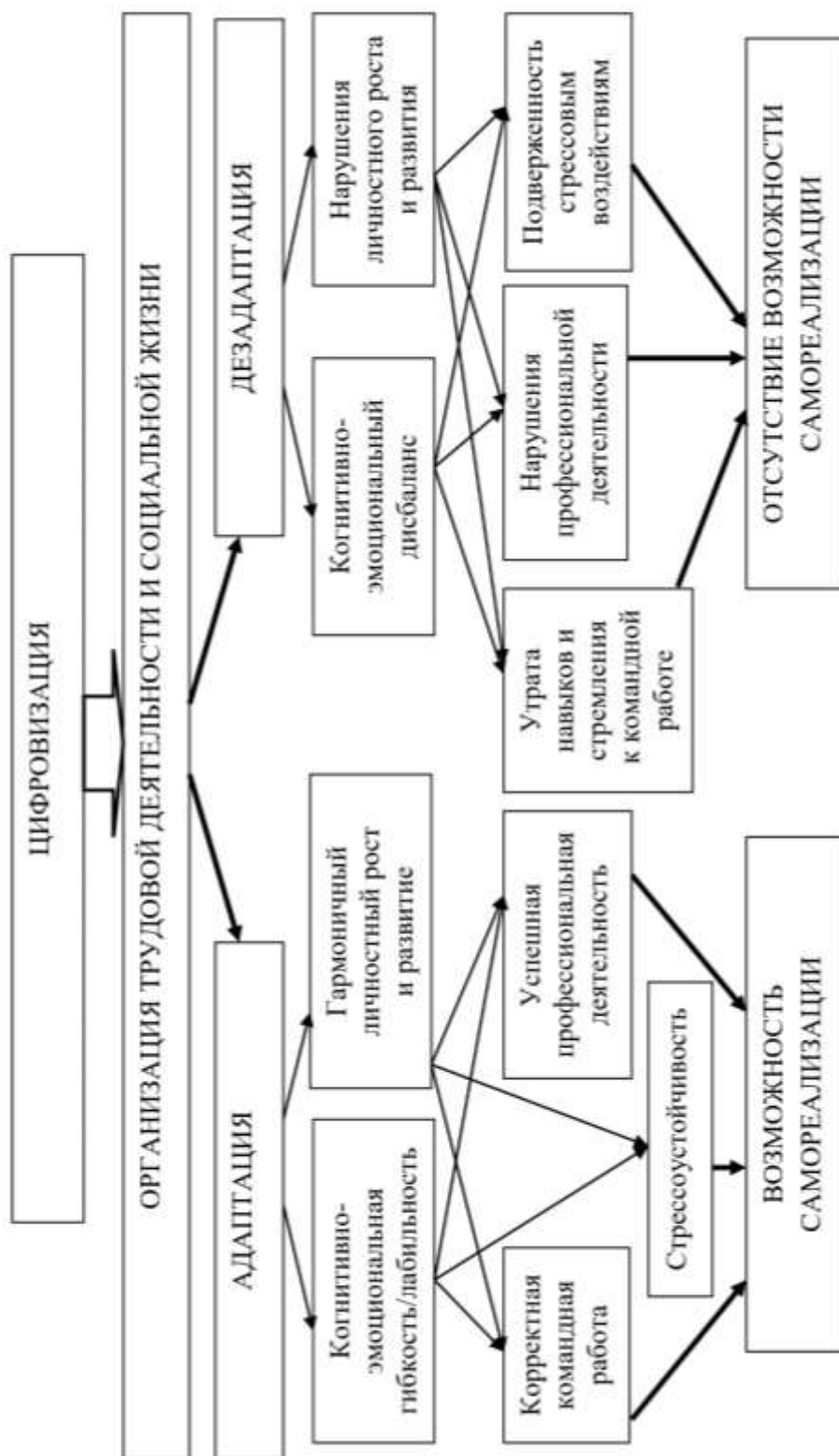


Рис. 1. Теоретическая модель влияния цифровизации на профессиональную адаптацию/деадаптацию субъектов труда

Третьим актуальным направлением представляется выявление факторов риска цифровой информационной среды: развития различных дезадаптационных синдромов, типа синдромов «цифрового выгорания», пространственно-временной дезориентации, «цифровой аутичности», а также глубинных – необратимых деструкций профессионально-личностного развития. К важным прикладным исследованиям относятся личностно-ориентированные технологии превенции профессиональной дезадаптации, разработка и внедрение системы комплексного (психологического, технического, юридического, медицинского, организационно-эргономического) сопровождения специалистов, работающих в цифровой информационной среде, которые будут способствовать профессионально личностному росту и жизнеспособности в новых цифровых условиях жизни и труда.

Список литературы

1. Арефьев С.Л. Изучение процесса профессиональной адаптации психолога в промышленности: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Л., 1978. 17 с.
2. Березин Ф.Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека. Л.: Наука, 1988. 268 с.
3. Верещагина Л.А., Горюнова Л.Н., Круглова М.А., Погребницкая В.Е., Пискунова А.А. Особенности профессиональной адаптации работников авиаремонтного предприятия // Петербургский психологический журнал. 2015. № 10. С. 55–74.
4. Верещагина Л.А., Горюнова Л.Н., Круглова М.А., Погребницкая В.Е. Психологические и социальные факторы профессиональной адаптации учителей общеобразовательной школы // Ананьевские чтения – 2017: Преемственность в психологической науке: В.М. Бехтерев, Б.Г. Ананьев, Б.Ф. Ломов: материалы традиционной междунар. науч. конф. СПб., 2017. С. 318–319.
5. Водопьянова Н.Е., Джумагулова А.Ф., Гофман О.О., Никифоров Г.С., Богомолова Г.А. Психическое выгорание как препятствие профессиональной самореализации специалистов ИТ сферы // Самореализация личности в эпоху цифровизации: глобальные вызовы и возможности: материалы Междунар. науч.-практ. конф. М.: РУДН, 2022. С. 158–162.
6. Гофман О.О., Водопьянова Н.Е., Джумагулова А.Ф., Никифоров Г.С. Проблема профессионального выгорания специалистов в сфере информационных технологий: теоретический обзор // Организационная психология. 2023. Т. 13. № 1. С. 117–144.
7. Дружилов С.А. Становление профессионализма человека как реализация индивидуального ресурса профессионального развития. Новокузнецк: ИПК, 2002. 242 с.
8. Еремеев М.А., Плеханов С.В. Качественное изменение труда в условиях цифровизации производства // Вестник СГСЭУ. 2019. №1. С. 65–69.
9. Иванов А.Л., Шустова И.С. Исследование цифровых экосистем как фундаментального элемента цифровой экономики // Креативная экономика. 2020. №5. С. 655–670. doi: 10.18334/ce.14.5.110151.
10. Карапаев О.В., Нуреев Р.М. Цифровизация экономики и производительная сила труда // Вопросы регулирования экономики. 2019. № 3. С. 76–91.

11. Майоров А.А. Адаптация к цифровизации в условиях инновационного развития государства // Креативная экономика. 2020. Т. 14. №9. С. 1929–1950. doi: 10.18334/ce.14.9.110846
12. Налчаджян А.А. Психологическая адаптация: механизмы и стратегии. 2-е изд., перераб. и доп. М.: ЭКСМО. 2010. 263 с.
13. Погосян А.Э., Кормилицын К.О., Боркова Е.А. Формирование привлекательности рабочих мест в условиях цифровой экономики // Креативная экономика. 2020. №7. С. 1311–1324. doi: 10.18334/ce.14.7.110558.
14. Попинако Е.А. Проблема профессиональной адаптации в современных научных исследованиях: контент-анализ // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. 2019. 3(48). С. 240–247.
15. Цифровая экономика: краткий статистический сборник / Г.И. Абдрахманова, К.О. Вишневецкий, Л.М. Гохберг и др. М.: НИУ ВШЭ, 2019. 125 с.
16. Harris J.I., Erbes C.R., Engdahl B.E., et al. The effectiveness of trauma focused spirituality integrated intervention for veterans exposed to trauma. // Journal of Clinical Psychology. 2011. V. 1(67). P. 1–14.
17. Jones N., Mitchell P., Clack J., Fertout M. et al. Mental health and psychological support in UK armed forces personnel deployed to Afghanistan in 2010 and 2011. // British Journal of Psychiatry. 2014. V. 204. №. 2. P. 157–162.
18. Krause I. Coworking Space: A Window to the Future of Work? // Foresight and STI Governance. 2019. 1. 13. № 2. P. 52–60.

Об авторах:

ХАЙРУЛЛИН Раиль Агзамович – аспирант ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет» (199000, Санкт-Петербург, Университетская наб., 7/9); e-mail: 9396125@mail.ru

ВОДОПЬЯНОВА Наталия Евгеньевна – доктор психологических наук, профессор кафедры психологического обеспечения профессиональной деятельности ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет» (199000, Санкт-Петербург, Университетская наб., 7/9); e-mail: vodop@mail.ru

PROFESSIONAL ADAPTATION AND DISADAPTATION OF WORK SUBJECTS IN THE CONDITIONS OF DIGITALIZATION

R.A. Khairullin, N.E. Vodopyanova

St Petersburg State University, St. Petersburg

The article is devoted to the analysis of the processes of professional adaptation/disadaptation of labor subjects in the conditions of digitalization of social and professional life. The main approaches to the study of professional adaptation and maladaptation are described. The process of digitalization as a factor contributing to the development of professional maladaptation is considered; significant reasons contributing to the emergence of maladaptation of subjects of labor, associated with the process of digitalization, are highlighted. The theoretical model illustrating the features of the influence of digitalization on the processes of adaptation/disadaptation of labor subjects is proposed.

Keywords: *adaptation; disadaptation; digitalization; subject of work; professional activity.*

Принято в редакцию: 21.11.2023 г.

- 157 Подписано в печать: 01.03.2024 г.

**ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОДИАГНОСТИКА
ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СРЕД**

УДК 37.015.3: 159.9

Doi: 10.26456/vtspyped/2024.1.158

**ОСОБЕННОСТИ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ У СТУДЕНТОВ
МЕДИЦИНСКОГО ПРОФИЛЯ ПОДГОТОВКИ С РАЗЛИЧНЫМ
УРОВНЕМ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КАПИТАЛА**

И.И. Корягина¹, В.Г. Маралов²

¹ФГБОУ ВО «Ивановская государственная медицинская академия»
Министерства здравоохранения Российской Федерации, г. Иваново

²ФГБОУ ВО «Череповецкий государственный университет», г. Череповец

Цель исследования состояла в выявлении особенностей учебной мотивации у студентов – будущих медицинских работников с разным уровнем психологического капитала. В эмпирическом исследовании приняли участие 160 студентов Ивановской государственной медицинской академии в возрасте от 17 до 23 лет, средний возраст 19,9 (SD=2,53), мужчин – 41 (25,63%), женщин – 119 (74,37%). В качестве диагностических методик использовались опросник на выявление уровня психологического капитала Ф. Лютанса, К. Йозеф и Б. Аволио в адаптации В.Г. Маралова, М.А. Кудака, О.В. Смирновой, а также опросник А.А. Реана и В.А. Якунина в модификации Н.Ц. Бадмаевой на выявление мотивации учебной деятельности. Было установлено, что студенты с высоким уровнем психологического капитала обладают оптимальной структурой мотивации учебно-профессиональной деятельности. У них оказались гораздо в большей степени, чем у студентов с низким уровнем психологического капитала, выражены профессиональные, учебно-познавательные, коммуникативные мотивы, мотивы престижа и мотивы творческой самореализации. По двум группам мотивов: социальным и избегания, различий обнаружено не было. В результате делается вывод о том, что психологический капитал выступает в роли личностного ресурса осуществления деятельности. Работа по его повышению будут позитивно сказываться на развитии мотивации и результативности учебно-профессиональной деятельности.

Ключевые слова: *психологический капитал, мотивация учебно-профессиональной деятельности, студенты медицинского профиля подготовки.*

Введение

В настоящее время в современной науке все большее распространение в процессе анализа жизнедеятельности человека получает ресурсный подход (В.Н. Марков, 2010; Л.И. Ларионова, 2017; S.E. Hobfoll et al., 2018; В.И. Моросанова, Г.М. Аванесян, 2020) [4, 5, 7, 14]. Под ресурсами понимается все, что может быть использовано человеком в процессе достижения целей. Для обозначения ресурсов

принято использовать такое понятие, как капитал. Говорят об экономическом капитале, человеческом капитале, социальном капитале, психологическом капитале. Иногда к этому добавляют социально-психологический капитал, образовательный капитал и др.

Объектом настоящего исследования является психологический капитал у студентов – будущих медицинских работников. Остановимся на этой проблеме более подробно. Психологический капитал – это позитивный личностный ресурс, который может привести к индивидуальному и коллективному успеху. Данное понятие было введено в обиход Ф. Лютансом, К. Йозеф, Б. Аволио (Luthans, Youssef, Avolio, 2007) [17], которые понимают под ним личностное образование, включающее четыре характеристики: самооффективность, надежду, оптимизм и устойчивость. Самооффективность проявляется в вере людей в свою способность мобилизовать мотивационные и когнитивные ресурсы для достижения желаемого результата; надежда предполагает способность к выбору различных путей достижения целей; оптимизм ориентирует человека на ожидание положительного конечного результата; устойчивость – это способность при столкновении с трудностями и конфликтами успешно преодолевать их.

В современной науке имеется обширная библиография, посвященная исследованию психологического капитала у различных категорий людей, в том числе и у медицинских работников. В частности, Дж. Цзинь с соавторами (Jin et al., 2020) [15], изучали роль психологического капитала и эмпатии при столкновении врачей-ординаторов с дистрессом. В результате было установлено, что психологический капитал препятствует дистрессу и способствует развитию эмпатии как важнейшего профессионального свойства медицинского работника. Ю. Ван с группой соавторов (Wang et al., 2012) [23] исследовали особенности конфликта между семьей и работой у китайских врачей и его влияние на эмоциональное истощение. В итоге была выявлена посредническая роль психологического капитала в этом процессе. В результате делается вывод о том, что психологический капитал может стать позитивным ресурсом для уменьшения негативного влияния конфликта между работой и семьей на выгорание врачей, особенно женщин-врачей, в Китае. Х. Сюй, Л. Чжоу, Х. Асанте-Антви и др. (Xu., Zhou, Asante-Antwi et al., 2020) [24] изучали взаимосвязь психологического капитала, психологического благополучия и эффективности работы семейных врачей в том же Китае. В результате было установлено, что рост психологического капитала в равной степени приводит к улучшению психологического благополучия и вовлеченности врачей в работу, что позитивно отражается на качестве и эффективности их труда.

Большое внимание учеными в последнее время отводится выявлению роли психологического капитала в противодействии

негативным влияниям последствий пандемии COVID-19. Исследование взаимосвязи психического здоровья и психологического капитала у медицинских работников во время пандемии COVID-19, проведенное М. Родригес-Хименес с коллегами (Rodríguez-Jiménez, Guerrero-Barona, García-Gómez, 2021) [19] показало, что психологический капитал выступает в качестве защитного фактора от болезни. Особую роль здесь играют такие его параметры, как жизнестойкость и оптимизм.

П.С. Капоннетто с соавторами (Caponnetto et al., 2022) [11] изучали влияние психологического капитала на удовлетворенность работой во время пандемии COVID-19. В итоге было установлено, что все четыре предиктора стресса (уязвимость к стрессу, симптомы тревоги, одиночество и раздражительность) потенциально снижали удовлетворенность работой. В то же время у медицинских работников с высоким психологическим капиталом эти процессы были не так заметны и болезненно воспринимаемы. Доказано, что психологический капитал может уменьшить влияние психологических стрессоров на удовлетворенность работой, то есть он может выступать своеобразным буфером между стрессом и удовлетворенностью работой.

В специальных исследованиях внимание обращается не только на работающих врачей, но и на студентов – будущих медиков. Здесь выявлены примерно такие же закономерности, как для работающего медицинского персонала. Например, Х. Сури и Т. Хасанирад (Souri, Hasanirad, 2011) [22] установили связь между психологическим благополучием, жизнестойкостью и оптимизмом у студентов медицинского профиля подготовки. Н. Нафис и М. Джахан (Nafees, Jahan, 2017) [18] доказали, что психологический капитал студентов-медиков смягчает отрицательное влияние стресса на то же психологическое благополучие студентов. В исследовании, предпринятом Д. Дж. Баккер, С.Т. Лайонс и Д. Конлон (Bakker, Lyons, Conlon, 2017) [10], изучалось влияние психологического капитала на симптомы депрессии у студентов – будущих ветеринаров в течение первых двух семестров обучения. Результаты, полученные авторами, показали повышенный уровень депрессии как в первом, так и во втором семестрах по сравнению с опубликованными нормами. На основе известной в науке типологии депрессивные студенты были классифицированы либо как «адаптивные», то есть улучшающие симптоматику депрессии от семестра к семестру, либо как «борющиеся», то есть ухудшающие симптоматику депрессии от семестра к семестру. Все четыре компонента психологического капитала (эффективность, оптимизм, надежда и жизнестойкость) были положительно связаны с адаптивным ответом на депрессию.

Таким образом, из приведенного краткого обзора литературы можно сделать вывод о существенной роли психологического капитала в

обеспечении высокого уровня эффективности деятельности и психологического благополучия людей, в данном случае медицинских работников или студентов, выбравших медицину в качестве сферы приложения своих сил и способностей в будущем.

Обратимся ко второй части нашего исследования, а именно к анализу особенностей учебной мотивации студентов – будущих медицинских работников. Усилия большинства исследователей направлены на выявление роли внешней и внутренней мотивации учебно-профессиональной деятельности студентов-медиков. На основе многочисленных исследований убедительно доказываются преимущества внутренней мотивации над внешней или контролируемой мотивацией. Сошлемся для примера только на некоторые из них. Например, в работе Д.Т. Собрал (Sobral, 2004) [21] установлено, что автономная (внутренняя) мотивация оказалась связанной со способностью студентов-медиков к саморегуляции, а также с их академической успешностью. Аналогичные выводы делаются Р.А. Кусуркар с коллегами (Kusurkar et al., 2013) [16], которые изучали взаимосвязь мотивационных профилей студентов с успеваемостью, учебными стратегиями и утомляемостью. По соотношению внутренней и внешней мотивации были выделены 4 профиля. На основе эмпирического исследования делается вывод, что наиболее оптимальным является такой профиль, в котором преобладает внутренняя мотивация. Сюда входят студенты с высокой успеваемостью и низкой утомляемостью. На втором месте студенты, у которых сочетаются внутренняя и внешняя мотивация, которые отличаются от первой подгруппы только использованием менее продуктивных стратегий обучения. В других подгруппах обнаружена низкая результативность деятельности и повышенная утомляемость. В то же время, как показала работа Ю. Аламри с соавторами (Alamri et al., 2021) [9], при раннем вовлечении студентов-медиков в научно-исследовательскую деятельность чаще превалирует внешняя, чем внутренняя мотивация.

Изучение структуры мотивации студентов – будущих медиков в отечественных исследованиях дало различные результаты. Многие зависят от конкретного вуза, в котором обучаются студенты. Изучение мотивов получения знаний, выбора профессии и получения диплома у студентов, проведенное С.Н. Алексеенко, Т.В. Гайворонской и Н.Н. Дробот (2020) [1] показало, что многое зависит от факультета, целевого или свободного набора, платной или бесплатной формы обучения. Чаще на первое место ставится мотив «Приобретение знаний», на второе – «Получение диплома», на третье – «Овладение профессией». Н.М. Носова с соавторами (2019) [8] изучали мотивы выбора профессии врача представителями разных поколений. В итоге делается вывод о том, что альтруистический характер выбора практикующих врачей постепенно сменяется прагматичным, но менее осознанным, выбором профессии

студентами-медиками. При этом отмечается, что общим остается осознание важности и значимости выбранной специальности, а также желание оказывать помощь людям.

Имеются также специальные исследования, посвященные проблеме формирования учебно-профессиональной мотивации студентов медицинского вуза. Т.В. Герасимова и О.А. Корнилова (2021) предложили специальную программу сопровождения формирования личностно-мотивационных компонентов профессионально-важных качеств студентов-медиков, способствующих эффективности их профессиональной деятельности [3]. В результате реализации этой программы повысились такие показатели, как способность к саморегуляции, интернальный локус контроля, уровень профессиональных, учебно-познавательных мотивов и мотив творческой самореализации.

В современной психологии предпринимаются также попытки исследовать взаимосвязь между психологическим капиталом и мотивацией трудовой и учебной деятельности. Например, в работе А. Фиделис с соавторами (Fidelis et al., 2021) [13] проведенной на материале изучения работников здравоохранения в Бразилии, была установлена прямая связь психологического капитала с внутренней мотивацией работников, причем у профессионалов, занимающихся непосредственно лечением, эта связь была сильнее, чем у работников, связанных с решением административных вопросов.

Что касается студенческого возраста, то здесь имеется также немало исследований, в которых устанавливается прямая связь успеваемости, внутренней мотивации и психологического капитала. В частности, О.Л. Сиу с коллегами (Siu, Bakker, Jiang, 2014) [20] доказали существование прямой связи вовлеченности в учебную деятельность студентов, внутренней мотивации и психологического капитала. В других работах раскрывается роль психологического капитала не только в активизации внутренней мотивации, но также и контролируемой мотивации (Datu., King, Valdez, 2018) [12].

Эти результаты с неизменностью ставят вопрос: насколько выявленные в современной психологии на контингенте студентов различных стран взаимосвязи между психологическим капиталом и мотивацией учения характерны для российских студентов? Необходимость ответа на этот вопрос и определила цель настоящего исследования, которая состояла в выявлении особенностей мотивации учения у студентов медицинского профиля подготовки с различным уровнем психологического капитала. Проверялась гипотеза о том, что уровень учебной мотивации студентов с высоким психологическим капиталом будет существенно отличаться в сторону более высоких значений от уровня учебной мотивации студентов с низким уровнем психологического капитала.

Материалы и методы

Всего в исследовании приняли участие 160 студентов Ивановской государственной медицинской академии Министерства здравоохранения Российской Федерации, из них мужчин – 41 (25,63%), женщин – 119 (74,37%) в возрасте от 17 до 23 лет, средний возраст 19,9 (SD=2,53).

В качестве диагностических методик использовались опросник на выявление уровня психологического капитала Ф. Лютанса, К. Йозеф и Б. Аволио в адаптации В.Г. Маралова, М.А. Кудака, О.В. Смирновой (В.Г. Маралов, М.А. Кудака, О.В. Смирнова, 2022) [6], а также опросник А.А. Реана и В.А. Якунина в модификации Н.Ц. Бадмаевой на выявление мотивации учебной деятельности (Н.Ц. Бадмаева, 2004) [2].

Для удобства интерпретации полученных результатов все шкалы по тому и другому опроснику переводились в стандартную десятибалльную шкалу. Обработка результатов осуществлялась с помощью использования критерия ϕ^* (угловое преобразование Фишера).

Результаты и их обсуждение

Обратимся к результатам исследования. В табл. 1 представлены результаты анализа уровней выраженности психологического капитала у студентов.

Таблица 1

Уровни выраженности психологического капитала у студентов

Самозффективность		Надежда		Оптимизм		Устойчивость		Психологический капитал в целом	
п	%	п	%	п	%	п	%	п	%
Очень высокий уровень: 9–10 баллов									
20	12,5	16	10	36	22,5	12	7,5	18	11,25
Высокий уровень: 8 баллов									
52	32,5	44	27,5	56	35	46	28,75	45	28,13
Средний уровень: 6–7 баллов									
72	45	72	45	54	33,75	79	49,37	81	50,62
Низкий уровень: 5 баллов и ниже									
16	10	28	17,5	14	8,75	23	14,38	16	10
Всего:									
160	100	160	100	160	100	160	100	160	100

Как видно из табл. 1, более половины студентов (50,63 % или 81 чел.), как и следовало ожидать, составили группу со средним уровнем психологического капитала. Тем не менее почти сорок процентов испытуемых (очень высокий + высокий уровень = 39,38 %) составили группу с высоким и очень высоким уровнями. С низким уровнем психологического капитала обнаружено всего 10% или 16 чел., что является хорошим результатом. Относительно отдельных параметров психологического капитала не было выявлено каких-то серьезных отклонений от общей тенденции. Выше других оценивается оптимизм (очень высокий уровень + высокий уровень = 57,5 %), что неудивительно, учитывая возраст испытуемых. Ниже других оцениваются устойчивость и

надежда (совокупные проценты: устойчивость – 36,25 %; надежда – 37,5 %), что также вполне объяснимо недостатком жизненного опыта испытуемых.

Аналогичным образом рассмотрим результаты уровня выраженности учебной мотивации студентов, которые приведены в табл. 2.

Таблица 2

Уровни выраженности учебной мотивации студентов

Баллы и уровни		Мотивы						
		Коммуникативные	Избегания	Престижа	Профессиональные	Самореализации	Учебно-познавательные	Социальные
9–10 Очень высокий	n	97	4	23	132	78	62	19
	%	60,63	2,5	14,38	82,5	48,75	38,75	11,88
8 Высокий	n	27	13	35	14	30	59	63
	%	16,88	8,13	21,88	8,75	18,75	36,88	39,38
6–7 Средний	n	33	43	66	8	39	32	70
	%	20,63	26,88	41,25	5	24,38	20	43,75
5 и ниже Низкий	n	3	100	36	6	13	7	8
	%	1,86	62,49	22,49	3,75	8,12	4,37	4,99
Всего	n	160	160	160	160	160	160	160
	%	100	100	100	100	100	100	100

На основе табл. 2 можно сделать заключение, что в целом у студентов преобладает внутренняя мотивация. Как известно, к внутренним мотивам относят мотивы, лежащие в основе осуществляемой деятельности. Поскольку у студентов ведущей деятельностью является учебно-профессиональная, то и в качестве внутренних мотивов выступают профессиональные и учебно-познавательные мотивы. В нашем случае выше других выражены профессиональные, коммуникативные, учебно-познавательные мотивы и мотивы творческой самореализации. Ниже других выражены социальные мотивы и мотивы престижа. И очень слабо выражены мотивы избегания.

Обратимся к результатам сравнительного анализа учебной мотивации студентов в зависимости от уровня выраженности психологического капитала (табл. 3). Для удобства анализа были объединены высокий и очень высокий уровни мотивации студентов, а также средний и низкий уровни мотивации. Градация психологического капитала оставлена без изменения. Данные табл. 3 хорошо иллюстрируют тот факт, что по целому ряду мотивов обнаружены статистически значимые различия у студентов с разным уровнем психологического капитала.

Таблица 3

Учебная мотивация у студентов с разным уровнем психологического капитала

Мотивы (очень высокий и высокий уровни)	Уровни психологического капитала								СЗР, φ^*
	Очень высокий n=18		Высокий n=45		Средний n=81		Низкий n=16		
	n	%	n	%	n	%	n	%	
Коммуникативные	17	94,44	38	84,44	62	76,54	7	43,75	$\varphi^*=3,55$, $p\leq 0,001$
Избегания	1	5,56	5	11,11	10	12,35	1	6,25	$\varphi^*=0,08$, не значимо
Престижа	9	50	21	46,47	27	33,33	1	6,25	$\varphi^*=3,06$, $p\leq 0,001$
Профессиональные	17	94,44	44	97,78	72	88,89	11	68,75	$\varphi^*=2,05$, $p\leq 0,05$
Самореализации	15	83,33	33	73,33	53	65,43	7	43,75	$\varphi^*=2,48$, $p\leq 0,01$
Учебно- познавательные	16	88,89	38	84,44	59	72,84	8	50	$\varphi^*=2,58$, $p\leq 0,01$
Социальные	9	50	29	64,44	37	45,68	7	43,75	$\varphi^*=0,36$, не значимо

СЗР – Статистическая значимость различий между очень высоким и низким уровнями психологического капитала (критерий φ^* -угловое преобразование Фишера)

Чем ниже уровень психологического капитала, тем ниже уровень соответствующей мотивации. Причем в большинстве случаев такое снижение имеет последовательный характер. Коммуникативные мотивы снижаются с 94,44 % у студентов с очень высоким уровнем психологического капитала до 43,75 % у студентов с низким уровнем психологического капитала ($\varphi^*=3,55$, $p\leq 0,001$). Профессиональные мотивы также снижаются с 94,44% до 68,75% ($\varphi^*=2,05$, $p\leq 0,05$), учебно-познавательные – с 88,89% до 50% ($\varphi^*=2,58$, $p\leq 0,01$), мотивы самореализации – с 83,33% до 43,75% ($\varphi^*=2,48$, $p\leq 0,01$), мотивы престижа профессии – с 50 % до 6,25 % ($\varphi^*=3,06$, $p\leq 0,001$). Не претерпевают существенных изменений две группы мотивов: мотивы избегания, которые и так выражены везде достаточно слабо, и социальные мотивы, которые варьируют в пределах 40–60 % у различных групп студентов.

Полученные в настоящем исследовании результаты подтверждают имеющиеся в науке данные о взаимосвязи психологического капитала с внутренней мотивацией. И в нашем исследовании такая связь имеет первостепенное значение.

В то же время было установлено, что у студентов с высоким психологическим капиталом, наряду с внутренней представлены и другие виды мотивации, в частности, мотивация престижа профессии. К престижной мотивации относится стремление получить диплом с высокими оценками, быть на хорошем счету у преподавателей, добиться одобрения родителей и окружающих и т.п.

Заключение

Таким образом, психологический капитал и мотивация учебной деятельности студентов оказываются взаимосвязанными. Чем выше уровень психологического капитала, тем выше уровень профессиональной, учебно-познавательной, коммуникативной мотивации, а также мотивации престижа и творческой самореализации. Это означает, что создавая условия для развития психологического капитала, можно позитивно влиять на повышение уровня учебной мотивации и, наоборот. Не случайно многие исследователи психологический капитал относят к личностным ресурсам, актуализация которых содействует достижению жизненных целей.

Полученные результаты могут быть использованы в процессе работы по повышению уровня психологического капитала и учебной мотивации у студентов медицинского профиля подготовки.

Список литературы

1. Алексеенко С.Н., Гайворонская Т.В., Дробот Н.Н. Мотивация обучения в вузе – формирование готовности студентов-медиков к профессиональной деятельности // *Современные проблемы науки и образования*. 2020. № 3. С. 1. URL: <https://s.science-education.ru/pdf/2020/3/29690.pdf>
2. Бадмаева Н.Ц. Влияние мотивационного фактора на развитие умственных способностей. Улан-Удэ: Издательство ВСГТУ, 2004. 280 с.
3. Герасимова Т.В., Корнилова О.А. Развитие личностно-мотивационных компонент профессионально важных качеств студентов-медиков в процессе обучения // *Мир науки. Педагогика и психология*. 2021. Т. 9. № 3. С. 1–12.
4. Ларионова Л.И. Проблема ресурсного подхода в психолого-педагогической литературе // *Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования*. 2017. Т. 6. № 6А. С. 50–58.
5. Марков В.Н. Ресурсный подход к психологической диагностике: основные принципы // *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика*. 2010. № 4. С. 5–10.
6. Маралов В.Г., Кудака М.А., Смирнова О.В. Разработка и апробация русскоязычной версии опросника «Психологический капитал» для использования в сфере высшего образования // *Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review)*. 2022. Вып. 6 (46). С. 168–180.
7. Моросанова В.И., Аванесян Г.М. Ресурсный подход к психологическому капиталу и осознанной саморегуляции человека // *Modern Psychology*. 2020. Т. 3. №.1 (6). С. 88–99.
8. Носова М.Н., Носова О.В., Фадеева О.П., Шахматов И.И. Мотивы выбора профессии врача представителями разных поколений // *Современные проблемы науки и образования*. 2019. № 6. С. 29. DOI: 10.17513/spno.29325
9. Alamri Y., Monasterio E., Beckert L., Wilkinson T.J. Intrinsic vs Extrinsic Motivation as Drivers for Early Engagement in Research by Medical Students // *Advances in Medical Education and Practice*. 2021. № 12. P. 189–194.

10. Bakker D.J., Lyons S.T., Conlon P.D. An Exploration of the Relationship between Psychological Capital and Depression among First-Year Doctor of Veterinary Medicine Students // *Journal of Veterinary Medical Education*. 2017. V. 44(1). P. 50–62. DOI: 10.3138/jvme.0116-006r.
11. Caponnetto P., Platania S., Maglia M., Morando M., Gruttadauria S.V., Auditore R., Ledda C., Rapisarda V., Santisi G. Health Occupation and Job Satisfaction: The Impact of Psychological Capital in the Management of Clinical Psychological Stressors of Healthcare Workers in the COVID-19 Era // *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2022. V. 19(10). P. 6134. DOI: <https://doi.org/10.3390/ijerph19106134>
12. Datu J.A.D., King R.B., & Valdez J.P.M. Psychological capital bolsters motivation, engagement, and achievement: Cross-sectional and longitudinal studies // *The Journal of Positive Psychology*. 2018. V. 13(3). P. 260–270.
13. Fidelis A.C.F., Fernandes A., Rech J., Larentis F., Zanandrea G., Tisott P.B. Relationship between psychological capital and motivation: Study in health organizations of Southern Brazil // *International Journal for Innovation Education and Research*. 2021. V. 9(3). P. 186–201.
14. Hobfoll S.E., Halbesleben J., Neveu J.-P., & Westman M. Conservation of resources in the organizational context: The reality of resources and their consequences // *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*. 2018. V. 5. P. 103–128.
15. Jin J., Li H., Song W., Jiang N., Zhao W., Wen D. The mediating role of psychological capital on the relation between distress and empathy of medical residents: a cross-sectional survey // *Medical Education Online*. 2020. V. 25(1). P. 1710326. DOI: 10.1080/10872981.2019.1710326.
16. Kusrkar R.A., Croiset G., Galindo-Garré F., & Ten Cate O. (2013). Motivational profiles of medical students: association with study effort, academic performance and exhaustion // *BMC Medical Education*. 2013. V. 13(1). P. 1–8.
17. Luthans F., Youssef C. M., Avolio B. J. *Psychological capital: Developing the Human Competitive Edge* (Vol. 198). Oxford: Oxford University Press, 2007.
18. Nafees N., & Jahan M. Psychological capital (PsyCap) and mental well-being among medical students // *The International Journal of Indian Psychology*. 2017. V. 4(3). P. 60–68.
19. Rodríguez-Jiménez M., Guerrero-Barona E., García-Gómez A. Mental health and psychological capital among Spanish health care workers during COVID-19 pandemic // *Medicina Clinica (English ed.)*. 2021. V. 156(7). P. 357–358.
20. Siu O.L., Bakker A.B. & Jiang X. Psychological Capital Among University Students: Relationships with Study Engagement and Intrinsic Motivation // *Journal of Happiness Studies*. 2014. V. 15. P. 979–994.
21. Sobral D.T. What kind of motivation drives medical students' learning quests? // *Medical Education*. 2004. V. 38(9). 950–957.
22. Souri H., & Hasanirad T. Relationship between resilience, optimism and psychological well-being in students of medicine // *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. 2011. V. 30. P. 1541–1544. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.10.299>
23. Wang Y., Liu L., Wang J., Wang L. Work-family conflict and burnout among Chinese doctors: the mediating role of psychological capital // *Journal of Occupational Health*. 2012. V. 54(3). P. 232–240.

24. Xu X., Zhou L., Asante-Antwi H., Bofo-Arthur A., Mustafa T. Reconstructing family doctors' psychological well-being and motivation for effective performance in China: the intervening role of psychological capital // BMC Family Practice. 2020. V. 21(1). P. 137. DOI: 10.1186/s12875-020-01182-1.

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

МАРАЛОВ Владимир Георгиевич – доктор психологических наук, профессор кафедры психологии ФГБОУ ВО «Череповецкий государственный университет» (162600, Вологодская обл., г. Череповец, пр-т Луначарского, 5); e-mail: vgmaralov@yandex.ru

FEATURES OF EDUCATIONAL MOTIVATION AMONG MEDICAL STUDENTS WITH DIFFERENT LEVELS OF PSYCHOLOGICAL CAPITAL

I.I. Koryagina¹, V.G. Maralov²

¹Ivanovo State Medical Academy, Ivanovo

²Cherepovets State University, Cherepovets

The purpose of the study was to identify the features of educational motivation among students – future medical professionals with different levels of psychological capital. In an empirical study 160 students of the Ivanovo State Medical Academy aged 17–23 years old took part, the average age was 19.9 (SD=2.53), men – 41 (25.63%), women – 119 (74.37%). As diagnostic methods, a questionnaire was used to identify the level of psychological capital of F. Lutans, K. Joseph and B. Avolio in the adaptation of V.G. Maralov, M.A. Kudak, O.V. Smirnova, as well as a questionnaire by A.A. Rean and V.A. Yakunin in the modification of N.C. Badmaeva to identify the motivation of educational activity. As a result, it was found that students with a high level of psychological capital have an optimal structure of motivation for educational and professional activities. They turned out to have much more pronounced professional, educational, cognitive, communicative motives, prestige motives and motives of creative self-realization than students with a low level of psychological capital. No differences were found in two groups of motives: social and avoidance. As a result, it was concluded that psychological capital acts as a personal resource for carrying out activities. Work on its improvement will have a positive impact on the development of motivation and effectiveness of educational and professional activities.

Keywords: *psychological capital, motivation of educational and professional activities, students of medical training.*

Принято в редакцию: 15.01.2024 г.

Подписано в печать: 24.01.2024г.

ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВЫЕ ОРИЕНТАЦИИ КУРСАНТОВ ИНСТИТУТА ФСИН РОССИИ

М.Ю. Смирнова¹, Д.О. Смирнов², А.В. Малолеткова³

¹ФКОУ ВО «Пермский институт Федеральной службы
исполнения наказаний России», г. Пермь

²ФГБОУ ВО «Пермский государственный
гуманитарно-педагогический университет», г. Пермь

³ФГБОУ ВО «Уфимский университет науки и технологий», г. Стерлитамак

Представлены результаты исследования ценностно-смысловых ориентаций курсантов Института Федеральной службы исполнения наказаний России. Разработана и стандартизирована методика «Опросник профессиональных ценностно-смысловых ориентаций сотрудников и федеральных государственных гражданских служащих уголовно-исполнительной системы». Получены эмпирические данные о включенности профессиональных ценностно-смысловых ориентаций в структуру личности курсантов. Выявлены отличия в системе ценностных ориентаций обучающихся старших и младших курсов.

Ключевые слова: *ценностно-смысловые ориентации, ценности, смысл жизни, личность.*

Процесс обучения курсанта Института Федеральной службы исполнения наказаний (ФСИН) России – прежде всего это процесс становления личности российского офицера, ориентированного на защиту и осуществление ценностных идеалов российского общества. Важнейшей составляющей ценностных идеалов в данном случае выступает высокий профессионализм, культура принятия управленческих решений, профессиональная компетентность, способность в своих действиях опираться на нормы морали и нравственности, прогнозировать возможные последствия и нести личную ответственность. Именно этот устойчивый мотивационный стержень, представляющий внутреннее инициативное побуждение, являет собой ценностно-смысловую систему, определяющую направленность субъекта как носителя культуры.

Здесь, в отличие от целей, представляющих собой форму мотивов, характеризующуюся заданной предметной результативностью (количественной измеримостью), ценности выступают в качестве идеальных объектов, требующих перманентного движения к ним. То есть результат достижения цели и удовлетворения актуальной потребности приводит к остановке деятельности, тогда как мотивационный потенциал ценности предполагает бесконечное осуществление идеала. Например,

стать офицером (как цель) – это значит получить офицерское звание; а стать офицером (как ценность) – это исходить в своем поведении и образе мысли из чести и морально-нравственном содержании понятия «офицер». Более того, представленность ценностных ориентиров в сфере самосознания является необходимым, но отнюдь не достаточным условием их воплощения в жизни субъекта. До тех пор, пока ценность не исполняется личностно-смысловым содержанием, то есть пока она не попадет в прицел интенсивного инициативного стремления человека на уровне духовной потребности, она остается лишь номинальным маркером, не выполняя своей мотивационной функции.

Поэтому во многих современных исследованиях ценностного пространства курсантов и офицеров производится предметное уточнение: ценности и смыслы изучаются в качестве единого психологического образования. Ученые предпочитают использовать термин «ценностно-смысловые ориентации». Эта тенденция прослеживается в эмпирических работах И.В. Абакумовой и Е.Н. Рядинской [1], М.В. Андреевой [2], А.В. Барановой [3], А.Ю. Бронникова [4], А.С. Варламова [6], Н.Ф. Гребень [7], В.Л. Разгонова [14].

Понятие «ценностно-смысловые ориентации» генетически производно от понятия «ценностные ориентации», имеющего достаточно содержательную историю научного развития. Смысл данного понятия во многом определяется субъективной позицией исследователя в рамках различных теорий. В психологических исследованиях раскрывается применение других понятий, схожих по содержанию с «ценностными ориентациями», «ценностями»: Д.Н. Узнадзе (установка), А.Н. Леонтьев (личностный смысл), Л.И. Божович (внутренняя позиция личности, или направленность), Д.А. Леонтьев (смысл), Б.С. Братусь (смысловые ценности) и т. д. В отечественной психологии содержание понятия «смысл» связано с различными сторонами изучения свойств личности: личность и отношения (В.Н. Мясищев), личность и общение (А.А. Бодалев, Б.В. Ломов), личность и деятельность (С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев). Ученые, исследующие особенность «смысло-жизненных ориентаций», связывают их с целеполаганием человека и целью, и отмечают, что только тогда сама деятельность наполнится жизненным смыслом, когда осознанная цель деятельности будет принята как личностно значимая. Спектр интерпретации смысла варьирует от самых узких понятий (смысл стимула, реакции, действия) до широких конструктов (смысл жизни, цели, ценности). В рамках многих научных направлений понятие «смысл» рассматривается в контексте смысла жизни. Смысл жизни характеризуется как самая главная идея, наиболее значимая цель, существенно обуславливающая его поведение и жизнедеятельность (В.Э. Чудновский). Опираясь на проведенный теоретический анализ, был конкретизирован терминологический

конструкт ценностно-смысловых ориентаций личности: *ценность* – субъективная значимость для человека или группы людей, предметов, явлений природы, общества, которые полезны и необходимы людям. *Ценностные ориентации* – это отражение в сознании человека ценностей, признаваемых им в качестве стратегических жизненных целей и общих мировоззренческих ориентиров, с другой стороны, сложный социально-психологический феномен, характеризующий направленность и содержание активности личности, определяющий подход к миру, к себе, придающий смысл и направленность личным позициям, поведению и поступкам. *Смысл* – это отношение субъекта к явлениям объективной действительности, изменениям окружающего мира, собственной деятельности и поступкам других, к красоте окружающего мира, выраженное отношение к элементам действительности, представленным в структуре сознания, а многогранность смысла позволяет говорить о его уровневой организации и о системе личностных смыслов.

Опираясь на отечественный подход к построению модели структуры личности, в своем исследовании мы отталкивались от научных идей С.Л. Рубинштейна (понимает ценности как производные от соотношения мира и человека), Л.С. Выгодского (основные положения теории смысла, смыслообразования, описывающие динамику смыслового развития человека), Б.Г. Ананьева (генетический подход к эволюции личности как общественного индивида: статус, роли и ценностные ориентации образуют первичный класс личностных свойств).

Рассматривая действующий Федеральный государственный образовательный стандарт и основываясь на психолого-педагогической парадигме системно-деятельностного подхода, уделяется особое внимание развитию ценностно-смысловой направленности личности. В контексте данного исследования апелляция к ценностным составляющим в образовательном стандарте специальности 40.05.02 «Правоохранительная деятельность» происходит в ряду следующих компетенций:

– ОПК-1. «Способен формировать устойчивые внутренние мотивы профессионально-служебной деятельности, базирующиеся на гражданской позиции, патриотизме, ответственном отношении к выполнению профессионального долга» [11, с. 8];

– ОПК-2. «Способен анализировать мировоззренческие, социальные и личностно-значимые проблемы в целях формирования ценностных, этических основ профессионально-служебной деятельности»; а также прослеживается в категориях группы универсальных компетенций: «Командная работа и лидерство», «Коммуникация», «Самоорганизация и саморазвитие (в том числе

здоровьесбережение)», «Безопасность жизнедеятельности», «самоорганизация и саморазвитие» [11, с. 8].

Отвечая на актуальные запросы в рамках изучения ценностно-смысловых ориентаций сотрудников УИС, в Концепции развития УИС до 2030 года в качестве первоочередной цели указывается «формирование стабильного высокопрофессионального кадрового состава». В соответствии с Приказом Министерства юстиции РФ от 30 декабря 2022 года № 948 «Об утверждении концепции воспитательной работы с работниками уголовно-исполнительной системы Российской Федерации на период до 2030 года», реализация представленной цели предполагает «приобщение работников к традициям и ценностям профессионального сообщества правоохранительных органов, нормам корпоративной этики и культуры». В связи с этим внедрение данного стандарта в процесс обучения в вузе позволяет сделать возможным адаптацию выпускников Института ФСИН к условиям реальной практической деятельности, а также развить личность профессионала с высоким уровнем профессиональных ценностей, способного на должном уровне выполнять служебные обязанности в качестве руководителей отделов, служб и подразделений в составе исправительного учреждения.

Обозначенная проблематика так же четко определена в Кодексе этики и служебного поведения сотрудников и федеральных государственных гражданских служащих уголовно-исполнительной системы (далее Кодекс). Кодекс утверждает фундаментальные общечеловеческие и профессионально-нравственные ценности в качестве требований гражданского и служебного долга и целевых морально-нравственных основ профессионально-трудовой деятельности для сотрудников. Здесь ценностные идеалы служат воспитанию высоконравственной личности профессионала, ориентируют на этический эталон поведения, обеспечивают единство убеждений и взглядов в сфере профессиональной этики и служебного этикета, несут функцию регулирования профессионально-этических проблем взаимоотношений, возникающих в процессе служебной деятельности; подразумевают соблюдение этических норм поведения в повседневной жизни, призваны формировать у сотрудника потребность в соблюдении профессионально-этических норм поведения [12, с. 3].

Таким образом, вопрос о развитии аксиологической вертикали в процессе движения курсанта к обретению профессионально-личностного статуса офицера является генеральной задачей содержания и организации учебно-воспитательного процесса высших учебных заведений ФСИН России.

Помимо сугубо педагогических моментов остро возрастает вопрос актуальности психологических исследований мотивационной направленности курсантов. Это необходимо для объективного

отслеживания повышения (снижения) уровня развития системы ценностных ориентаций.

Для проведения измерений исследователи чаще всего применяют известные стандартные психометрические методики изучения ценностных ориентаций Ш. Шварца [9], М. Рокича [13], Е.Б. Фанталовой [15], А.В. Капцова [8]; для фиксации выраженности смысловой направленности – тест смысложизненных ориентаций в адаптации Д.А. Леонтьева [10].

Однако если исследование проводится в узкопрофессиональной сфере, создающей специфическое преломление общечеловеческих идеалов, то, очевидно, это требует создания уточняющих стандартизированных психодиагностических методик. Исключением не является и сфера профессионально-трудовой деятельности УИС. При этом важно понимать необходимость композиционного соотнесения понятий в теоретическом конструкте, представляющем собой системное многоуровневое описание феномена ценностных ориентиров в системе личности курсанта (офицера). Мы исходили из следующей логически вытекающей модели:

I уровень. Профессиональные ценностно-смысловые ориентации курсанта /офицера ФСИН.

II уровень. Общечеловеческие ценностные ориентации курсанта/офицера ФСИН.

III уровень. Смысложизненные ориентации курсанта/офицера ФСИН.

IV уровень. Свойства личности курсанта/офицера ФСИН.

Обозначенная уровневая система предполагает концентрическую включенность по принципу: от частного к общему. Так профессиональные идеалы входят в систему общечеловеческих ценностей, общечеловеческие ценности интегрируются в смысложизненную направленность, смысложизненная направленность находит свое отражение в структуре личности.

Завершая обсуждение актуальности и теоретических аспектов, перейдем к описанию собственно эмпирической части работы.

Целью настоящего исследования стало изучение ценностно-смысловых ориентаций в структуре личности курсантов Института ФСИН России.

Поставленная цель определила следующий алгоритм задач:

1) разработать и стандартизировать психометрическую методику изучения ценностно-смысловых ориентаций курсантов (офицеров) на основе действующего Кодекса этики и служебного поведения сотрудников и федеральных государственных гражданских служащих УИС России;

2) установить характер взаимосвязи профессиональных ценностно-смысловых ориентаций УИС с ценностными и смысложизненными ориентациями в структуре личностных свойств курсантов Института ФСИН;

3) определить специфику выраженности профессиональных, ценностных, смысловых ориентаций и свойств личности курсантов в младших и старших группах курсантов Института ФСИН.

Участниками исследования стали курсанты старших и младших курсов Института ФСИН России, обучающиеся по специальности «Правоохранительная деятельность» (всего 210 человек).

В качестве диагностического инструментария были применены следующие методики. Для изучения профессиональных ценностно-смысловых ориентаций курсантов была разработана психометрическая методика «Опросник профессиональных ценностно-смысловых ориентаций сотрудников и федеральных государственных гражданских служащих УИС». Выраженность общественных ценностей измерялась модифицированным вариантом методики Е.Б. Фанталовой «Уровень соотношения «ценности» и «доступности» в различных жизненных сферах» [15]. Для определения смысло-жизненной направленности применялся тест «Смысло-жизненные ориентации» Д.А. Леонтьева [10]. Личностные свойства были изучены с помощью личностного 16-факторного опросника Р. Кеттелла [16].

Решая первую исследовательскую задачу на основании Кодекса этики и служебного поведения сотрудников и федеральных государственных гражданских служащих уголовно-исполнительной системы (УИС), была разработана методика «Опросник профессиональных ценностно-смысловых ориентаций сотрудников и федеральных государственных гражданских служащих УИС» (38 пунктов). Методика была подвергнута следующим процедурам стандартизации: установление содержательной валидности, определение конструктивной валидности, выявление внутренней согласованности шкалы, определение надежности методом расщепления шкалы.

В определении содержательной валидности [5, с. 135] методики приняли участие четыре независимых эксперта: 2 кандидата психологических наук, 1 кандидат педагогических наук – преподаватель Института ФСИН России, 1 офицер-преподаватель Института ФСИН России. В состав методики вошли только те пункты, формулировка которых была одобрена всеми экспертами.

Конструктивная валидность [5, с. 133] методики была определена с помощью факторизации показателей пунктов (табл. 1).

Пункты, не вошедшие в первичную статистическую модель, были исключены из текста опросника. Данные табл. 1 выявляют тенденцию к дифференциации трех шкал. Получены три независимых однополярных фактора, имеющих достаточную долю суммарной дисперсии (51,1 %).

Содержательный анализ пунктов, объединённых в симптомокомплексы и характеризующих определенную направленность профессиональной деятельности, явлений и качеств личности сотрудника УИС, позволил определить смысловое значение трех базовых шкал.

Таблица 1

Факторное отображение конструктивной валидности методики «Опросник профессиональных ценностно-смысловых ориентаций сотрудников и федеральных государственных гражданских служащих УИС» по пунктам

Показатели пунктов опросника УИС и их содержание	Факторы (после вращения)		
	I	II	III
5			0,46
7			0,63
8			0,42
9			0,61
21			0,61
34			0,46
35			0,54
37			0,53
11		0,55	
12		0,65	
14		0,54	
18		0,53	
20		0,50	
22		0,47	
23		0,58	
24		0,56	
25		0,44	
16	0,42		
17	0,49		
6	0,43		
26	0,66		
27	0,70		
28	0,53		
29	0,44		
30	0,73		
36	0,72		
Доля объяснимой дисперсии, %	21,1	17,4	13,0

«Уважительное отношение к осужденным» (см. фактор 1) включает уважительное, беспристрастное, толерантное, но не попустительское отношение к осужденным, основанное на общечеловеческих ценностях, соответствующее Кодексу УИС. Шкала включала 9 пунктов.

«Социальные ценности» (см. фактор 2) содержит аспект имиджевой стороны профессиональной деятельности, то есть осознания факта того, что поведение сотрудника формирует общественное отношение к УИС в целом. Шкала включала 9 пунктов.

«Личностная позиция» (см. фактор 3) отражает в большей степени феноменологию субъектности и указывает на высокую степень интериоризации этических принципов и ценностей, обозначенных в

Кодексе УИС, способность регулировать свое поведение на их основании, распространение этих принципов на собственную жизнь. Шкала включала 8 пунктов.

На основании выделенных факторов были высчитаны суммарные показатели соответствующих шкал. В дальнейшем с целью эмпирического подтверждения содержательного единства феномена ценностно-смысловых ориентаций сотрудников УИС был осуществлен факторный анализ показателей шкал (см. табл. 2).

Таблица 2

Факторное отображение конструктивной валидности методики «Опросник профессиональных ценностно-смысловых ориентаций сотрудников и федеральных государственных гражданских служащих УИС» по шкалам

Показатели	Фактор I
Личностная позиция	0,73
Социальные ценности	0,74
Уважительное отношение к осужденным	0,75
Доля объяснимой дисперсии %	54,6

Как видно из табл. 2, все три показателя с одноименным знаком и высоким весом входят в один фактор (ДОД = 54 %), что подтверждает гипотезу о единстве теоретического конструкта и позволяет выделить суммарный показатель опросника «Ценностно-смысловые ориентации УИС».

Внутренняя согласованность шкал опросника была установлена посредством вычисления коэффициента α -Кронбаха (см. табл. 3).

Таблица 3

Коэффициенты внутренней согласованности α -Кронбаха методики «Опросник профессиональных ценностно-смысловых ориентаций сотрудников и федеральных государственных гражданских служащих УИС»

Показатели	α -Кронбаха
Личностная позиция	0,71
Социальные ценности	0,76
Уважительное отношение к осужденным	0,65
Ценностно-смысловые ориентации УИС	0,74

На основании проведенной процедуры были получены коэффициенты α , варьирующиеся от 0,65 до 0,74, попадающие в зону удовлетворительных значений ($\alpha > 0,6$) [5, с. 637]. Таким образом, можно сделать вывод о достаточной степени внутренней согласованности как базовых шкал, так общего суммарного показателя.

Определяя надежность методом расщепления, каждая из трех базовых шкал опросника была разделена в случайном порядке на две субшкалы, показатели которых были подвергнуты корреляционному анализу. В результате были получены достаточно высокие коэффициенты надежности (см. табл. 4).

В целом проведенные предварительные стандартизационные процедуры в рамках данного исследования позволяют говорить о

содержательной и конструктивной валидности, а также надежности в аспекте внутренней согласованности шкал опросника.

Таблица 4

Коэффициенты ретестовой надежности базовых шкал методики «Опросник профессиональных ценностно-смысловых ориентаций сотрудников и федеральных государственных гражданских служащих УИС»

Показатели	<i>r</i>
Личностная позиция	0,75
Социальные ценности	0,82
Уважительное отношение к осужденным	0,71

Для разрешения второй задачи с целью установления характера взаимосвязей профессиональных ценностно-смысловых ориентаций УИС с ценностными и смысложизненными ориентациями в структуре личностных свойств курсантов Института ФСИН была произведена факторизация показателей шкал опросника Р. Кеттелла с суммарными показателями методик «Смысложизненные ориентации», «Ценностные ориентации» и суммарного показателя «Ценностно-смысловые ориентации УИС» (табл. 5).

Таблица 5

Факторное отображение структуры личностных свойств в общей выборке курсантов Института ФСИН (после вращения)

Показатели	Факторы		
	I	II	III
A – аффектотимия	0,40		
B – интеллект			
C – эмоциональная устойчивость	0,46		
E – доминантность			
F – экспрессивность			0,59
G – моральная нормативность		0,73	
H – смелость			0,59
I – мягкость характера			
L – подозрительность	-0,53		
M – мечтательность			-0,45
N – прямолинейность			-0,49
O – подавленность	-0,44		
Q1 – радикализм			
Q2 – независимость от группы	-0,51		
Q3 – волевой самоконтроль	0,42	0,41	
Q4 – внутренняя напряженность	-0,56		
Ценность «стремление»	0,47		
Ценность «доступность»	0,74		
Смысложизненные ориентации	0,49	0,43	
Ценностно-смысловые ориентации УИС		0,49	
Доля объяснимой дисперсии, %	19,1	17,1	12,1

На основании проведенного анализа была получена трехфакторная модель, отражающая структуру личности. Результаты позволяют судить о расположении ценностно-смысловых ориентаций в пространстве личностных свойств курсантов.

Стремление к осуществлению общечеловеческих ценностей и их реализованность находятся в связи с осознанностью смысла жизни (фактор 1). Выявленный ценностно-смысловой симптомокомплекс включается в систему свойств, обеспечивающих эмоциональную устойчивость личности: доброжелательность (фактор А), эмоциональная эго-стабильность (фактор С), волевой самоконтроль (фактор Q3), доверчивость (фактор L), самоуверенность (фактор O), социабельность (фактор Q2), расслабленность (фактор Q4).

Ценностно-смысловые ориентации сотрудника УИС обнаруживают себя во втором факторе. Здесь они поддерживаются осознанностью смысла жизни и усиливаются со стороны личностных свойств моральной нормативности (фактор G) и волевым самоконтролем (фактор Q3).

Третий фактор представлен экспрессивностью (фактор F), смелостью (фактор H), прагматичностью (фактор M) и простотой (фактор N).

Третья задача нашего исследования, направленная на определение специфики выраженности профессиональных, ценностных, смысловых ориентиров и свойств личности курсантов в группах младших и старших курсантов института ФСИН, была реализована при помощи критериального анализа средних значений по Стьюденту (табл. 6).

Таблица 6

Значимые различия показателей личностных свойств по *T*-критерию Стьюдента в подвыборках курсантов старших и младших курсов

Показатели	Средние значения в группах		<i>t</i>	<i>p</i>
	старшая	младшая		
«Фактор С» – эмоц. устойчивость	8,1	7,2	2,7	**
Стремление к активности	9,2	8,0	2,8	**
Стремление к здоровью	9,7	8,8	2,4	*
Стремление к любви	9,4	7,7	3,4	**
Стремление к дружбе	9,6	8,2	3,0	**
Стремление к уверенности	9,6	8,6	2,3	*
Стремление к семье	9,8	8,7	2,7	**
Стремление к творчеству	8,0	6,9	2,1	*
Стремление к вере	7,4	6,0	2,3	*
Доступность здоровья	7,5	6,5	2,1	*
Доступность интерес. работы	6,6	5,6	2,0	*
Доступность уверенности	7,8	6,2	3,2	**
Доступность свободы	6,8	5,0	3,4	***
Доступность веры	5,8	4,2	2,7	**
Цели жизни	36,1	33,7	2,2	*
Смыслоразножизненные ориентации	111,6	104,8	2,0	*

Из приведенной таблицы можно выделить следующие статистически значимые закономерности:

курсантов 3–4 курсов отличают от 1–2-курсников:

– в пространстве личностных свойств: более выраженная эмоциональная стабильность, то есть устойчивость и сила «Я»;

– в системе ценностных ориентиров: большая устремленность к активной деятельной жизни, здоровью, уверенности, свободе, творчеству, крепким дружеским и любовным отношениям, возможности реализации веры;

– в сфере доступных ценностей, то есть тех, которые осуществлены в жизни: здоровье, интересная работа, уверенность, вера;

– в целом большая ценностная устремленность и реализованность в жизни;

– более высокое проявление общей осознанности смысла жизни и целевого ее аспекта.

Подводя итог проведенного исследования, мы пришли к следующим выводам:

1. Получены предварительные результаты стандартизации авторской психометрической методики «Опросник профессиональных ценностно-смысловых ориентаций сотрудников и федеральных государственных гражданских служащих УИС». Опросник выдержал первичную проверку на содержательную и конструктивную валидность, обладает достаточной степенью внутренней согласованности шкал, имеет удовлетворительные коэффициенты надежности по методу расщепления шкал. В результате выделено три базовые шкалы: «Личностная позиция», «Социальные ценности», «Уважительное отношение к осужденным» и суммарный показатель «Ценностно-смысловые ориентации УИС».

2. Определено место ценностно-смысловых ориентаций УИС в структуре личности курсантов. Они входят в симптомокомплекс личности во взаимосвязи с социальной нормативностью, волевым самоконтролем и осознанностью смысла жизни.

– Установлена особенность ценностно-смысловых ориентаций курсантов Института ФСИН в зависимости от курса. Так, старшекурсники отличаются от курсантов младших курсов преобладанием *в сфере личностных черт*: более высоким уровнем эмоциональной устойчивости; *в системе ценностных ориентиров*: стремлением к активной общественной жизни, достижению здоровья, любви и дружбы в отношениях, уверенности, творчества, веры и семейного счастья; *в сфере доступности ценностей*: здоровье, интересная работа, уверенность в себе, свобода и реализованность в вере; *осознанность смысла жизни*.

Различий между курсантами разных курсов в сфере профессиональных ценностно-смысловых ориентаций УИС не было обнаружено (зафиксирован средний уровень выраженности данного показателя).

Список литературы

1. Абакумова И.В., Рядинская Е.Н. Особенности смысложизненных стратегий в условиях вооруженного конфликта: теоретико-методологический анализ проблемы // World Science: Proceedings of articles the international scientific conference. Czech Republic, Karlovy Vary – Russia. 2016. № 3. С. 243–249.
2. Андреева М.В. Динамика структуры профессиональных ценностных ориентаций курсантов и слушателей образовательных организаций правоохранительных органов // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2016. № 3. С. 65–76.
3. Баранова А.В. Динамика личностных особенностей в процессе профессионального становления сотрудников силовых структур: дис. ... канд. психол. наук. М., 2009. 206 с.
4. Бронников А.Ю., Асатов Р.А. Материальные и духовные ценности курсантов высших военных учебных заведений // Молодой ученый. 2016. № 21 (125). С. 802–806. URL: <https://moluch.ru/archive/125/34811/> (дата обращения: 06.12.2022).
5. Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М. Словарь-справочник по психодиагностике. СПб.: Питер, 2000. 528 с.
6. Варламов А.С. Развитие ценностного отношения курсантов военного вуза к образовательной деятельности // Фундаментальные и прикладные исследования в современном мире: сб. XII Междунар. науч.-практ. конф. 15 декабря 2015 г.: в 3 т. Т. 3. СПб.: Стратегия будущего, 2015. С. 98–101.
7. Гребень Н.Ф. Методика «Ценностные ориентации» (М. Рокич) / Психологические тесты для профессионалов. Минск: Современная школа, 2007. 496 с.
8. Капцов А.В. Тест аксиологической направленности школьников АНЛ4.4: Руководство по интерпретации результатов диагностики. Самара: Самар. гуманитар. акад., 2013. 20 с.
9. Карандашев В.Н. Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство. СПб.: Речь, 2004. 70 с.
10. Леонтьев Д.А. Тест смысложизненных ориентаций (СЖО). М.: Смысл, 2000. 18 с.
11. Приказ Министерства науки и высшего образования РФ № 1131 от 28 августа 2020 г. «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – специалитет по специальности 40.05.02 «Правоохранительная деятельность». URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-40-05-02-pravoohranitelnaya-deyatelnost-1131> (дата обращения: 27.11.2022).
12. Приказ ФСИН РФ от 11.01.2012 № 5 «Об утверждении Кодекса этики и служебного поведения сотрудников и федеральных государственных гражданских служащих уголовно-исполнительной системы». URL: <https://legalacts.ru/O-proekte/> (дата обращения: 27.11.2022).
13. Карелин А.А. Психологические тесты / под ред. А.А. Карелина. Т. 1. М., 2000. С. 25–29.
14. Разгонов В.Л. Ценностное отношение курсантов к ключевым идеям военной службы: механизмы формирования // Вестник Академии военных наук.

2015. № 3. С. 89–93. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=27175658> (дата обращения: 17.09.2023).

15. Фанталова Е.Б. Об одном методическом подходе к исследованию мотивации и внутренних конфликтов (на контингенте больных артериальной гипертензией и здоровых лиц) // Психологический журнал. 1992. Т. 13. № 1. С. 107–117.
16. 16-факторный личностный опросник Р.Б. Кеттелла (Многофакторный опросник Кэттелла / Тест Кеттелла. 187 вопросов / Опросник Кеттелла 16 pf) Форма А. URL: <https://psycabi.net/testy/293-16-faktornyj-lichnostnyj-oprosnik-r-b-kettella-metodika-mnogofaktornyj-oprosnik-kettella-test-kettela-187-voprosov-test-ketela-16-pf> (дата обращения: 27.11.2022).

Об авторах:

СМИРНОВА Мария Юрьевна – преподаватель кафедры уголовного и уголовно-исполнительного права ФКОУ ВО «Пермский институт ФСИН России» (614012, Пермский край, г. Пермь, ул. Карпинского, д. 125); e-mail: oik-6@yandex.ru

СМИРНОВ Денис Олегович – кандидат психологических наук, доцент, декан факультета психологии ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет» (614990, г. Пермь, ул. Сибирская, 24); e-mail: smirnov_do@pspu.ru

МАЛОЛЕТКОВА Анна Васильевна – кандидат психологических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Уфимский университет науки и технологий», Стерлитамакский филиал (453116, Респ. Башкортостан, г. Стерлитамак, пр. Ленина, 49); e-mail: a.v.maloletkova@struust.ru

VALUE-SEMANTIC ORIENTATIONS OF CADETS OF THE INSTITUTE OF THE FEDERAL PENITENTIARY SERVICE OF RUSSIA

M.Yu. Smirnova¹, D.O. Smirnov², A.V. Maloletkova³

¹Perm Institute of the Federal Penitentiary Service of Russia, Perm

²Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm

³Ufa University of Science and Technology, Sterlitamak

The article presents the results of a study of the value-semantic orientations of cadets of the Perm Institute of the Federal Penitentiary Service of Russia. The «Questionnaire of professional value-semantic orientations of employees and federal state civil servants of the penal system» has been developed and standardized. The results of the study indicate the inclusion of professional value-semantic orientations in the personality structure of cadets. Statistical differences were found in the system of value orientations of senior and junior students.

Keywords: *value-semantic orientations, values, meaning of life, personality.*

Принято в редакцию: 25.01.2024 г.

Подписано в печать: 22.02.2024 г.

УДК 340.111.5

Doi: 10.26456/vtspyped/2024.1.182

**ПРАВОВЫЕ ОТНОШЕНИЯ:
КРОСС-КУЛЬТУРНЫЕ И ПОВЕДЕНЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ**

Д.С. Безносков

Санкт-Петербургское ГАОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный институт психологии и социальной работы», г. Санкт-Петербург

Цель статьи состоит в анализе кросс-культурных и поведенческих аспектов правовых отношений. Кросс-культурные аспекты проявляются в том, что правовые отношения в обществе проходят долгий исторический путь формирования и складываются под влиянием политических, религиозных, экономических условий. Основу правовых отношений составляют морально-нравственные и правовые нормы. Религиозные воззрения определяют мораль, которая отражается в правовой системе. В истории межгосударственных отношений довольно часто происходили культурные заимствования в правовой и религиозной области. Тесные торговые и религиозные отношения с Византией способствовали тому, что многие правовые принципы были приняты на Руси. Система права формировалась на основе международных договоров. Поведенческие аспекты правовых отношений проявляются в асертивности – способности человека защищать свои права и интересы. Поведение человека можно разделить на типы: а) агрессивность – активная защита своих прав; б) пассивность, конформность, как отказ от самозащиты; в) асертивность – осознанное, уверенное, взаимоуважительное поведение в межличностных и правовых отношениях, умение противостоять чужому влиянию.

Ключевые слова: *правовые отношения, культурные заимствования, правовые нормы, асертивность.*

Введение

Социально-психологическая наука рассматривает понятие «отношение» как основную категорию. В социальной и кросс-культурной психологии подробно изучаются проблемы правовых отношений, проводится их классификация, определяются поведенческие аспекты, рассматривается процесс заимствования систем права из других культур и государственных образований. Основой оптимальных правовых отношений являются нормы справедливости и равенства. Правовые нормы регулируют общественные отношения, определяют права и обязанности членов общества. С помощью правовых норм оценивается: является ли поведение человека правомерным или противоправным.

© Безносков Д.С., 2024

Кросс-культурные особенности правовых отношений

Мы рассматриваем правовые отношения не только в рамках отдельного государства, но с точки зрения межкультурного взаимодействия. В истории человечества сформировались различные правовые государственные системы, в которых сложились своеобразные правовые отношения членов общества.

Правовая система практически каждого государства возникла на основе культурного заимствования. В истории человечества в процессе взаимодействия и общения людей такие заимствования происходили постоянно. Заимствования из другой культуры могут быть материальными или идеологическими. Чаще всего члены одного культурного сообщества заимствуют у членов другого сообщества пищевые привычки, моду, технические и технологические изобретения. В области идеологического заимствования происходит обмен идеями и социальными представлениями. В результате идеологического заимствования происходит реформатирование общественного сознания, изменения общественной, экономической, политической ситуации, перераспределение прав и обязанностей граждан.

В истории Российского государства произошли два судьбоносных идеологических заимствования. Первое знаменательное заимствование произошло в 906 г. в области права. Тесные торговые и религиозные отношения Киевской Руси с Византией способствовали заимствованию системы Римского права, распространенного в Византии, как восточной части Римской Империи. Были заимствованы положения о праве собственности, например, собственность русского купца, торговавшего в Царьграде и умершего там, передавалась на Русь его вдове. Заимствовались также положения о мере наказания за то или иное правонарушение или преступление.

Идеи устройства государства на основе правового регулирования описывались в мифах Древней Греции, поэмах Гомера и Гесиода. Например, дочь Зевса и Фемиды богиня Дике отстаивала идеи справедливости. Она была хранительницей божественной справедливости и наказывала за ложь и обман. Другая их дочь Эвномия защищала благозаконие, божественный характер правовых норм [5, с. 28–29].

В латинском языке возник термин «право» (*iustis*), который восходит к словам «правда» и «справедливость». Древнеримский правовед Ульпиан сформулировал принципы правовых отношений: а) жить честно; б) не причинять другим людям вред; в) уважать право каждого; г) каждому человеку отдавать то, что ему принадлежит. Эти принципы стали основой общественных правовых отношений не только в Древнем Риме, но и в других государствах Европы, в том числе и России [1, с. 220].

В конце IX века на карте мира появилось новое государство – Киевская Русь. Князь Олег (вещий Олег) совершил первый военный

набег на Византию в 906 г. Взять Царьград ему не удалось, но с императором Львом VI был заключен мирный договор. Статьи этого договора в дальнейшем стали основой создания правовых отношений в Древней Руси. Система права, что интересно, формировалась именно на основе межгосударственных договоров. Первый договор был заключен в устной форме, но он сохранился в летописных источниках Византии. Русские купцы могли свободно торговать на рынках Царьграда. Утверждались нормы гостеприимства и равноправия с иноземными купцами. Власти Византии рассматривали русских купцов, как уважаемых гостей, бесплатно обеспечивали жильем и пропитанием. Основу правовых отношений составили обычаи и традиции двух стран – Византии и Киевской Руси. Между двумя государствами стали развиваться добрососедские взаимоотношения.

Два государя скрепили мирный договор клятвенными обязательствами. Византийский Император Лев VI целовал крест по христианскому обычаю, а князь Олег и его воеводы клялись своим оружием в соответствии с русским языческим обрядом. Затем в 911 г. был заключен письменный мирный договор. В Киевской Руси стали формироваться обдуманые, законодательно оформленные правовые отношения. Первая статья договора была направлена на развитие мирных взаимоотношений между государствами. Во второй статье требовалось наличие свидетельских показаний о совершении преступления, что пресекало бездоказательный оговор человека. В третьей статье была предусмотрена смертная казнь, как мера наказания за убийство. Власти Киевской Руси отказались от применения принципа коллективной ответственности и ввели принцип индивидуальной ответственности.

Второе событие ознаменовалось принятием православной религии. Киевский князь Владимир по примеру своей бабушки княгини Ольги в 988 году заимствовал христианскую религию в могущественной Византийской империи, а затем распространил среди русского народа, поклонявшегося ранее идолу Перуну. Такое заимствование, как принятие православной религии, сыграло ключевую роль в истории Российского государства и в формировании общественного, правового и религиозного сознания.

Хорошо известно, что христианство, как мировая религия, сформировалась на основе заимствования идей, распространенных в Античной и Римской мифологии. Так, например, античные боги часто общались с земными женщинами, у которых затем рождались дети. Античный герой Геракл был сыном Зевса и смертной женщины и обладал невероятной силой. Дочь морского бога Нерея Фетида родила Ахилла от своего смертного мужа. По преданию Фетида, желая сделать своего сына бессмертным, сильным и выносливым, опускала его в воды реки Стикс, держа за пятку. Поэтому пятка Ахилла считалась слабым местом и вошла в фольклор разных народов, как Ахиллесова пятка. В известной картине

Тициана Зевс проникает в спальню к Данае в виде золотого дождя, в результате рождается герой Персей, а Данае становится символом целомудрия. При создании христианской религии прослеживаются явные заимствования из Античной мифологии – непорочное зачатие Девы Марии, рождение Иисуса от Бога и земной женщины, обряд Крещения Иисуса в водах реки Иордан.

Таким образом, при образовании государства формируется система правовых норм, а для закрепления в общественном сознании этих норм создается монорелигия, в которой обосновывается божественное право государя, как помазанника божьего. Можно утверждать, что формирование правового сознания подкрепляется религиозным сознанием. Как правовое сознание, так и религиозное сознание включает морально-нравственные нормы. В системе права они известны, как принципы Ульпиана, а в религии, как десять христианских заповедей. Причем, на начальных этапах создания права нормы носят рекомендательный характер («живи честно»), а религиозные принципы имеют запретительный характер («не убивай». «не кради» и т.д.). При этом первая христианская заповедь гласит: «Я Господь. Бог твой... Да не будет у тебя других богов». Таким образом, в христианстве устанавливается запрет на многобожие и жесткая концентрация власти.

Принятие или отвержение различных новшеств называется культурной диффузией и зависит от множества факторов [3, с. 82]. Первым фактором является осознание необходимости развития общества и государства на основе правовых норм. Принятие римской правовой системы определялась необходимостью строительства устойчивых, надежных торговых отношений с Византийской Империей, а вхождение в Православный мир и принятие новой религиозной доктрины укрепляли эти отношения. Заметим, что термин «Православие» можно трактовать, как «Славим Право!».

К второму фактору относится соответствие ведущих моделей нововведения уже существующим элементам культуры. Так, например, К. Клакхон отмечает, что если в традиционной религии народа главным является божество мужского рода, то новая религия с богом в образе мужчины более легко усваивается народом. Если же главное традиционное божество женского рода, то новые религиозные воззрения, основанные на маскулинности, сталкиваются с барьерами религиозного сознания [3, с. 82]. Правовое сознание гораздо сложнее, чем религиозное. Заимствование основ Римского права проходило в условиях тесных постоянных коммуникаций с представителями государственных органов Византии и православными священниками. Ориентация Князей Киевской Руси на подражание системе управления Византийской империи отразилась не только на принятии Православия, но и на создании основ законодательства.

Принятие новой правовой системы характеризуется несколькими особенностями. Во-первых, это выборочность элементов заимствования. Законодательство различных государств не является универсальным во всем мире. В каждой стране отбираются такие правовые принципы, которые в наибольшей степени соответствуют социальным представлениям, целям общественного развития, истории и психологии народа, его интересам, традициям, обычаям, ценностным ориентациям, пониманию справедливости и равноправия. Если новое законодательство страны противоречит ожиданиям членов общества, то правовые отношения начинают деформироваться, могут приобретать преступный характер.

Во-вторых, это значимость и символичность принятого законодательства. Правовые отношения изменяются, что становится значительным поворотным событием в истории государства. Например, отмена крепостного права кардинально изменила правовые отношения в Российской Империи в 1861 г., что явилось безусловно знаковым и памятным событием для всех россиян.

В-третьих, необратимость изменения определенных правовых отношений. К системе крепостного права вернуться невозможно. Также невозможным в настоящее время является лишение женщин избирательных прав, ограничение их участия в управленческой деятельности и общественной жизни страны.

В-четвертых, динамика правовых отношений зависит от изменения политических и экономических условий жизнедеятельности людей. В начале 1990-х годов в России кардинально изменились политические и экономические отношения, что отразилось, в первую очередь, на правовых отношениях. В 1993 г. была принята новая Конституция, одобренная на всенародном голосовании. Российский правовед А.Н. Медушевский провел сравнительный анализ Конституций России и Франции. Он отмечает, что традиция российского конституционализма исторически ориентировалась на французские концепции. Сходство Конституций двух стран состоит в следующем. Во-первых, новые Конституции принимались в условиях радикального изменения политического режима и, соответственно, всей правовой системы. Во-вторых, сходным является определение правового статуса парламента и правительства. В-третьих, в полномочиях главы государства также обнаруживается сходство. В-четвертых, формы парламентского контроля в России имеют идентичность с формами такого контроля во Франции [4, с. 3-4].

При социально-психологических исследованиях правовых отношений используется системный подход. Основное внимание следует уделить следующим проблемам:

1. Определение уровня развития правового сознания личности.

2. Изучение уровня развития правового сознания членов общества, принадлежащих к различным социальным категориям.

3. Определение кросс-культурных особенностей правового сознания и правовых отношений в многонациональном российском обществе.

4. Изучение истории формирования правовых отношений в российском обществе.

5. Анализ правовых отношений в системе правосудия.

6. Исследование процесса формирования правового социального капитала, как основного показателя зрелости правовых отношений.

7. Определение различных социально-психологических способов деформации правового сознания и правовых отношений.

8. Рассмотрение социально-психологических источников экстремизма и терроризма как форм дестабилизации правовых отношений в обществе.

Зрелые, стабильные правовые отношения формируются на основе норм права, которые соответствуют социальным потребностям и ожиданиям членов общества, построены на принципах справедливости и равенства. Правовые отношения складываются между всеми членами общества и государственными институтами, органами власти, правоохранительными органами.

Поведенческие особенности правовых отношений

Предиктором оптимальных правовых отношений является ассертивность, которая определяет правовое поведение человека. Ассертивность – это способность и умение защищать и отстаивать свои права и интересы, понимая и соблюдая права и интересы своих партнеров по взаимодействию. Ассертивные способности помогают человеку противостоять деструктивному влиянию западных средств массовой информации, распространяющейся по каналам Интернет-сети.

Ассертивные способности и умения проявляются в деятельности и поведении людей в процессе взаимодействия с окружающими. Такие способности особенно необходимы при возникновении конфликтных ситуаций в правовых отношениях. Уметь отстаивать свои права и интересы важно не только в бытовых вопросах – в семейной жизни, взаимоотношениях с соседями, но и в конфликтах между сотрудниками в организациях, в системе правосудия, в политической жизни страны.

В социальной психологии повышается интерес к проблемам ассертивности. За последние годы в западной психологии было опубликовано более 1500 статей на эту тему. Особое внимание уделяется ассертивности при изучении взаимоотношений членов общества с властными структурами, при общении медицинского персонала с пациентами. Огромное значение навыки ассертивного поведения приобретают в системе правосудия при работе прокуроров и адвокатов.

От их умения защищать права подозреваемого в преступлении зависит решение судебной инстанции и дальнейшая судьба человека.

В научной литературе отсутствует четкое определение понятия «ассертивность». Аналогами ассертивности являются термины «напористость», «уверенность в себе». Однако они не в полной мере раскрывают содержание и смысл ассертивного поведения. Анализ научной литературы показал, что понимание такого феномена, как ассертивность, можно классифицировать по направленности личности: 1) направленность на себя, на свои интересы, на решение только своих актуальных проблем; 2) направленность на подчинение партнеру по взаимодействию, учет его интересов в ущерб собственным; 3) направленность на обеспечение и сохранение дальнейшего сотрудничества с партнером. Поведение личности, направленной на себя и учитывающей и отстаивающей исключительно свои права и интересы, не является ассертивным. Это скорее напористое или агрессивное поведение в зависимости от активности и степени эмоциональной насыщенности слов и действий человека. Поведение личности, полностью ориентированной на интересы партнера и забывающей о своих правах и интересах, можно охарактеризовать как пассивность, конформизм, отказ от своей позиции и интересов. Истинно ассертивным является поведение личности, направленной на долгосрочное, доверительное сотрудничество.

Таким образом, поведение личности можно классифицировать на агрессивное, ассертивное и пассивное. Агрессивное поведение направлено на защиту только своих прав и интересов, что приводит к обострению противоречий, отсутствию договоренностей, эскалации конфликта, утрате взаимного доверия, потере важных ресурсов, вероятности обострения соматических или даже психических заболеваний. Ассертивное поведение ориентировано на понимание и учет своих интересов и интересов партнера, что способствует сотрудничеству, построенному на взаимном учете прав и интересов, доверии и справедливом распределении ресурсов, повышению авторитета обоих партнеров, чувстве благополучия, повышению самооценки и пр. Пассивное или конформное поведение направлено на учет интересов партнера, отказ от своего мнения, подчинение влиянию партнера, отказ от своих прав и интересов, согласие с любыми словами и действиями партнера, ведет к потере своего авторитета, появлению чувств нереализованности и самостоятельности, отказу от ответственности.

В межличностном общении и взаимодействии у партнеров могут появиться различные чувства: несогласие со словами и предложениями партнера, раздражение, обида, гнев. Люди с разным типом поведения отличаются в проявлении чувств. Навыки ассертивности помогают партнерам четко и последовательно высказывать свое мнение, спокойно,

деликатно и доброжелательно отстаивать свои интересы. Человек, обладающий способностями к асертивности, умеет открыто говорить о том, какие чувства он переживает в данной ситуации, обладает эмпатией и понимает чувства своего партнера, о чем открыто ему сообщает. Люди, проявляющие конформизм, характеризуются пассивностью в межличностных и деловых отношениях. Они открыто не выражают своего мнения и чувств. Для людей, склонных к агрессивности, характерны отсутствие контроля своих эмоций, активное невербальное поведение, выражение своих мыслей в негативной, часто угрожающей форме. Агрессивные люди не обладают навыками понимания интересов партнеров по взаимодействию, проявляют неуважение к их правам [2, с. 117–119].

В научной литературе предложено большое количество определений асертивности, использующих категории «способность, умения, навыки». Так, В.П. Шейнов дает следующее определение: асертивность – это способность человека достойно и уверенно защищать свои права, не нарушая прав своих партнеров по общению. Он отмечает, что наиболее конструктивным способом взаимодействия является именно асертивное поведение, противостоящее таким деструктивным способам, как агрессивность и пассивность. Изучая асертивность, он пришел к выводу, что люди, обладающие такими способностями, более успешны в профессиональной деятельности, уверены в своих возможностях, могут противодействовать манипуляции и давлению других людей [6, с. 107–120].

В зарубежной научной литературе отмечаются разногласия ученых в определении асертивности. Одни исследователи определяют асертивность через понятие «настойчивость», то есть в определенных ситуациях человек говорит правильным тоном, подбирая соответствующие слова [13]. Другие концентрируют свое внимание на том, что асертивность позволяет людям выразить свое мнение, защищать свои права, одновременно уважая права других [16]. Третьи ученые подчеркивают, что в неблагоприятных ситуациях, когда нужно проявлять умения противостоять чужому влиянию и достигать своих целей посредством убеждения, необходима напористость [13; 15]. Напористость не аналогична агрессивности. Напористый человек сообщает свои чувства, проблемы, идеи прямо и ясно, не унижая и не ущемляя права других людей, не оскорбляет их чувства [9; 10; 16; 18; 20]. Напористость, по мнению авторов, необходима в ситуациях обеспечения безопасности, защиты своей территории и своих прав. Ученые предлагают не путать настойчивость с агрессивностью, которая трактуется как вербальное или физическое нападение [7].

М. Саншез трактует асертивность как умение человека доказать, что он обладает большими профессиональными знаниями и опытом, создает ощущение близости с партнером, его сопричастности к

решаемым проблемам [17]. Гутгелт-Дрор М.Г. и Н. Лаор определяют ассертивность как способность сообщать свои взгляды, проблемы, права и потребности, уважая других людей и создавая профессиональные или образовательные союзы [12, с. 3].

Зарубежными учеными были проведены сравнительные исследования проявлений ассертивности у разных категорий людей. Так, например, гендерные исследования показали, что для мужчин характерен более высокий уровень напористости, а для женщин – более низкий уровень уверенности в себе [12, с. 7]. Исследования не выявили возрастных различий в ассертивности. В исследовании К.Б. Лее с соавторами были обнаружены расовые различия. Белые студенты колледжей проявляли большую напористость, чем представители этнических меньшинств [14, с. 1145].

Исследователи, изучающие лидерство, определяют напористое поведение, как одно из основных качеств, позволяющих человеку стать лидером группы [8; 21]. Авторы подчеркивают, что ассертивность может «творить чудеса», помогая вести себя адекватно в различных ситуациях [19].

Правовые отношения наиболее ярко проявляются в ходе судебного заседания. Ассертивное поведение важно использовать всем участникам судебного процесса. Л. Флунн, С. Верма изучали поведение адвокатов в суде. Они выяснили, что агрессивное поведение является нежелательным. Адвокаты, по их мнению, должны быть изобретательными, уметь разработать стратегию своего поведения и поведения подзащитного в суде, противостоять давлению прокурора, анализировать показания свидетелей противоположной стороны и своевременно на них реагировать [10, с. 178–183]. Ассертивность означает способность достигать целей с помощью убеждения и умение противостоять чужому влиянию.

Важной проблемой является обучение ассертивности. Ф. Ганджи с сотрудниками разработали программу обучения студентов правильному социальному поведению [11]. В программу были включены задания, помогающие спокойно выражать и контролировать свои чувства и желания, выстраивать отношения с окружающими людьми, преодолеть страхи и беспокойство. Программа состоит из 8 сессий. На первой сессии рассматривается понятие ассертивности и ее значение в межличностных отношениях. Студентам предлагается выполнить домашние задания по запоминанию ситуаций обыденной жизни, в которых требуется проявлять ассертивность. Вторая сессия посвящена обсуждению запомнившихся ситуаций, знакомству членов группы с их правами – правом на свободное высказывание своего мнения, правом на самореализацию, правом на своевременное получение информации и т.д. На третьей сессии предлагается обсудить различные виды поведения. Домашнее задание состоит в выявлении в реальной жизни случаев

напористого и агрессивного поведения окружающих. На четвертой сессии обсуждаются результаты домашнего задания, студенты учатся давать и получать обратную связь при взаимодействии с людьми. Пятое занятие начинается с обсуждения вариантов эмоциональных реакций на слова и действия партнера. Например, обсуждаются преимущества гнева, как возможности снять психические напряжение. Студенты самостоятельно предлагают методы борьбы с гневом. Проводятся деловые игры по обучению справляться с гневом. На шестой сессии проходит обучение умению сказать «нет» в ответ на просьбу партнера, которую невозможно или нежелательно выполнить. Седьмая сессия посвящена обучению умениям реагировать на критику, обсуждаются приемы адекватного и эффективного реагирования, рассматриваются преимущества и недостатки критики. На восьмой сессии подводятся итоги обучения асертивности, обсуждается, какие конструктивные и важные знания и умения студенты получили в ходе занятий, проводится самооценка их удовлетворенности и самочувствия по итогам занятий. Ф. Ганджи и его сотрудники установили, что обучение навыкам асертивности способствует повышению уверенности в себе, формирует умения преодолевать трудности в общении, снижает склонность к употреблению наркотиков, что приводит к отказу от рискованного поведения, улучшает психическое здоровье [11, с. 9].

Выводы

1. Правовые отношения затрагивают всех членов общества и формируются на основе их прав и обязанностей, построенных на принципах справедливости и равенства. Правовые отношения создаются государственными органами и объединяют граждан одной страны.

2. Формирование правовых отношений проходит долгий исторический путь и характеризуется кросс-культурными особенностями. К особенностям можно отнести культурные заимствования системы права соседних государств. Заимствования носят выборочный характер. Государственными органами отбираются только те правовые постулаты, которые соответствуют национальному характеру и интересам страны. Культурные заимствования являются судьбоносным и часто необратимым событием в жизни страны.

3. Поведенческие особенности правовых отношений характеризуются способностями, умениями и навыками защищать и отстаивать свои права и интересы. Такое асертивное поведение дает человеку возможность спокойно существовать в рамках правового законодательства и строить уважительные, доброжелательные отношения сотрудничества с окружающими людьми.

4. В научной литературе обсуждаются три типа поведения: асертивное, агрессивное и пассивной или конформное. Только асертивное поведение предоставляет человеку возможность отстоять

свои права и защитить интересы. Агрессивное поведение приводит к конфликту, а пассивное – к сдаче своих позиций.

5. Большое значение имеет разработка специальных программ обучения асертивности, умений регулировать свои негативные эмоции и строить долгосрочные отношения, направленные на сотрудничество с людьми.

Список литературы

1. Антология мировой правовой мысли: в 5 т. Т. III. Европа. Америка. XVII–XX вв. М.: Мысль, 1999. 688 с.
2. Вердербер Р., Вердербер К. Общение. СПб.: Прайм-Еврознак, 2003. 320 с.
3. Клакхон К.К.М. Зеркало для человека. Введение в антропологию, СПб.: Евразия, 1998. 352 с.
4. Медушевский А.Н. Сравнительное конституциональное право и политические институты: курс лекций. 2-е издание. Москва, Берлин: Direct Media, 2015. 533 с.
5. Полищук Н.И. Эволюция идеи права и правовые отношения: вопросы теории и практики // под ред. С.А. Комарова. СПб.: Изд-во Юридического института, 2005. 270 с.
6. Шейнов В.П. Асертивное поведение: преимущества и восприятие // Современная зарубежная психология. 2014. № 2. С. 107–120.
7. Carbo A.R., Tess A.V., Roy C., Weingart S.N. Developing a highperformance team training framework for internal medicine residents: the ABC's of teamwork. // Journal of Patient Safety. 2011. V. 7(2). P. 72–76.
8. Daly Guris R.J., Duarte S.S., Miller C.R., Schiavi A., Toy S. Training novice anaesthesiology trainees to speak up for patient safety // British Journal of Anaesthesia. 2019. V. 122(6). P. 767–775.
9. Flowerdew L., Brown R., Vincent C., Woloshynowych M. Development and validation of a tool to assess emergency physicians' nontechnical skills // The British Journal of Anaesthesia. 2012. V. 59(5). P. 376–385.
10. Flynn L, Verma S. Fundamental components of a curriculum for residents in health advocacy // Medical Teacher. 2008. V. 30(7). P. 178–183.
11. Ganji F. et al. Effect of assertiveness program on the drug use tendency, mental health, and quality of life in clinical students of Shahrekord University of Medical Sciences // Journal of Education and Health Promotion. 2022. Feb. 26. P. 6–13.
12. Gutgeld-Dror M., Laor N., Karnieli-Miller O. Assertiveness in physicians' interpersonal professional encounters: A scoping review // Medical Education. 2023. Sep. 19. P. 1–13.
13. Kemper P.F., Van Noord I., De Bruijne M., Knol D.L., Wagner C., Van Dyck C. Development and reliability of the explicit professional oral communication observation tool to quantify the use of nontechnical skills in healthcare // BMJ Quality & Safety 2013. V. 22(7). P. 586–595.
14. Lee K.B., Vaishnavi S.N., Lau S.K.M., Andriole D.A., Jeffe D.B. «Making the grade»: noncognitive predictors of medical students' clinical clerkship grades // Journal of the National Medical Association. 2007. V. 99(10). P. 1138–1150.
15. McHugh M.L. Lessons in biostatistics interrater reliability: the kappa statistic // Biochemia Medica. 2012. V. 22(3). P. 276–282.

16. O'Connor P., Ryan S., Keogh I. A comparison of the teamwork attitudes and knowledge of Irish surgeons and US Naval aviators // *Surgeon*. 2012. V. 10(5). P. 278–282.
17. Sanchez M.M. Effects of assertive communication between doctors and patients in public health outpatient surgeries in the city of Seville (Spain) // *Social Behavior and Personality: an international journal*. 2001. V. 29(1). P. 63–70.
18. Sculli G.L., Fore A.M., Sine D.M., et al. Effective followership: a standardized algorithm to resolve clinical conflicts and improve teamwork // *Journal of Healthcare Risk Management*. 2015. V. 35(1). P. 21–30.
19. Sethi S., Chari S., Shah H., Agarwal R., Dabas R., Garg R. A pilot study of the implementation and evaluation of a leadership program for medical undergraduate students: lessons learned // *Education for health (Abingdon)*. 2021. V. 34(2). P. 64–72.
20. Spiegel D.A., Smolen R.C., Jonas C.K. Interpersonal conflicts involving students in clinical medical education // *Journal of medical education*. 1985. V. 60(11). P. 819–829.
21. Weiss M., Kolbe M., Grote G., Spahn D.R., Grande B. Why didn't you say something? Effects of after-event reviews on voice behaviour and hierarchy beliefs in multi-professional action teams // *European Journal of Work and Organizational Psychology*. 2017. V. 26(1). P. 66–80.

Об авторе:

БЕЗНОСОВ Дмитрий Сергеевич – кандидат психологических наук, доцент, СПб ГАОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный институт психологии и социальной работы» (199178, Россия, г. Санкт-Петербург, 12-я линия В.О., д. 13, лит. А); e-mail: don_bizon@inbox.ru

LEGAL RELATIONS: CROSS-CULTURAL AND BEHAVIORAL ASPECTS

D.S. Beznosov

St. Petersburg State Institute of Psychology and Social Work, St. Petersburg

The purpose of the article is to analyze the cross-cultural and behavioral aspects of legal relations. Cross-cultural aspects are manifested in the fact that legal relations in society go through a long historical path of formation and are formed under the influence of political, religious, and economic conditions. The basis of legal relations is moral and legal norms. Religious beliefs determine morality, which is reflected in the legal system. In the history of interstate relations, cultural borrowings in the legal and religious spheres have often taken place. Close trade and religious relations with Byzantium contributed to the fact that many legal principles were adopted in Russia. The legal system was formed on the basis of international treaties. The behavioral aspects of legal relations are manifested in assertiveness – the ability of a person to protect his rights and interests. Human behavior can be divided into types: a) aggressiveness – active defense of one's rights; b) passivity, conformity, as a rejection of self-defense; c) assertiveness – conscious, confident, mutual and respectful behavior in interpersonal and legal relations, the ability to resist the influence of others.

Keywords: *legal relations, cultural borrowings, legal norms, assertiveness.*

Принято в редакцию: 07.02.2024 г.

- 193 Подписано в печать: 28.02.2024 г.

УДК 316.61
Doi: 10.26456/vtspyped/2024.1.194

ЦЕННОСТНО-ИНТЕНЦИОНАЛЬНЫЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ ШКОЛЬНИКОВ МЛАДШЕГО ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА

В.М. Голянич, А.Ф. Бондарук, М.В. Загашева

ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный институт культуры»,
г. Санкт-Петербург

Социально-психологическая адаптация является важнейшей составляющей успешности человека в различных видах деятельности. Система ценностных ориентаций и направленность личности в настоящее время рассматриваются в качестве центральных (базовых) элементов, детерминирующих эффективность социально-психологической адаптации. В этой связи особую актуальность приобретают исследования ценностных факторов социально-психологической адаптации в подростковом возрасте, которая большинством авторов расценивается как наиболее сложный и противоречивый этап становления личности. Приводятся результаты эмпирического исследования, цель которого состояла в анализе детерминирующей роли системы ценностных ориентаций в успешности социально-психологической адаптации мальчиков и девочек младшего подросткового возраста.

Ключевые слова: *ценностные ориентации, социально-психологическая адаптация школьников младшего подросткового возраста, ценностно-интенциональные детерминанты.*

Введение

Проблема социально-психологической адаптации относится к одному из важнейших предметов гуманитарных наук. Адаптированность к определенному социальному контексту является ведущей и, возможно, главной составляющей успешности человека в различных видах деятельности [2]. Содержание адаптационного процесса связывают с оптимизацией системы «человек – социальная среда», предполагающей возможно более полное удовлетворение потребностей индивида при одновременном учёте требований среды. При этом выделяют различные виды адаптационных стратегий, крайними проявлениями которых являются стратегии активного влияния индивида на социальную среду и стратегии пассивного приспособления индивида с изменением поведения в соответствии с доминирующей в данной социальной группе системой норм [11, 18 и др.].

В качестве ядра (центрального элемента) социально-психологической адаптации многие авторы рассматривают систему ценностных ориентаций и направленность личности [12, 13, 19 и др.].

Ценностный фактор – неотъемлемый элемент целостного психического облика личности, оказывающий существенное влияние как на ее развитие и становление в онтогенезе, так и на регуляцию самосознания [14]. Осваиваемые в практической деятельности личностно принятые ценности отражаются в сознании человека в форме ценностных ориентаций [7] и осуществляют психическую регуляцию социальной деятельности, взаимоотношений людей [21] и поведения субъекта в социальной среде [6].

В настоящее время особую актуальность приобретают исследования стратегий и механизмов социально-психологической адаптации в подростковом возрасте, который в научной литературе характеризуется как «переходный» и/или «критический» этап онтогенеза [20]. Этот возрастной период большинством авторов рассматривается как наиболее сложный и противоречивый этап становления личности [3, 22 и др.], поскольку в это время отмечается максимальная интолерантность к негативным стрессовым воздействиям и в наибольшей степени проявляют себя многообразные формы адаптации и дезадаптации [1, 9, 19, 20 и др.].

Целью настоящего исследования являлось изучение ценностно-интенциональных детерминант социально-психологической адаптации школьников младшего подросткового возраста с учетом половых различий.

Материалы и методы

Настоящее исследование основывается на представлениях Ш. Шварца и В. Билски [26], создавших концепцию базовых индивидуальных ценностей (мотивационных типов), выявляемых у всех людей вне зависимости от особенностей культуры и общества. Авторы концепции полагают, что личностные ценности можно оценивать на двух уровнях ценностной репрезентации – мировоззренческом (нормативных идеалов) и поведенческом (индивидуальных приоритетов).

Иерархию и выраженность ценностных ориентаций респондентов оценивали с использованием методики Ш. Шварца [23], включающей опросники «Обзор ценностей» (SVS – нормативные идеалы [10]) и «Профиль личности» (PVQ – индивидуальные приоритеты [25]). Для устранения искажений, связанных с типом индивидуального реагирования респондентов на тестовый материал [27], по каждому показателю в соответствии с ключом рассчитывались средние значения с последующим проведением процедуры их «центрирования» [24] и ранжирования. При анализе динамики ранговых значений ценностей учитывалась их позиция в иерархии ценностного сознания [16, с. 129–134] с выделением ценностей высшего («ядро» – с первого по третий ранги), среднего («структурный резерв» – четвертый и пятый ранги), ниже среднего («ценностная периферия» – шестой и седьмой ранги) и низшего (с восьмого по десятый ранги) статусов.

Оценка уровня адаптированности осуществлялась с применением опросника К. Роджерса и Р. Даймонд «Социально-психологическая адаптация» [17]. При статистической обработке данных (программа SPSS 22.0) анализировались различия по *U*-критерию Манна–Уитни и рассчитывались уравнения множественной линейной регрессии [15].

В исследовании приняли участие 300 школьников младшего подросткового возраста (12–13 лет) средних общеобразовательных учреждений Санкт-Петербурга, из них 143 мальчика и 157 девочек.

Результаты исследования

Сопоставление иерархии ценностей на уровне *нормативных идеалов* показало (табл. 1), что у мальчиков и девочек преобладают ценности «безопасность», «конформность» и «доброта». Наименее значимыми у подростков обоих полов являются ценности «власть», «традиции» и «стимуляция». У мальчиков в большей степени выражены ценности «гедонизм» ($p \leq 0,01$), «традиции» ($p \leq 0,01$) и «власть» ($p \leq 0,01$), а у девочек – «самостоятельность» ($p \leq 0,05$) и «универсализм» ($p \leq 0,01$).

Таблица 1

Средние значения центрированных показателей и ранговая структура ценностей у мальчиков и девочек на уровне нормативных идеалов ($n = 300$)

Ценности	Мальчики ($n = 143$)		Девочки ($n = 157$)	
	Средние (центрированные)	Присвоенный ранг	Средние (центрированные)	Присвоенный ранг
Конформность	0,29 ± 0,91	2	0,47 ± 0,77	3
Традиции	-0,43 ± 0,89	8	-0,79 ± 0,86**	9
Доброта	0,29 ± 0,71	3	0,48 ± 0,72	2
Универсализм	-0,07 ± 0,69	7	0,28 ± 0,62**	5
Самостоятельность	0,27 ± 0,69	4	0,45 ± 0,77*	4
Стимуляция	-0,59 ± 1,04	9	-0,40 ± 1,00	8
Гедонизм	0,26 ± 1,21	5	-0,22 ± 1,24**	7
Достижения	0,10 ± 0,88	6	0,08 ± 0,95	6
Власть	-0,99 ± 1,35	10	-1,76 ± 1,22**	10
Безопасность	0,66 ± 0,62	1	0,74 ± 0,62	1

Примечание. В данной таблице и в таблицах 2, 4: ** – $p \leq 0,01$ и * – $p \leq 0,05$ значимость различий по *U*-критерию Манна–Уитни между значениями анализируемых показателей.

На уровне *индивидуальных приоритетов* (табл. 2) у мальчиков в ценностном «ядре» преобладают ценности «доброта», «гедонизм» и «безопасность», а у девочек – «доброта», «гедонизм» и «самостоятельность». Наименее значимыми у подростков обоих полов являются ценности «власть», «традиции» и «конформность». У девочек в системе доминирующих ценностей более выражена ценность «доброта» ($p \leq 0,01$), «самостоятельность» ($p \leq 0,01$) и «универсализм» ($p \leq 0,01$), а у мальчиков ценность «власть» ($p \leq 0,01$).

Таблица 2

Средние значения центрированных показателей
и ранговая структура ценностей у мальчиков и девочек
на уровне индивидуальных приоритетов ($n = 300$)

Ценности	Мальчики ($n = 143$)		Девочки ($n = 157$)	
	Средние (центрированные)	Присвоенный ранг	Средние (центрированные)	Присвоенный ранг
Конформность	$-0,27 \pm 0,51$	8	$-0,37 \pm 0,64$	9
Традиции	$-0,28 \pm 0,69$	9	$-0,36 \pm 0,83$	8
Доброта	$0,54 \pm 0,46$	1	$0,85 \pm 0,56^{**}$	1
Универсализм	$0,02 \pm 0,41$	6	$0,16 \pm 0,51^*$	5
Самостоятельность	$0,20 \pm 0,46$	4	$0,35 \pm 0,58^*$	3
Стимуляция	$-0,05 \pm 0,56$	7	$0,05 \pm 0,71$	7
Гедонизм	$0,45 \pm 0,62$	2	$0,54 \pm 0,73$	2
Достижения	$0,07 \pm 0,67$	5	$0,08 \pm 0,74$	6
Власть	$-0,86 \pm 0,89$	10	$-1,48 \pm 0,96^{**}$	10
Безопасность	$0,27 \pm 0,36$	3	$0,29 \pm 0,39$	4

Исследование параметров социально-психологической адаптации показало (табл. 3), что средние значения первичных показателей социально-психологической адаптации находятся в рамках нормы (зоны неопределённости). При этом у мальчиков отмечаются более высокие значения по шкалам «непринятие себя» ($p \leq 0,01$), «непринятие других» ($p \leq 0,01$) и «доминирование» ($p \leq 0,01$).

Таблица 3

Средние значения показателей первичных шкал методики диагностики
социально-психологической адаптации ($n = 300$)

Показатели	Мальчики ($n = 143$)		Девочки ($n = 157$)		Нормы
	M	$\pm \bar{\sigma}$	M	$\pm \bar{\sigma}$	
Адаптивность	123,7	$\pm 24,1$	123,6	$\pm 21,8$	68–170
Деадаптивность	99,2	$\pm 29,7$	93,2	$\pm 28,2$	68–170
Принятие себя	41,0	$\pm 9,9$	40,8	$\pm 9,2$	22–52
Непринятие себя	19,7	$\pm 7,3$	17,6	$\pm 7,1^{**}$	14–35
Принятие других	22,5	$\pm 5,2$	22,6	$\pm 5,7$	12–30
Непринятие других	19,5	$\pm 6,4$	17,3	$\pm 6,6^{**}$	14–35
Эмоциональный комфорт	23,4	$\pm 5,4$	23,0	$\pm 5,3$	14–35
Эмоциональный дискомфорт	19,5	$\pm 8,2$	18,6	$\pm 8,4$	14–35
Внутренний контроль	46,4	$\pm 9,8$	46,1	$\pm 9,3$	26–65
Внешний контроль	26,7	$\pm 9,7$	25,6	$\pm 9,8$	18–54
Доминирование	9,7	$\pm 3,5$	8,6	$\pm 3,6^{**}$	6–16
Ведомость	19,3	$\pm 5,2$	19,0	$\pm 5,5$	12–30
Эскапизм	21,7	$\pm 4,9$	21,5	$\pm 4,9$	10–25

При сравнении интегральных показателей социально-психологической адаптации (табл. 4) установлено, что у девочек более высокие значения параметров «адаптация» ($p \leq 0,05$), «самоприятие» ($p \leq 0,05$), «приятие других» ($p \leq 0,05$) и более низкие значения показателя «стремление к доминированию» ($p \leq 0,05$).

Таблица 4

Средние значения интегральных показателей методики диагностики социально-психологической адаптации ($n = 300$)

Интегральные показатели	Мальчики		Девочки	
	М	$\pm \delta$	М	$\pm \delta$
Адаптация	56,0	$\pm 8,7$	57,6	$\pm 9,4^*$
Самоприятие	67,6	$\pm 10,2$	70,0	$\pm 11,0^*$
Приятие других	58,4	$\pm 9,8$	61,2	$\pm 12,3^*$
Эмоциональная комфортность	56,0	$\pm 13,0$	56,9	$\pm 14,6$
Интернальность	56,3	$\pm 10,2$	57,4	$\pm 11,4$
Стремление к доминированию	49,0	$\pm 11,6$	46,3	$\pm 13,6^*$

В ходе регрессионного анализа (метод шагового отбора) рассчитывались коэффициенты множественной корреляции (КМК) и множественной детерминации (КМД). В качестве критерия адаптированности использовался интегральный показатель «адаптация», а предикторами выступали центрированные значения ценностей. По результатам анализа рассчитаны две математические модели, описывающие влияние ценностных ориентаций на успешность социально-психологической адаптации школьников.

Первая из этих моделей включает ценностно-интенциональные детерминанты социально-психологической адаптации у *мальчиков* (КМК = 0,673, КМД = 0,525, уравнение 1).

$$Y_{Am} = 52,472 + 3,781 * X_{дос} + 2,451 * X_{б} + 2,867 * X_{т} - 2,602 * X_{в}, \quad (\text{уравнение 1})$$

где:

Y_{Am} – интегральный показатель «адаптация» у мальчиков;

$X_{дос}$ – ценность «достижения» на уровне нормативных идеалов;

$X_{б}$ – ценность «безопасность» на уровне нормативных идеалов;

$X_{т}$ – ценность «традиции» на уровне индивидуальных приоритетов;

$X_{в}$ – ценность «власть» на уровне индивидуальных приоритетов.

Вторая модель включает ценностно-интенциональные детерминанты социально-психологической адаптации у *девочек* (КМК = 0,649, КМД = 0,539, уравнение 2).

$$Y_{Ad} = 53,912 - 1,323 * X_{г} + 4,472 * X_{доб}, \quad (\text{уравнение 2})$$

где:

Y_{Ad} – интегральный показатель «Адаптация» у девочек;

$X_{г}$ – ценность «гедонизм» на уровне нормативных идеалов;

$X_{доб}$ – ценность «доброта» на уровне индивидуальных приоритетов.

Обсуждение и заключение

Анализ первичных показателей методики Роджерса–Даймонд свидетельствует о высоком уровне социально-психологической адаптированности респондентов. Превышение и у мальчиков, и у девочек показателей «конструктивных» шкал (адаптивность, принятие себя, эмоциональный комфорт, внутренний контроль) над параметрами их же «деструктивных» шкал (дезадаптивность, неприятие себя, эмоциональный дискомфорт, внешний контроль), даже при некотором различии нормативов для сопоставляемых категорий, составляет от 20 до 80 %. Представители обоих полов имеют в целом позитивную самооценку, одобрительно относятся к окружающим, ощущают ответственность за результаты собственной деятельности и переживают действительность в основном с положительными эмоциями. Психика девочек, по сравнению с мальчиками, в целом представляется более устойчивой, поскольку их критически-разрушительное отношение к себе (неприятие себя) и другим (неприятие других) менее выражено, а большинство интегральных проявлений адаптированности отражают лучшую приспособляемость к условиям социальной среды (удовлетворенность существующим уровнем индивидуального развития, принятия себя и других, ожидания позитивного отношения к себе окружающих). В отличие от девочек, мальчики в межличностных взаимоотношениях больше ориентированы на главенствующее положение над другими (доминирование).

Содержательный анализ иерархии ценностных ориентаций на уровне *нормативных идеалов* указывает на преобладание и у мальчиков, и у девочек ценностей, мотивационные цели которых связаны с ориентированностью на безопасные и гармоничные взаимодействия в социальной группе, сохранение доброжелательных внутригрупповых отношений, ограничение действий и побуждений, причиняющих вред людям и/или не соответствующих правилам, законам и социальным нормам. На уровне *индивидуальных приоритетов* (поведения) в структуре ценностного «ядра» у подростков обоих полов представлены мотивы доброжелательных внутригрупповых взаимодействий, чувственных удовольствий, безопасных отношений и автономности.

При анализе половых различий установлено, что у девочек на обоих уровнях ценностной репрезентации отмечается более выраженная направленность на автономию и независимость мыслей и действий (ценность «самостоятельность»), позитивное взаимодействие как во внутри-, так и во внегрупповых коммуникациях (ценности «доброта» и «универсализм»). Такие характеристики девочек свидетельствуют о меньшей склонности к конкурентным отношениям и тревожным ожиданиям, более выраженном стремлении к личностному росту и саморазвитию. В структуре ценностной иерархии мальчиков

преобладают мотивы доминирования в межличностных взаимоотношениях (ценность «власть»), ориентация на следование установленным правилам и нормам (ценность «традиции») и получение чувственных удовольствий (ценность «гедонизм»). Подобная ценностная структура отражает преобладание у мальчиков личных интересов над групповыми, интенцию к внутригрупповому доминированию и конкуренции, а также к следованию внутригрупповым правилам и социальным нормам. Последнее, вероятно, обеспечивает защиту от свойственного конкурентным отношениям тревожного напряжения. В целом иерархия ценностей у девочек характерна для группоцентрической стратегии адаптации, а у мальчиков – для эгоцентрической стратегии социально-психологической адаптации [5].

Понимание различий в ценностно-интенциональной детерминированности процессов социально-психологической адаптации у мальчиков и девочек кристаллизуется при осмыслении результатов регрессионного анализа. Эти результаты подтверждают гипотезу о преобладании у успешно адаптирующихся девочек группоцентрических ценностно-интенциональных механизмов социально-психологической адаптации. Позитивное детерминирующее влияние на уровень адаптированности девочек ценности «доброта» в виде доброжелательных, теплых и заботливых отношений с членами своей социальной группы подтверждает эту гипотезу. Еще одним аргументом в пользу данной гипотезы можно считать установленное негативное влияние на успешность адаптации девочек эгоцентрической ценности «гедонизм», поведенческие проявления которой реализуются в стремлении к удовольствию и чувственному удовлетворению. Эти данные, а также результаты другого эмпирического исследования [4] позволяют рассматривать ценность «гедонизм» как универсальный ценностно-интенциональный предиктор эффективности социально-психологической адаптации, а выраженные гедонистически-эгоцентрические интенции индивида – как неблагоприятный предиктор низкой толерантности к социальной фрустрации.

Выявленные в регрессионном анализе ценностные детерминанты адаптации мальчиков имели как группоцентрическую, так и эгоцентрическую направленность. Положительное влияние на успешность адаптации оказывали ценности «безопасность» и «традиции». Мотивированность мальчиков к сохранению культурных, семейных и/или религиозных традиций, а также убежденность в необходимости исключаящих опасности стабильных отношений в группе и обществе имеют выраженную группоцентрическую тенденцию. При этом действенными предикторами успешности адаптации у мальчиков являлись также эгоцентрические интенции к самоутверждению (ценности «достижения» и «власть»). Если

убежденность в необходимости достижения социально одобряемого успеха прямо коррелировала с успешностью адаптации, то мотивированность к доминированию в социальной группе, напротив, негативно влияла на ее эффективность. Позитивная детерминированность процессов адаптации стремлением к социально одобряемому успеху выявлена ранее в другом исследовании, в котором курсанты в течение первого года обучения адаптировались к условиям социальной среды военного вуза [4]. Интересно, что в указанном исследовании позитивное влияние ценности «достижения» на процессы адаптации усиливалось при сопряженном возрастании мотивированности курсантов к доброжелательным внутригрупповым отношениям и, напротив, снижение выраженности ценности «доброта» при одновременном росте значений ценности «достижения» приводило к снижению эффективности социально-психологической адаптации.

Приведенные выше результаты актуализируют рассуждения о системе интернализованных ценностей, формирование которой, как полагают психодинамически ориентированные психологи, завершается к раннему подростковому возрасту и позволяет человеку быть менее зависимым от внешнего одобрения и контроля поведения, а также быть способным к более глубокой приверженности своим ценностям и отношениям с другими [8]. Достижение такого системного уровня становится возможным после прохождения двух предыдущих уровней формирования ценностного сознания – персекуторного уровня и уровня идеалов. На персекуторной стадии ребенок интернализует требования примитивной морали, запрещающей выражение агрессивных, зависимых и сексуальных импульсов. На следующей стадии происходит формирование идеальных репрезентаций образа Я и объектов как результат интериоризации ценностных предпочтений парентеральных фигур. Результаты настоящего исследования позволяют полагать, что успешно адаптирующиеся девочки достигли системного уровня ценностного сознания, характеризующегося мотивированностью к доброжелательным отношениям с близкими и обесцениванием стремлений к удовольствиям и чувственным удовлетворениям. Ценностное сознание успешно адаптирующихся мальчиков содержит элементы персекуторного (стремление к безопасности и непринятие власти) и идеализирующего (стремление к следованию традициям и достижению социально одобряемых успехов) уровней. Такая интерпретация позволяет полагать, что девочки раннего подросткового возраста имеют более интегрированную/целостную систему интернализованных ценностей по сравнению с мальчиками того же возраста.

Таким образом, представленные материалы позволяют сформулировать следующие выводы:

1. У мальчиков и девочек младшего подросткового возраста успешность социально-психологической адаптации определяется различными ценностно-интенциональными предикторами.

2. У девочек положительной детерминантой социально-психологической адаптации является поведенческая ориентация на позитивное взаимодействие во внутригрупповых коммуникациях (ценность «доброта»), а отрицательной – мировоззренческая установка на получение наслаждений и удовольствий в разных сферах жизни (ценность «гедонизм»).

3. У мальчиков положительными детерминантами социально-психологической адаптации являются мировоззренческие установки на достижение личного успеха (ценность «достижения») и стабильность взаимоотношений (ценность «безопасность»), а также поведенческая ориентация на сохранение культурных, семейных и/или религиозных традиций (ценность «традиции»). При этом отрицательной детерминантой адаптивных процессов является поведенческая ориентация на внутригрупповое влияние посредством контроля над людьми и ресурсами (ценность «власть»).

4. Показатели адаптированности у девочек отражают преобладание группоцентрических механизмов социально-психологической адаптации, а у мальчиков – как группоцентрических, так и эгоцентрических механизмов.

Список литературы

1. Божович Л.И. Проблемы формирования личности: Избранные психологические труды. М.: МПСИ, 2001. 352 с.
2. Волков Г.Д., Окопская Н.Б. Адаптация и ее уровни // Философия пограничных проблем науки. Пермь, 1975. Вып. 7. С. 135.
3. Выготский Л.С. Педология подростка. Психологическое и социальное развитие ребенка. СПб.: Питер, 2021. 221 с.
4. Голянич В.М., Бондарук А.Ф., Ходаковская О.В. Ценностно-интенциональные стратегии психологической адаптации к профессиональной среде // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2019. Т. 25. № 3. С. 77–82.
5. Голянич В.М., Бондарук А.Ф., Ходаковская О.В. Ценностно-интенциональные механизмы и стратегии социально-психологической адаптации юношей к условиям военно-образовательной среды // Социальная психология и общество. 2023. Том 14. № 2. С. 169–192.
6. Ефремова М.В., Бульцева М.А. Взаимосвязь индивидуальных ценностей и просоциального поведения в онлайн- и офлайн-контекстах // Социальная психология и общество. 2020. Том 11. № 1. С. 107–126.
7. Журавлева Н.А. Психология социальных изменений: ценностный подход. М.: Институт психологии РАН. 2013. 524 с.

8. Йоманс Ф., Кларкин Дж., Кернберг О. Психотерапия, фокусированная на переносе, при пограничном расстройстве личности. Клиническое руководство. М.: Psy Event, 2018. 498 с.
9. Камакина О.Ю. Особенности социально-психологической адаптации младших школьников на ступени основного общего образования // Общество: социология, психология, педагогика. 2021. № 8 (88). С. 192–196.
10. Карандашев В.Н. Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство. СПб.: Речь, 2004. 70 с.
11. Коробейников И.А. Нарушения развития и социальная адаптация. М.: Per Se, 2002. 192 с.
12. Ларионова С.А. Социально-психологическая адаптация личности: теоретическая модель и диагностика: монография. Белгород, 2002. 200 с.
13. Логинова Е.И. Ценностные ориентации как фактор нервно-психической и социально-психологической адаптации студентов-первокурсников // Вестник Санкт-Петербургского университета. Социология. 2009. № 3-2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsennostnye-orientatsii-kak-faktor-nerвно-psihicheskoy-i-sotsialno-psihologicheskoy-adaptatsii-studentov-pervokurssnikov> (дата обращения: 16.12.2023).
14. Моросанова В.И., Аронова Е.А. Теоретические подходы к исследованию структуры и регулирующей роли самосознания // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. 2004. № 2. С. 103–113.
15. Наследов А.Д. IBM SPSS Statistics 20 и AMOS: профессиональный статистический анализ данных. СПб.: Питер, 2013. 416 с.
16. Наумова Н.Ф. Социологические и психологические аспекты целенаправленного поведения. М.: Наука, 1988. 197 с.
17. Осницкий А.К. Определение характеристик социальной адаптации // Психология и школа. 2004. № 1. С. 43–56.
18. Ромм М.В. Адаптация личности в социуме: Теоретико-методологический аспект. Новосибирск: Наука, 2002. 275 с.
19. Факторы социально-психологической дезадаптации и ценностные ориентации подростков и молодежи / Баева И.А., Ульянина О.А., Вихристюк О.В., Гаязова Л.А., Радчикова Н.П., Файзуллина К.А. // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2022. № 206. С. 228–242.
20. Фоменко Н.В. Подростковый возраст как наиболее сложный этап развития ребенка // Вестник Таганрогского института им. А.П. Чехова. 2014. № 2. С. 201–204.
21. Худякова Н.Л. Ценностные основы социальных отношений // Вестник Челябинского государственного университета. 2012. № 4 (258). С. 7–10.
22. Hall G.S. Adolescence: its psychology and its relations to physiology, anthropology, sociology, sex, crime, religion and education. New York, 1904. V. 1. 589 p.
23. Schwartz S.H., Bilsky W. Toward a universal psychological structure of human values // Journal of Personality and Social Psychology. 1987. № 5. P. 550–562.
24. Schwartz S. H. niversals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries // Advances in experimental social psychology / M.P. Zanna (Ed.). New York: Academic Press. 1992. V. 25. P.1–65.

25. Schwartz S. H. Instructions for Computing Scores for the 10 Human Values and Using them in Analyses // Documentation for ESS-1. 2003. http://ess.nsd.uib.no/ess/doc/ess1_human_values_scale.pdf
26. Schwartz S.H. Basic human values: Theory, Measurement, and Applications // *Revue française de sociologie*. 2006. V. 47. №. 4. P. 929–968.
27. Smith P. B. Acquiescent Response Bias as an Aspect of Cultural Communication Style // *Journal of Cross-cultural Psychology*. 2004. V. 35. Is. 1. P. 50–61.

Об авторах:

ГОЛЯНИЧ Валерий Михайлович – доктор медицинских наук, профессор, заведующий кафедрой психологии и педагогики ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный институт культуры» (191186, Санкт-Петербург, Дворцовая наб., д. 2-4); ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8118-761X>; e-mail: golyanich58@mail.ru

БОНДАРУК Александр Феодосиевич – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный институт культуры» (191186, Санкт-Петербург, Дворцовая наб., д. 2-4); ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6549-6399>; e-mail: bondaruk59@bk.ru

ЗАГАШЕВА Мария Викторовна – старший преподаватель кафедры психологии и педагогики ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный институт культуры» (191186, Санкт-Петербург, Дворцовая наб., д. 2-4); ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-4690-1911>; e-mail: mz1975@mail.ru

VALUE-INTENTIONAL DETERMINANTS OF SOCIO-PSYCHOLOGICAL ADAPTATION OF SCHOOLCHILDREN YOUNGER ADOLESCENCE

V.M. Golyanich, A.F. Bondaruk, M.V. Zagasheva

St. Petersburg State Institute of Culture, St. Petersburg

Socio-psychological adaptation is the most important component of human success in various types of activities. The system of value orientations and personality orientation are currently considered as the central (basic) element determining the effectiveness of socio-psychological adaptation. In this regard, research on the value factors of socio-psychological adaptation in adolescence is becoming particularly relevant, which is considered by most authors as the most difficult and contradictory stage of personality development. The article presents the results of an empirical study, the purpose of which was to analyze the determinative role of the system of value orientations in the success of socio-psychological adaptation of schoolchildren of younger adolescence.

Keywords: *value orientations, socio-psychological adaptation, value-intentional determinants of socio-psychological adaptation, schoolchildren of younger adolescence.*

Принято в редакцию: 07.02.2024 г.
Подписано в печать: 22.02.2024 г.

ИССЛЕДОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ СОТРУДНИКОВ МИНИСТЕРСТВА ИНОСТРАННЫХ ДЕЛ

Ю.Л. Гребенников¹, Е.А. Карпова², Е.А. Орлова^{1,3}

¹ФГБОУ ВО «Государственный университет просвещения», г. Мытищи

²АНО ВО «Международная полицейская академия ВПА», г. Тула

³ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства
и государственной службы при Президенте РФ», г. Москва

Изложены результаты эмпирического исследования коммуникативных особенностей сотрудников Министерства иностранных дел. Коммуникативный контроль, коммуникативная социальная компетентность, эмоциональные барьеры в межличностном общении рассматриваются в качестве психологических факторов профессионального выгорания сотрудников МИД в контексте иноязычного общения. Обнаружена прямая взаимосвязь таких эмоциональных барьеров в межличностном общении, как «неумение управлять эмоциями, дозировать их» и «неадекватное проявление эмоций», с показателями профессионального выгорания «эмоциональное истощение» и «деперсонализация».

Ключевые слова: профессиональная деятельность, дипломатическая коммуникация, профессиональное выгорание, коммуникативный контроль, коммуникативная социальная компетентность, эмоциональные барьеры в межличностном общении.

Введение

В современных психологических исследованиях довольно часто рассматриваются такие негативные варианты влияния профессии на личность, как профессиональный стресс, хроническая усталость, профессиональное выгорание. Профессиональный стресс, по сути, стал частью деловой жизни и испытывается сотрудниками вне зависимости от должности и заработной платы, поскольку ключевым источником формирования профессионального выгорания, возможно, является стремление сотрудников повысить производительность и достичь прежних результатов за более короткие сроки [2].

Ранее профессиональное выгорание рассматривалось как эмоциональное истощение, цинизм и обесценивание своих профессиональных успехов на работе среди сотрудников сферы здравоохранения [7, 8, 9, 10]. На сегодняшний же день вероятность возникновения профессионального выгорания рассматривается в различных областях профессиональной деятельности, в особенности в тех, где необходимо задействование коммуникативной сферы [3, 4, 5].

Сотрудники Министерства иностранных дел (МИД) выстраивают коммуникацию с иностранными представителями, что требует учета экономической, культурной, социальной специфики при взаимодействии с представителями других государств [11]. Специфика профессиональной деятельности сотрудников МИД предполагает постоянное задействование коммуникативных особенностей для решения профессиональных задач, в том числе и в условиях двуязычной коммуникации. Данное задействование строго регламентировано не только культурными особенностями, но и различными актами, протоколами, постановлениями. В результате сотрудники сталкиваются с необходимостью использования коммуникативных особенностей, которые могут быть рассмотрены как факторы профессионального выгорания в контексте иноязычного общения.

Таким образом, проблема настоящего исследования представлена противоречием между требованиями к коммуникативным особенностям профессиональной деятельности сотрудников МИД и вероятностью формирования у них профессионального выгорания в связи с необходимостью постоянного проявления данных коммуникативных особенностей.

Методика исследования

Объектом исследования являлось профессиональное выгорание сотрудников МИД, а предметом исследования – коммуникативные особенности (коммуникативный контроль, коммуникативная социальная компетентность, эмоциональные барьеры в межличностном общении как психологические факторы профессионального выгорания сотрудников МИД в контексте иноязычного общения).

Целью исследования стало установление наличия и особенностей взаимосвязи между коммуникативными особенностями и профессиональным выгоранием сотрудников МИД.

Теоретико-методологическую основу исследования составили подход к профессиональному выгоранию К. Маслач и социально-конструктивистский подход к исследованию политической и дипломатической коммуникации.

Общая гипотеза исследования была сформулирована как предположение о том, что коммуникативные особенности сотрудников МИД могут быть взаимосвязаны с показателями профессионального выгорания.

Частные гипотезы

1. При высоких показателях профессионального выгорания могут отмечаться высокие показатели коммуникативного контроля, чувствительности, способности к самоконтролю, неумения управлять эмоциями, негибкости, нежелания сближаться с людьми на эмоциональной основе.

2. При высоких показателях профессионального выгорания могут отмечаться низкие показатели легкости в общении, открытости, эмоциональной устойчивости.

Выборку составили 60 сотрудников отдела международных соглашений (30 мужчин и 30 женщин) в возрасте от 25 до 35 лет.

Применявшиеся методики: опросник «Профессиональное выгорание» (ПВ) (К. Маслач и С. Джексон, русскоязычная версия Н. Водопьяновой, Е. Старченковой); методика ДКК (М. Шнайдер); методика диагностики КСК; методика диагностики эмоциональных барьеров в межличностном общении (В.В. Бойко).

Результаты

С целью определения наиболее и наименее выраженных показателей профессионального выгорания в обследованной группе сотрудников МИД был осуществлен анализ средних значений по показателям, полученным по опроснику «Профессиональное выгорание» (ПВ) (К. Маслач и С. Джексон, русскоязычная версия Н. Водопьяновой, Е. Старченковой).

Наиболее выраженным показателем профессионального выгорания в группе сотрудников МИД является «деперсонализация» (ср. значение 3,03), наименее выраженным – «редукция персональных достижений» (ср. значение 2,32).

Полученные результаты указывают на то, что сотрудники МИД скорее склонны к эмоциональному отстранению, формальному выполнению профессиональных обязанностей, отсутствию сопереживания и менее склонны к неудовлетворенности собой как личностью и профессионалом. Также представляется необходимым отметить, что показатель «деперсонализация» выражен на высоком уровне, а показатель «редукция персональных достижений» – на среднем уровне.

Также нами был осуществлен анализ распределений сотрудников МИД по уровням выраженности профессионального выгорания. Результаты отображены на рис. 1.

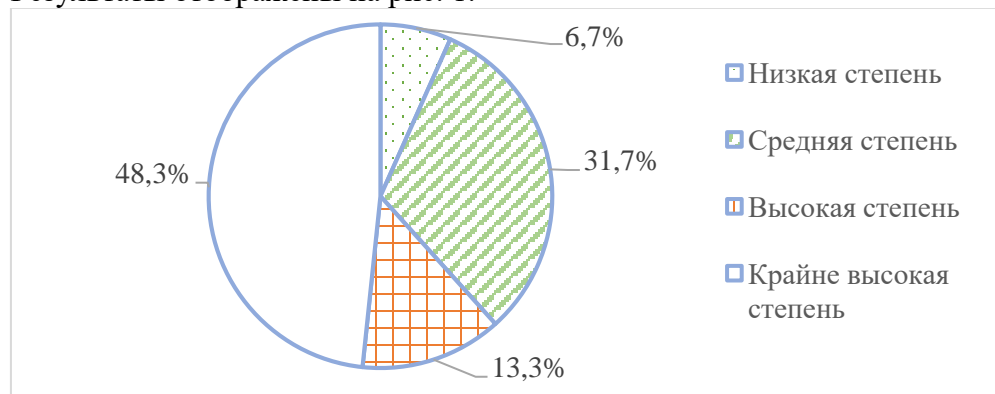


Рис. 1. Распределение респондентов по степени выраженности профессионального выгорания

Данные, представленные на рис. 1, позволяют утверждать, что для большинства сотрудников МИД (48,3 %) характерна крайне высокая степень выраженности профессионального выгорания, для несколько меньшего числа (31,7 %) характерна средняя степень и для меньшинства (6,7 %) характерна низкая степень выраженности профессионального выгорания.

С целью определения уровня выраженности коммуникативного контроля, характерного для выборки сотрудников МИД, был осуществлен анализ распределений по результатам, полученным при помощи методики диагностики коммуникативного контроля (М. Шнайдер). Результаты анализа распределений отображены на рис. 2.

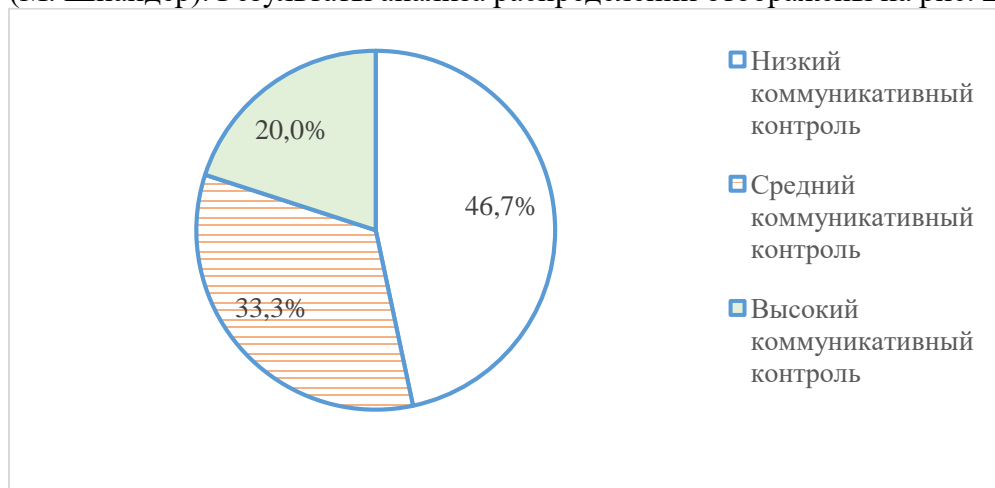


Рис. 2. Распределение респондентов по уровням выраженности коммуникативного контроля

В соответствии с данными, отображенными на рис. 2, мы можем утверждать, что для большинства сотрудников МИД (46,7 %) характерен низкий коммуникативный контроль, для меньшинства (20 %) характерен высокий коммуникативный контроль.

Полученные результаты указывают на то, что большинство сотрудников МИД импульсивны, а их поведение ригидно вне зависимости от ситуации.

С целью определения наиболее и наименее выраженных показателей коммуникативной социальной компетентности в группе сотрудников МИД был осуществлен анализ средних значений по результатам, полученным при помощи методики диагностики коммуникативной социальной компетентности (КСК). Результаты анализа средних значений отображены на рис. 3.

Результаты, представленные на рис. 3, позволяют сделать вывод о том, что наиболее выраженными показателями коммуникативной социальной компетентности являются «фактор А – открытость, общительность, легкость» (ср. значение 12,98) и «фактор М – ориентация

на собственные решения, независимость» (ср. значение 12,87), а наименее выраженным показателем является «фактор С – эмоциональная устойчивость, спокойствие, зрелость» (ср. значение 10,38).

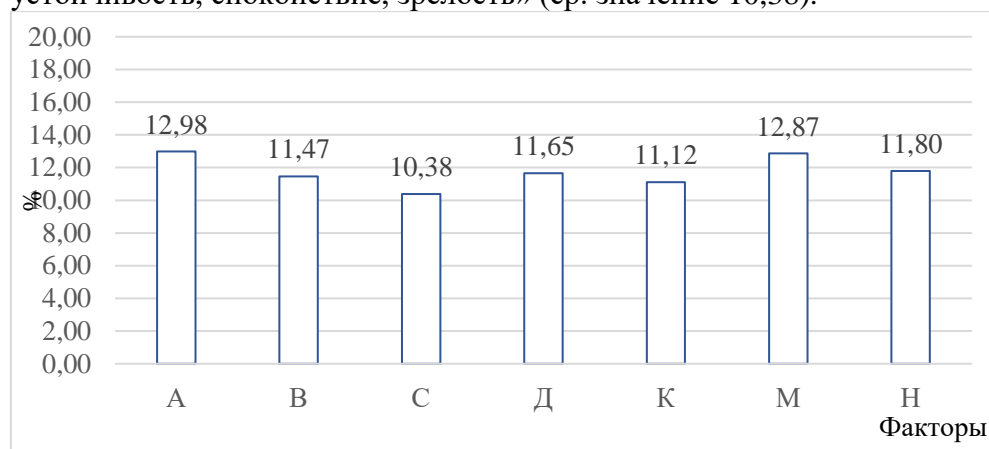


Рис. 3. Средние значения показателей коммуникативной социальной компетентности

Полученные результаты указывают на то, что сотрудники МИД наиболее склонны ориентироваться на себя при принятии решений, но в то же время изменчивы и могут проявлять эмоциональную неустойчивость.

С целью определения наиболее и наименее выраженных барьеров в межличностном общении в группе сотрудников МИД был осуществлен анализ средних значений по результатам, полученным при помощи методики диагностики эмоциональных барьеров в межличностном общении (В.В. Бойко). Результаты анализа средних значений отображены на рис. 4.

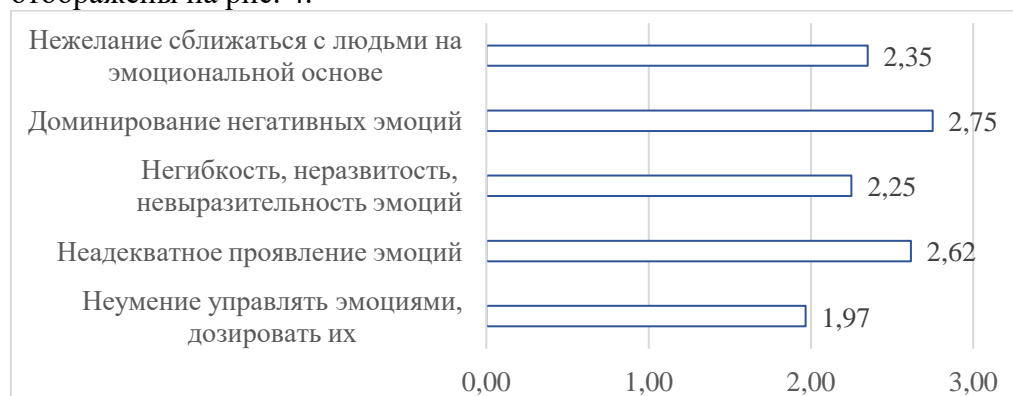


Рис. 4. Средние значения выраженности барьеров в межличностном общении

Согласно данным, представленным на рис. 4, в группе сотрудников МИД наиболее выраженным барьером в межличностном общении является «доминирование негативных эмоций» (ср. значение 2,75), в то время как наименее выраженным барьером в межличностном

общении является «неумение управлять эмоциями, дозировать их» (ср. значение 1,97).

С целью определения, какой уровень выраженности барьеров в межличностном общении характерен для большинства сотрудников МИД, был осуществлен анализ распределений. Результаты анализа распределений представлены на рис. 5.

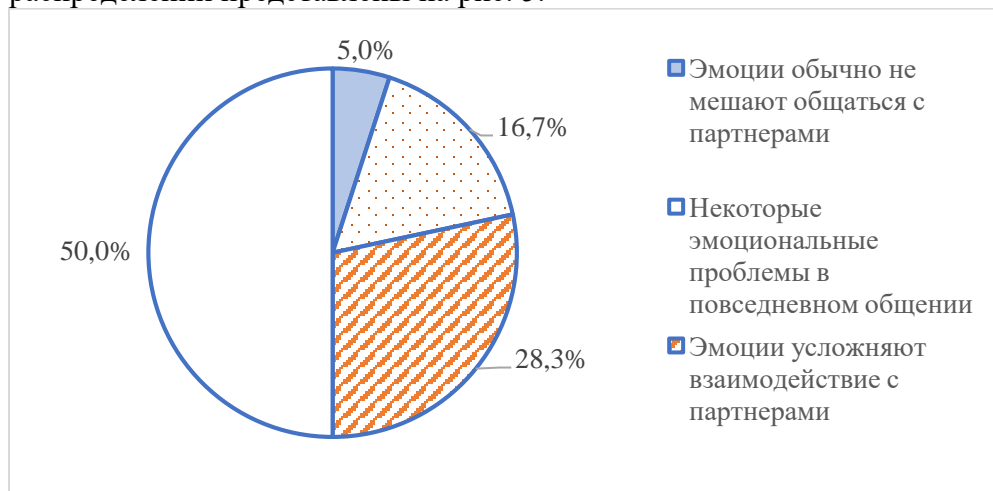


Рис. 5. Распределение респондентов по уровням выраженности барьеров в межличностном общении (интегральный показатель)

Данные, представленные на рис. 5, позволяют утверждать, что в группе респондентов для большинства (50 %) характерен такой уровень выраженности барьеров в межличностном общении, при котором «эмоции явно мешают устанавливать контакты»; для меньшего числа (28,3 %) характерен уровень выраженности «эмоции усложняют взаимодействие с партнерами» и для меньшинства (5%) характерен уровень выраженности барьеров в межличностном общении, при котором «эмоции обычно не мешают общаться с партнерами».

Полученные результаты указывают на то, что сотрудники МИД сталкиваются с проблемами, связанными с установлением контакта и взаимодействием с партнером.

Обобщая результаты анализа средних значений и распределений, мы можем сделать вывод о том, что профессиональное выгорание сотрудников МИД является достаточно ярко выраженным, а несоответствие требованиям в коммуникативной сфере или же чрезмерное стремление следовать данным требованиям могут способствовать дальнейшему формированию профессионального выгорания.

Для того чтобы выявить психологические факторы профессионального выгорания сотрудников МИД, нами был осуществлен корреляционный анализ при помощи коэффициента ранговой корреляции Спирмена. Результаты корреляционного анализ представлены в таблицах 1–3.

Таблица 1

Результаты расчета корреляций между показателями профессионального выгорания и коммуникативного контроля

	Эмоциональное истощение	Деперсонализация	Редукция персональных достижений	Интегральный показатель
Коммуникативный контроль	0,430*	0,679*	-0,642*	0,572*

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

Данные, представленные в табл. 1, позволяют утверждать, что выявлены статистически достоверные прямые взаимосвязи между показателем «коммуникативный контроль» и показателями профессионального выгорания «эмоциональное истощение» ($r = 0,430$, $p \leq 0,05$), «деперсонализация» ($r = 0,679$, $p \leq 0,05$), «интегральный показатель» ($r = 0,572$, $p \leq 0,05$).

Также выявлена статистически достоверная обратная взаимосвязь между показателем «коммуникативный контроль» и показателем профессионального выгорания «редукция персональных достижений» ($r = -0,642$, $p \leq 0,05$).

Полученные данные указывают на то, что чем более сотрудники МИД склонны постоянно следить за собой и действовать согласно знанию о том, где и как себя необходимо вести, тем более у них выражены сниженный эмоциональный тонус, эмоциональное отстранение, неудовлетворенность собой как профессионалом и личностью и в целом более высокие показатели профессионального выгорания.

Выявленные взаимосвязи между показателями профессионального выгорания и коммуникативным контролем мы связываем со спецификой коммуникации в ходе выполнения профессиональных обязанностей сотрудниками МИД. Коммуникация сотрудников МИД в ходе выполнения профессиональных обязанностей ориентирована на сохранение ключевых ценностей дипломатической коммуникации, но предполагает одновременно скрытое воздействие на собеседника с целью достижения намеченного результата. Кроме того, в ходе коммуникации сотрудники МИД вынуждены следить за тем, чтобы выполнять требования, относящиеся к правилам межгосударственного взаимодействия: «добросовестное выполнение обязательств, невмешательство во внутренние дела других государств, разрешение международных споров мирными средствами, сдержанность, корректность и честность» [1].

Полученные результаты позволяют утверждать, что частная гипотеза исследования о том, что коммуникативный контроль прямо взаимосвязан с показателями профессионального выгорания «эмоциональное истощение» и «деперсонализация», нашла эмпирическое подтверждение.

Аналогичный анализ был осуществлен между показателями профессионального выгорания и коммуникативной социальной компетентности. Результаты представлены в табл. 2.

Таблица 2

Результаты расчета корреляций между показателями профессионального выгорания и коммуникативной социальной компетентности

Факторы	Эмоциональное истощение	Деперсонализация	Редукция персональных достижений	Интегральный показатель
А	-0,495*	-0,565*	0,541*	-0,589*
В	-0,495*	-0,414*	0,509*	-0,548*
С	-0,583*	-0,268*	0,307*	-0,459*
Д	0,073	0,026	0,080	0,015
К	0,319*	0,245	-0,242	0,371*
М	-0,001	-0,068	-0,040	0,037
Н	0,186	0,378*	-0,396*	0,305*

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

Согласно результатам, представленным в табл. 2, были выявлены статистически достоверные взаимосвязи между показателем «фактор А» и показателями профессионального выгорания «эмоциональное истощение» ($r = -0,495$, $p \leq 0,05$), «деперсонализация» ($r = -0,565$, $p \leq 0,05$), «редукция персональных достижений» ($r = 0,541$, $p \leq 0,05$), «интегральный показатель» ($r = -0,589$, $p \leq 0,05$).

Также выявлены статистически значимые взаимосвязи между показателем «фактор В» и показателями профессионального выгорания «эмоциональное истощение» ($r = -0,495$, $p \leq 0,05$), «деперсонализация» ($r = -0,414$, $p \leq 0,05$), «редукция персональных достижений» ($r = 0,509$, $p \leq 0,05$), «интегральный показатель» ($r = -0,548$, $p \leq 0,05$).

Кроме того, установлены статистически достоверные взаимосвязи между показателем «фактор С» и показателями профессионального выгорания «эмоциональное истощение» ($r = 0,538$, $p \leq 0,05$), «деперсонализация» ($r = -0,268$, $p \leq 0,05$), «редукция персональных достижений» ($r = 0,307$, $p \leq 0,05$), «интегральный показатель» ($r = -0,459$, $p \leq 0,05$).

Полученные данные указывают на то, что чем более сотрудники МИД легки в общении, открыты, сообразительны, эмоционально устойчивы и спокойны, тем менее у них выражены сниженный эмоциональный тонус, эмоциональное отстранение,

неудовлетворенность собой как профессионалом и личностью и в целом более высокие показатели профессионального выгорания.

Были выявлены статистически достоверные прямые взаимосвязи между показателем «фактор К» и показателями профессионального выгорания «эмоциональное истощение» ($r = 0,319, p \leq 0,05$), «интегральный показатель» ($r = 0,371, p \leq 0,05$).

Полученные результаты указывают на то, что чем более сотрудники МИД чувствительны и стремятся к взаимодействию с другими, тем более у них выражены сниженный эмоциональный тонус и профессиональное выгорание в целом.

Наконец, были выявлены статистически достоверные взаимосвязи между показателем «фактор Н» и показателями профессионального выгорания «деперсонализация» ($r = 0,378, p \leq 0,05$), «Редукция персональных достижений» ($r = -0,396, p \leq 0,05$), «интегральный показатель» ($r = 0,305, p \leq 0,05$).

Данный результат указывает на то, что чем более сотрудники МИД способны к самоконтролю и подчинению правилам, тем более они эмоционально отстранены, более неудовлетворены собой как профессионалом и личностью, у них более выражено профессиональное выгорание в целом.

Взаимосвязи между показателями профессионального выгорания и коммуникативной социальной компетентности, на наш взгляд, могут быть обусловлены тем, что коммуникация сотрудников МИД при выполнении профессиональных обязанностей в первую очередь выполняется с учетом требований, определенных спецификой межгосударственного и межведомственного общения. При этом статусно-ролевое взаимодействие преобладает над межличностным. В связи с этим можно предположить, что сотрудникам МИД достаточно трудно выполнять профессиональные обязанности в процессе коммуникации, когда они не могут использовать свой опыт межличностного общения, в том числе и в повседневной жизни, в ходе коммуникации. Тем не менее при внедрении открытости, легкости и прочих характеристик, которые скорее относятся к межличностному общению, можно избежать развития профессионального выгорания. При этом значимость следования протоколам и требованиям сохраняется.

Полученные результаты позволяют утверждать, что частная гипотеза исследования о том, что фактор Н (неорганизованный/контролирующий себя) коммуникативной социальной компетентности прямо взаимосвязан с показателем профессионального выгорания «деперсонализация», нашла эмпирическое подтверждение.

Кроме того, был осуществлен корреляционный анализ между показателями профессионального выгорания и барьеров в межличностном общении. Результаты отображены в табл. 3.

Таблица 3

Результаты расчета корреляций между показателями профессионального выгорания и барьеров в межличностном общении

	Эмоциональное истощение	Деперсонализация	Редукция персональных достижений	Интегральный показатель
Неумение управлять эмоциями, дозировать их	0,658*	0,549*	-0,517*	0,710*
Неадекватное проявление эмоций	-0,103	-0,005	0,047	-0,061
Негибкость, неразвитость, невыразительность эмоций	0,145	0,483*	-0,553*	0,353*
Доминирование негативных эмоций	-0,035	-0,015	0,007	-0,009
Нежелание сближаться с людьми на эмоциональной основе	0,409*	0,632*	-0,681*	0,574*
Интегральный показатель барьеров в межличностном общении	0,367*	0,581*	-0,585*	0,540*

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

Данные, представленные в табл. 3, позволяют утверждать, что выявлены статистически достоверные взаимосвязи между показателем барьеров в межличностном общении «неумение управлять эмоциями, дозировать их» и показателями профессионального выгорания «эмоциональное истощение» ($r = 0,658, p \leq 0,05$), «деперсонализация» ($r = 0,549, p \leq 0,05$), «редукция персональных достижений» ($r = -0,517, p \leq 0,05$), «интегральный показатель» ($r = 0,710, p \leq 0,05$).

Аналогично были установлены статистически достоверные взаимосвязи между показателем барьеров в межличностном общении «нежелание сближаться с людьми на эмоциональной основе» и показателями профессионального выгорания «эмоциональное истощение» ($r = 0,409, p \leq 0,05$), «деперсонализация» ($r = 0,632, p \leq 0,05$), «редукция персональных достижений» ($r = -0,681, p \leq 0,05$), «интегральный показатель» ($r = 0,574, p \leq 0,05$).

Кроме того, установлены статистически достоверные взаимосвязи между показателем барьеров в межличностном общении «интегральный показатель барьеров в межличностном общении» и показателями профессионального выгорания «эмоциональное истощение» ($r = 0,367, p \leq 0,05$), «деперсонализация» ($r = 0,581, p \leq 0,05$), «редукция

персональных достижений» ($r = -0,585, p \leq 0,05$), «интегральный показатель» ($r = 0,540, p \leq 0,05$).

Полученные результаты указывают, что, чем более сотрудники МИД проявляют неумение управлять эмоциями, дозировать их, нежелание сблизиться с людьми на эмоциональной основе, чем выше у них выраженность барьеров в межличностном общении в целом, тем более у них выражены сниженный эмоциональный тонус, эмоциональное отстранение, неудовлетворенность собой как профессионалом и личностью и в целом более высокие показатели профессионального выгорания.

Наконец, выявлены статистически достоверные взаимосвязи между показателем барьеров в межличностном общении «негибкость, неразвитость, невыразительность эмоций» и показателями профессионального выгорания «деперсонализация» ($r = 0,483, p \leq 0,05$), «редукция персональных достижений» ($r = -0,553, p \leq 0,05$), «интегральный показатель» ($r = 0,353, p \leq 0,05$).

Выявленные взаимосвязи указывают на то, что чем более сотрудники МИД проявляют негибкость, неразвитость, невыразительность эмоций, тем более они склонны к эмоциональному отстранению, неудовлетворенности собой как личностью и профессионалом, тем более у них выражено профессиональное выгорание в целом.

Обсуждение результатов

Установленные взаимосвязи между показателями профессионального выгорания и барьеров в межличностном общении мы можем объяснить тем, что дипломатическая коммуникация реализуется на иностранном языке. В связи со спецификой обмена информацией в иноязычном общении коммуникаторы могут не достигать желаемой эффективности коммуникации в связи с тем, что участники коммуникации не могут выработать «общие смыслы» при обмене убеждениями и мнениями. При обнаружении барьера коммуникатор испытывает тревогу и дискомфорт, что лишь «укрепляет» барьеры [6].

Полученные результаты позволяют заключить, что частная гипотеза исследования о том, что эмоциональные барьеры в межличностном общении «неумение управлять эмоциями, дозировать их» и «неадекватное проявление эмоций» прямо взаимосвязаны с показателями профессионального выгорания «эмоциональное истощение» и «деперсонализация», нашла эмпирическое подтверждение.

Заключение

Обобщая результаты проведенного исследования и их корреляционного анализа, мы можем утверждать, что коммуникативные особенности сотрудников МИД определенным образом взаимосвязаны с показателями профессионального выгорания, нашла эмпирическое

подтверждение. При этом профессиональному выгоранию сотрудников МИД могут препятствовать: «легкость в общении»; «открытость» и «эмоциональная устойчивость и спокойствие», в то время как способствовать профессиональному выгоранию сотрудников МИД могут «высокий коммуникативный контроль»; «чувствительность и стремление к взаимодействию с другими»; «способность к самоконтролю и подчинению правилам»; «неумение управлять эмоциями, дозировать их»; «негибкость, неразвитость, невыразительность эмоций»; «нежелание сближаться с людьми на эмоциональной основе».

На основании полученных результатов могут быть предложены практические рекомендации по профилактике и снижению выраженности профессионального выгорания сотрудников МИД.

К перспективам разработки данной проблемы можно, на наш взгляд, отнести изучение психологических аспектов проблемы коммуникации сотрудников других министерств, ведомств и компаний, подверженных профессиональному выгоранию.

Список литературы

1. Ашихмин А.М., Сидорова Н.А. Письменные тексты как особый инструмент коммуникации в дипломатическом дискурсе // Становление и развитие нового гуманитарного и экономического знания: Сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции в 2-х ч. Ч. I. Под общ. ред. Е. П. Ткачевой. 2019. С. 7–11.
2. Березенцева Е.А. Профессиональный стресс как источник профессионального выгорания // Управление образованием: теория и практика. 2014. № 4 (16). С. 162–170.
3. Гребенников Ю.Л. Психологические механизмы обеспечения надежности субъекта деятельности в условиях социальной энтропии современного российского общества // Сб. мат-лов XV Левитовских чтений «Актуальные проблемы теории и практики психологических, психолого-педагогических и педагогических исследований». 15–16 апреля 2020 г., Москва. С. 144–146.
4. Карапетян Л.В., Глотова Г.А. Исследование взаимосвязи эмоционально-личностного благополучия с профессиональным выгоранием // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2018. № 1. С. 40–52.
5. Литвинова А.В., Коджаспиров А.Ю., Орлова Е.А. и др. Психологическая безопасность образовательной среды: подходы, модели, профилактика. М.: МГППУ, 2016. 354 с.
6. Мацалак Т.В., Соболева А.В. Современные принципы организации эффективной коммуникации на уроке иностранного языка // Язык и культура: XXXI Международная научная конференция. Томск, 2021. С. 216–226.
7. Klopper H.C. et al. Practice environment, job satisfaction and burnout of critical care nurses in South Africa // Journal of nursing management. 2012. Т. 20. № 5. P. 685–695.

8. Maslach C. Burnout: a multidimensional perspective. In: Schaufeli WB, Maslach C., Marek T., eds. Professional burnout: recent developments in theory and research. Washington: Taylor & Francis. 1993. P. 19–32.
9. Paris M., Hoge M.A. Burnout in the mental health workforce: A review //The journal of behavioral health services & research. 2010. Т. 37. № 4. pp. 519–528.
10. Thomas N.K. Resident burnout // Jama. 2004. Т. 292. № 23. P. 2880–2889.
11. Thussu D.K. International Communication: Continuity and Change. Bloomsbury Publishing, 2018. 369 p.

Об авторах:

ГРЕБЕННИКОВ Юлия Леонидовна – кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной и педагогической психологии ФГБОУ ВО «Государственный университет просвещения» (141014, Московская обл., г. Мытищи, ул. Веры Волошиной, д. 24); e-mail: info@gruppros.ru

КАРПОВА Елизавета Александровна – кандидат психологических наук, первый проректор АНО ВО «Международная полицейская академия ВПА», (300026, г. Тула, ул. Рязанская, д. 1); e-mail: office@mpa71.ru

ОРЛОВА Елена Александровна – доктор психологических наук, профессор кафедры общей психологии ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ» (119571, г. Москва, пр-т Вернадского, д. 82, стр. 1); профессор кафедры социальной и педагогической психологии ФГБОУ ВО «Государственный университет просвещения» (141014, Московская обл., г. Мытищи, ул. Веры Волошиной, д. 24); e-mail: information@ranepa.ru

**STUDY OF THE COMMUNICATIVE CHARACTERISTICS
OF EMPLOYEES OF THE MINISTRY OF FOREIGN AFFAIRS**

Yu.L. Grebennikov¹, E.A. Karpova², E.A. Orlova^{1,3}

¹State University of Education, Mytishchi

²International Police VPA Academy, Tula

³Russian Academy of National Economy and Public Administration
under the President of the Russian Federation, Moscow

The article is devoted to the presentation of the results of an empirical study of the communicative characteristics of employees of the Ministry of Foreign Affairs. Communicative control, communicative social competence, emotional barriers in interpersonal communication are considered as psychological factors of professional burnout of Foreign Ministry employees in the context of foreign language communication. A direct correlation was found between such emotional barriers in interpersonal communication as «inability to manage emotions, dose them» and «inadequate manifestation of emotions», with indicators of professional burnout «emotional exhaustion» and «depersonalization».

Keywords: professional activity, diplomatic communication, professional burnout, communicative control, communicative social competence, emotional barriers in interpersonal communication.

Принято в редакцию: 20.11.2023 г.

Подписано в печать: 29.02.2024г.

УДК 376.3

Doi: 10.26456/vtspyped/2024.1.218

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ПРОГНОЗИРОВАНИЯ У РЕБЕНКА С ДВИГАТЕЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

А.И. Ахметзянова

ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», г. Казань

Актуальность изучения прогнозирования определяется необходимостью поиска ресурсов, способствующих позитивной социализации детей в инклюзивном образовательном пространстве. Интегральный характер прогнозирования, включающего познавательные и эмоционально-личностные компоненты, позволяет рассматривать его как показатель уровня ориентировки в социальной реальности, а интенсивное развитие прогностической способности в старшем дошкольном возрасте делает ее важным ресурсом позитивной социализации ребенка в инклюзивном образовательном пространстве. Представлен опыт разработки модели формирования способности к прогнозированию ребенка с нарушением опорно-двигательного аппарата дошкольного возраста. Сформированная способность к прогнозированию дошкольников позволит детям предвидеть картину развития будущих событий и действий участников в них, предвосхитить последствия собственных действий, на основе чего дошкольники смогут изменять стратегии своего поведения во взаимодействии в социально приемлемую сторону, что благоприятно отразится на процессе их социализации в инклюзивном образовательном пространстве.

***Ключевые слова:** прогнозирование, социализация, нарушение опорно-двигательного аппарата, инклюзивное образовательное пространство.*

Современные педагогические исследования свидетельствуют о значительных успехах развития инклюзивного образования, гарантирующего право всех детей на качественное образование. Особое внимание акцентируется на уязвимых группах детей, в частности на детях с дефицитным развитием, которые ранее в силу нарушений слуха, зрения, речи, опорно-двигательного аппарата, специфических трудностей в обучении не были включены в образовательное пространство.

На современном этапе большинство педагогов в инклюзивном образовании концентрируются на академических достижениях детей, что влечет за собой минимизацию усилий, посвященных формированию умений и навыков, необходимых для успешной социализации детей с ОВЗ. Однако инклюзивное образование должно максимально развивать социальное взаимодействие детей с ОВЗ, формировать компетенции,

использовать ресурсы, которые помогут им полноценно участвовать в социальной жизни общества [2, 5, 7, 8].

Нами разработана педагогическая структурно-функциональная концепция прогнозирования дошкольника, позволяющая рассматривать прогнозирование в качестве ресурса социализации [3]. В концепции выделено два блока: структурный и функциональный. В структурный блок вошли следующие компоненты: прогнозирование действий, прогнозирование высказываний и прогнозирование эмоций. Функциональный блок концепции составили регулятивный, когнитивный и рече-коммуникативный компоненты прогнозирования. Ведущей задачей исследования являлось изучение прогнозирования как ресурса социализации детей дошкольного возраста в инклюзивном пространстве. Следовательно, в качестве значимого компонента структурно-функциональной концепции было рассмотрено инклюзивное пространство социализации дошкольника с нормотипичным и дефицитарным развитием. Пространство социализации дошкольника мы предлагаем рассматривать как систему значимых для социального развития отношений. В содержание пространства социализации были включены понимание и освоение дошкольником норм и правил поведения.

Нами было организовано исследование, состоящее из нескольких этапов. На первом этапе были выявлены особенности прогнозирования и социализации детей с дефицитарным развитием, их взаимосвязи (констатирующий этап). Далее нами предпринята попытка описания педагогической модели формирования прогнозирования: сначала – для категории детей с дефицитарным развитием в целом, а затем – на модели детей с нарушением опорно-двигательного аппарата (НОДА) продемонстрирована эффективность формирования прогнозирования.

Категория детей с двигательными нарушениями выбрана не случайно, так как количество детей данной категории в инклюзивных образовательных организациях постоянно увеличивается [1]. У большинства детей с двигательными нарушениями исследователи отмечают выраженные трудности социально-психологической адаптации в коллективе сверстников [1, 6]. При составлении адаптированной образовательной программы для ребенка с нарушением опорно-двигательного аппарата рекомендуется особенно усилить аспекты социализации.

На этапе констатирующего эксперимента были выявлены существенные отличия в уровне развития прогнозирования детей дошкольного возраста с нормотипичным и дефицитарным развитием, находившихся в едином инклюзивном образовательном пространстве. Обнаружена специфика социализации дошкольников с дефицитарным развитием, связанная прежде всего с нозологической категорией

(нарушение слуха, зрения, речи, опорно-двигательного аппарата) и специфическим функционированием прогнозирования. На констатирующем этапе проведенного исследования было определено, что для всех представленных нозологических групп характерен низкий уровень выраженности большинства показателей прогнозирования. Дети с нормотипичным развитием демонстрируют высокий уровень выраженности показателей прогнозирования, высокий уровень целостности и интегрированности структур компонентов прогнозирования. Прогнозирование нормотипичных детей в основном разворачивается в сфере отношений «ребенок – родитель» в организованной деятельности. У детей с дефицитным развитием зафиксированы низкий уровень целостности и интегрированности структур компонентов прогнозирования, гетерохронность в развитии функций прогнозирования в зависимости от характера нарушений развития. Выявлено, что дети с дефицитным развитием успешнее прогнозируют в сфере отношений «ребенок – ребенок» в свободной деятельности. Полученные результаты доказывают необходимость специальной коррекционной работы для формирования прогнозирования ребенка с дефицитным дизонтогенезом в контексте детско-родительских отношений в организованной деятельности.

Также на этапе констатирующего эксперимента была выявлена специфика взаимосвязи показателей социализации и показателей прогнозирования, где для всех представленных нозологических групп характерен низкий уровень выраженности показателей как прогнозирования, так и социализации. Ведущей является когнитивная функция прогнозирования с низким уровнем выраженности, который проявляется в инвариантных, краткосрочных прогнозах, не позволяющих осуществлять взаимосвязь познавательной активности ребенка с его социальным взаимодействием. По показателям социализации в каждой исследуемой нозологической группе представлены блок эмоций и блок коммуникативных способностей, при этом блок нормативного поведения представлен в только двух группах: у детей с нарушениями зрения и нарушениями опорно-двигательного аппарата.

В целом во всех нозологических группах детей дошкольного возраста были отмечены общие тенденции: прогнозирование ориентировано на оценивание социальных ситуаций в сфере «ребенок – ребенок»; системообразующую роль играет когнитивная функция прогнозирования.

Проведенное исследование подтверждает необходимость специальной коррекционной работы по формированию прогнозирования у детей с дефицитным развитием.

Полученные в ходе констатирующего эксперимента результаты позволили определить основные педагогические условия,

обеспечивающие формирование прогнозирования дошкольников с целью повышения уровня их социализации, разработать содержание этапов и методов формирования прогнозирования, проверить их эффективность.

Планируя этап формирующего эксперимента, мы исходили из того, что систематизация и анализ специфических проявлений прогнозирования дошкольников с дефицитным развитием позволит обосновать направление поэтапной коррекционно-развивающей работы по повышению уровня их социализации, что является одной из приоритетных задач современного инклюзивного образования.

В качестве специального условия формирования прогнозирования должно стать поэтапное обучение ребенка дошкольного возраста усвоению системы ориентиров в прогнозировании, ориентировки в существенных признаках прогнозирования, формированию прогностических навыков, ориентировки в выборе и оформлении прогностических сценариев.

Исходя из поставленной в исследовании задачи – разработки путей и методов формирования прогнозирования детей с дефицитным развитием в инклюзивном образовательном пространстве, – нами были определены две стадии формирующего эксперимента, состоящие из 4 этапов. В основу содержания формирующего эксперимента было заложено положение о ведущей роли обучения в развитии детей и положение П.Я. Гальперина о поэтапном формировании умственных действий. При определении содержания формирующего эксперимента главную роль мы отводили выполнению заданий, которые способствовали формированию готовности ребенка к встрече с новыми событиями, планированию действий, предсказуемости процессов общения в инклюзивном образовательном пространстве.

I стадия (ориентировочная): 1-й этап – усвоение системы ориентиров, 2-й и 3-й этапы – формирование прогностических навыков и согласования причинно-следственных компонентов; II стадия (исполнительная): 4-й этап – овладение случаями прогнозирования. Для каждого этапа разработан блок заданий, включающий проработку критериев прогнозирования, согласно выявленным особенностям социализации нозологической группы.

Условно блоки заданий получили следующие названия:

1. Блок заданий «Знакомство с прогнозированием» (усвоение системы ориентиров в прогнозировании).

2. Блок заданий «Знакомство с критериями прогнозирования» (ориентировка в существенных признаках системы прогнозирования).

3. Блок заданий «Как можно поступить в ситуации, изображенной на картинке, или изменить ее» (развитие прогностических навыков).

4. Блок заданий «Подскажи, как сделать правильно (ориентировка в выборе и оформлении прогностических сценариев).

Ребенку предлагались специально подобранный стимульный материал с демонстрацией ситуаций, разворачивающихся в инклюзивном образовательном пространстве: с нарушением социальных норм; с пессимистическим завершением; в которых главный герой пассивен; в которых представлен единственный вариант развития событий; без детального описания; в которых учтены только ближайшие последствия событий; с участием фантастических персонажей.

Педагог предлагал описать происходящее и озвучить варианты развития событий, стимулировал и направлял ребенка в работе над сюжетом к готовности к новым событиям, к упреждению их в поведении, планированию действий, готовности к познанию будущего в самых различных формах и готовности к планированию и предсказуемости процессов общения.

Сопровождение ребенка в формировании прогноза осуществлялось по схеме:

1. Педагог напоминал о социальных правилах, которые важно соблюдать. Далее обсуждалось, как именно конкретное правило может применяться в данной ситуации, направляя ребенка на формирование просоциального прогноза.

2. При демонстрации негативной установки в прогнозе педагог задавал наводящие вопросы, приводил примеры положительного завершения ситуации. Таким образом ребенок научается рассматривать различные варианты прогноза будущих событий, учитывая возможность оптимистического завершения.

3. При прогнозе, в котором акцент делается на беспомощности, пассивной позиции главного героя, переносе ответственности на второстепенных персонажей, следует уточнить, что же будет в этой ситуации делать главный герой.

4. При единственном варианте развития событий педагог предлагал несколько вариантов, демонстрируя ребенку, что главный герой способен повлиять на результат события и результат может быть разным.

5. При варианте, когда ребенок описывает ситуацию в целом, не выделяет детали, не придает им значения, педагог задает уточняющие вопросы, направляет внимание ребенка на эмоции, которые испытывают другие участники ситуации, на их возможные высказывания и действия.

6. В случае, если ответ ребенка представлял собой краткосрочный прогноз, педагог предлагал продумать дальнейшее развитие событий с использованием глаголов будущего времени.

7. В случае прогноза фантазийного характера педагог направлял ребенка на формирование реалистичного варианта прогноза, спросив, может ли такая ситуация произойти на самом деле.

8. В случае, если ребенок предлагал прогноз, представленный в форме нераспространенного односложного предложения, то для работы над развитием связной речи подключался учитель-логопед.

9. В случае, если ребенок предлагает прогноз с нарушением построения предложений, неправильным употреблением логико-грамматических конструкций, то для работы над развитием связной речи подключался учитель-логопед.

На всех занятиях детей обучали приемам прогнозирования в организованной и свободной деятельности в наиболее сложных для данной нозологической группы сферах отношений.

Значимым педагогическим условием успешности каждого занятия являлось побуждение активности каждого ребенка и поддержание их интереса к заданиям [4]. Мы понимали, что интенсивность активности детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата невелика, но важно было вызвать интерес к заданиям и преодолеть пассивность.

Способствовало решению этой задачи и поддержание положительного эмоционального состояния ребенка, которое достигалось тем, что, зная индивидуальные возможности детей, педагог стремился обеспечить каждому ребенку ситуацию успеха путем оказания различных видов помощи (организуя помощь, разъяснение способа выполнения и др.).

Обязательным педагогическим условием было постепенное нарастание самостоятельности детей, не исключающее взаимодействие с педагогом [4].

В задачи каждого занятия входило расширение круга представлений о возможных прогнозах будущих событий, обучение детей реконструированию имеющегося, пусть и дефицитного, жизненного опыта. Педагог помогал ребенку актуализировать прошлый опыт детей с помощью вопросов, наглядных средств.

Учитывая, что на развитие навыков прогнозирования существенное влияние оказывает речь, в рамки каждого занятия была предусмотрена работа по развитию планирующей и регулирующей функций речи.

Эксперимент по развитию навыков прогнозирования у детей с нарушением опорно-двигательного аппарата проводился в течение шести месяцев в инклюзивных образовательных учреждениях республик Татарстан и Башкортостан. Проводилось по два занятия в неделю. Экспериментальные занятия проводились два раза в неделю. Педагог работал либо индивидуально, либо с малой группой (2–3 человека). Занятия были организованы во второй половине дня в привычных для

детей с нарушением опорно-двигательного аппарата условиях игровой комнаты в свободной и организованной деятельности.

Формирование навыков прогнозирования детей дошкольного возраста с двигательными нарушениями проводилось комплексно, в него были включены педагог, психолог и родители. Значимым педагогическим условием было единство требований к ребенку со стороны взрослых в соответствии с их возможностями.

Программа поэтапного формирования прогнозирования у детей с дефицитным развитием была реализована в условиях инклюзивных дошкольных образовательных организаций. Участниками формирующего эксперимента было 50 детей с нарушением опорно-двигательного аппарата дошкольного возраста. Все дети, принявшие участие в формирующем эксперименте, имели легкие двигательные нарушения и речевые нарушения различной степени выраженности. Их развитие было приближено к развитию нормотипичных сверстников. Все дети с нарушением опорно-двигательного аппарата были способны к самообслуживанию, имели положительный опыт общения с нормотипичными сверстниками, детям было рекомендовано обучение и воспитание в условиях инклюзии.

Были выделены обязательные педагогические условия формирующего эксперимента:

- дифференцированный характер работы с детьми, позволяющий учитывать различия в специфике социализации и прогнозирования;
- постепенное нарастание самостоятельности детей при направляющей роли педагога.

Результаты констатирующего эксперимента позволили разработать задания по формированию структурно-функциональных компонентов прогнозирования, позволяющие решить специфические трудности детей с нарушением опорно-двигательного аппарата. Использовались преимущественно задания, обеспечивающие понимание нормативности поведения, такие как задания на послушание, развитие открытости в общении, задания, способствующие повышению уровня распознавания эмоции «приветливость», что представляло особые трудности для детей с нарушением опорно-двигательного аппарата. В задачи каждого занятия входило обучение детей реконструированию имеющегося опыта с целью составления прогноза будущих событий, пробуждение интереса к прогнозированию, развитие вариативности возможных прогнозов, преодоление стереотипных ответов. Особый акцент делался на развитие самостоятельности прогнозирования.

Методика проведения занятий предусматривала обязательную актуализацию прошлого опыта детей с помощью вопросов, наглядных средств. Важным условием было оказание помощи в создании правильного образа ситуации поэтапного обучения. В формирующем

эксперименте использовался специально подобранный материал (сюжетные картинки) с изображением ситуаций, возникающих в инклюзивном образовательном пространстве.

В результате проведенного эксперимента были выявлены средние значения по групповым показателям в структурно-функциональных компонентах прогнозов у детей экспериментальной группы. Результаты представлены на рисунке («короткие (описательные) статистики», средние значения показателей в исследуемой группе).



Рис. 1. Структурно-функциональные компоненты прогнозирования экспериментальной группы (представлены средние значения по показателям):

- 1 – прогнозирование действий;
- 2 – прогнозирование высказываний;
- 3 – прогнозирование эмоций;
- 4 – невербальный прогноз;
- 5 – регулятивная функция прогнозирования;
- 6 – когнитивная функция прогнозирования;
- 7 – рече-коммуникативная функция прогнозирования;
- 8 – «ребенок – родитель» в организованной деятельности;
- 9 – «ребенок – взрослый» в организованной деятельности;
- 10 – «ребенок – ребенок» в организованной деятельности;
- 11 – «ребенок – родитель» в свободной деятельности;
- 12 – «ребенок – взрослый» в свободной деятельности;
- 13 – «ребенок – ребенок» в свободной деятельности;
- 14 – «ребенок – родитель» в организованной и свободной деятельности;
- 15 – «ребенок – взрослый» в организованной и свободной деятельности;
- 16 – «ребенок – ребенок» в организованной и свободной деятельности.

Сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного экспериментов зафиксировал положительную динамику у дошкольников с нарушением опорно-двигательного аппарата.

Респонденты, у которых на этапе констатирующего эксперимента был зафиксирован низкий уровень показателей прогнозирования, в результате коррекционно-развивающей работы продемонстрировали более высокие уровни прогнозирования.

В ходе исследования было зафиксировано, что все показатели структурных и функциональных компонентов прогнозирования у дошкольников с двигательными нарушениями находятся либо на низком уровне, либо на уровне ниже среднего. Например, в зоне значений ниже среднего – регулятивная и рече-коммуникативная функции прогнозирования, в зоне низких значений – когнитивная функция прогнозирования.

В рамках показателей уровня развития прогностической способности детей в сферах взаимодействия со взрослыми и сверстниками в свободной и организованной деятельности в данной группе все показатели находятся в зоне средних значений, то есть структурные характеристики прогнозов детей данной группы одинаковы в своих проявлениях прогнозирования во всех сферах: «ребенок – родитель», «ребенок – взрослый», «ребенок – ребенок», – как в свободной, так и в организованной деятельности. Наиболее успешный прогноз событий будущего в сфере «ребенок – ребенок» может свидетельствовать о стремлении детей к более широким социальным контактам со сверстниками. Низкие показатели прогнозирования в сфере «ребенок – взрослый» у детей с нарушениями наблюдаются как в свободной, так и в организованной деятельности.

Таким образом, группа детей с двигательными нарушениями характеризуется недостаточной способностью в прогнозировании высказываний и эмоций и в меньшей степени развитыми когнитивными и рече-коммуникативными функциями прогнозирования, обладает способностью к прогнозированию на среднем уровне во всех сферах «ребенок – родитель/взрослый/ребенок» в двух видах деятельности (свободной и организованной).

Таким образом, мы приходим к выводу о том, что развивать прогнозирование необходимо согласно выделенным в структурно-функциональной концепции критериям прогнозирования:

– в его регулятивной функции – выделение и следование социальной норме; оптимистическая установка в прогнозе; конструирование активной позиции;

– в когнитивной функции – вариативность прогноза; детализация прогноза; долгосрочный прогноз;

в рече-коммуникативной функции – реалистичные образы ситуации будущего; максимальная вербализация прогноза; полнота речевых средств.

Использование данной программы для детей с НОДА способствовало развитию прогнозирования, то есть совершенствованию регулятивных, когнитивных, коммуникативных способностей дошкольников и, как следствие, повышению уровня социализации в значимых сферах его отношений и деятельности.

Полученные результаты свидетельствуют об эффективности проведенной работы по повышению уровня прогнозирования детей с НОДА, большинство из них по всем исследуемым показателям приблизилось к уровню нормотипичных сверстников.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что разработана продуктивная форма педагогической модели поэтапного формирования навыков прогнозирования ребенка дошкольного возраста с двигательными нарушениями, предполагающая не только участие взрослых, но и самого ребенка как активного субъекта социализации.

Список литературы

1. Абкович А.Я. К проблеме школьного обучения детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата на современном этапе // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2020. № 4. С. 37–43.
2. Архипова Е.Ф. Инклюзивное образование детей с нарушением опорно-двигательного аппарата // Современное дошкольное образование. Теория и практика. 2017. № 1 (73). С. 34–39.
3. Ахметзянова А.И. Роль прогнозирования в социальном взаимодействии детей с особыми образовательными потребностями [Электронный ресурс] // Альманах Института коррекционной педагогики. 2023. Альманах № 51. URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanac-51/the-role-of-forecasting-in-the-social-interaction-of-children-with-special-educational-needs> (дата обращения: 12.12.2023).
4. Ибрагимов Г.И., Ибрагимова Е.М., Андрианова Т.М. Теория обучения: учебное пособие / Под ред. Г.И. Ибрагимова. М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2011. 383 с.
5. Кукушкина О.И., Гончарова Е.Л., Малофеев Н.Н. Инклюзивное образование: взгляд дефектологов отечественной научной школы. [Электронный ресурс] // Альманах Института коррекционной педагогики. 2023. Альманах № 52. URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanac-52/inclusive-education-the-view-of-defectologists-of-the-national-scientific-school> (дата обращения: 12.12.2023).
6. Левченко И.Ю., Абкович А.Я. Вариативность особых образовательных потребностей детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата как основа проектирования специальных условий обучения // Дефектология. 2017. № 2. С. 14–21.
7. Левченко И.Ю., Приходько О.Г., Гусейнова А.А., Мануйлова В.В. Инклюзивное образование: Специальные условия включения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в образовательное пространство М.: Национальный книжный центр, 2018. 112 с.

8. Рябова Н.В. Моделирование гуманитарно-ориентированного пространства для образования дошкольников с ограниченными возможностями здоровья // *Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии*. 2013. № 28. С. 39–44.

Об авторе:

АХМЕТЗЯНОВА Анна Ивановна – кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой психологии и педагогики специального образования ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (420008, г. Казань, ул. Кремлевская, 18); e-mail: Anna.Ahmetzyanova@kpfu.ru

FORMATION OF FORECASTING SKILLS IN A CHILD WITH MOTOR DISORDERS

A.I. Akhmetzyanova

Kazan Federal University, Kazan

The relevance of studying forecasting is determined by the need to find resources that promote the positive socialization of children in an inclusive educational space. The integral nature of forecasting, including cognitive and emotional-personal components, allows us to consider it as an indicator of the level of orientation in social reality, and the intensive development of forecasting ability in older preschool age makes it an important resource for the positive socialization of a child in an inclusive educational space. The article presents the experience of developing a model for developing the ability to predict a child with a disorder of the musculoskeletal system of preschool age. The developed ability to forecast in preschoolers will allow children to foresee the picture of the development of future events and the actions of participants in them, to anticipate the consequences of their own actions, on the basis of which preschoolers will be able to change the strategies of their behavior in interaction in a socially acceptable direction, which will have a beneficial effect on the process of their socialization in an inclusive educational space.

Keywords: *forecasting, socialization, musculoskeletal disorder, inclusive educational space.*

Принято в редакцию: 25.12.2023 г.
Подписано в печать: 29.01.2024 г.

УДК: 159.99
Doi: 10.26456/vtpsyed/2024.1.229

ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В УСЛОВИЯХ ДИЗОНТОГЕНЕЗА

И.А. Шаповал

ФГБОУ ВО «Воронежский государственный педагогический университет»,
г. Воронеж

Специфические стойкие проблемы овладения детьми и подростками в условиях дизонтогенеза социально-психологической компетентностью обсуждаются в контексте их социальной инклюзии и эксклюзии. Механизмы, сущность и характеристики этих проблем представлены в системе конструкторов дезадаптации, дезадаптивного/девиантного поведения, дезадаптивности и дезадаптированности личности. Описаны возрастные особенности формирования социально-психологической некомпетентности, раскрыты их механизмы в условиях дизонтогенеза. Предложена динамическая модель развития дезадаптивности и социально-психологической некомпетентности. Делаются общие выводы о необходимости учета глубокого своеобразия процессов адаптации и компенсации в условиях дизонтогенеза в работе по развитию адаптивности и коррекции дезадаптивности. Сформулированы рекомендации по организации формирования у ребенка социально-психологической компетентности, необходимой и достаточной для инклюзии в стандартное общество.

***Ключевые слова:** социальная инклюзия, социально-психологическая компетентность, дизонтогенез, неадаптивность, дезадаптивность, компенсация.*

Введение

Политика интеграции социальных систем предлагает объединение ныне разделенных людей и групп путем увеличения объема, интенсивности, согласования и взаимообогащения их связей и взаимодействий, интересов и картин мира на основе толерантности к альтернативным способам жизни. Процессы соединения/инклюзии и разделения/эксклюзии индивидов и групп в различных общностях рассматриваются в контекстах доступа к механизмам интеграции и дискриминации: депривации (ситуации лишений и неравенства), аутсайдерства (социального «проигрыша») или маргинализации [6, 10].

С позиций социального конструктивизма социальная инклюзия демонстрирует успешность социализации – высокого уровня социально-психологической компетентности субъекта как симметрии между его объективной и субъективной реальностями и идентичностью [3]. И напротив: их высокая асимметрия указывает на неуспешность социализации,

© Шаповал И.А., 2024

ее девиации, социальную эксклюзивность и кристаллизацию субъективного контрмира личности, становление у нее «девиантогенной ментальности» (Ю.А. Клейберг). Способствуют этим процессам резкие и сложные трансформации политико-экономической ситуации: порождая в социальном сознании индивидов и групп чувства неуверенности и тревоги, они постепенно ослабляют стили адаптивного защитно-словадющего поведения и инициируют распространение девиаций.

Понимая определенные функции психики как инструменты контактов человека с миром, можно утверждать, что их нарушения выступают предикторами выраженной и стойкой социальной неадаптивности и дезадаптивности индивида. Отклоняющееся развитие предопределяет неблагоприятные условия личностного становления и овладения социальными ролями. В этом особом, согласно Л.С. Выготскому, способе генезиса психики биологическое нарушение отражается в трудностях, снижающих социальные позиции ребенка и определяющих его «социальный вывих» [5, с. 7]: особое место, роли, функции в социальной среде.

Современные специальные психологи оценивают отклоняющееся развитие как выход за пределы социально-психологического норматива, программы развития ребенка данного возраста в данной социокультурной среде [13]. Мы рассматривали дизонтогенез ребенка через призму социально-эмоциональных и психосоциальных дефицитов его способностей адаптироваться к нормам, ценностям, целям социума или встроиться в его изменения [15]. Эти дефициты являются стойкими причинами социально-психологической неадаптивности, дезадаптированности и добровольной или вынужденной социальной эксклюзии.

Объект исследования: социально-психологическая адаптация детей и подростков с отклоняющимся развитием.

Цель данной работы: анализ механизмов, сущности и динамики социально-психологической адаптации детей и подростков в условиях дизонтогенеза как интегративного фактора проблем формирования у них социально-психологической компетентности.

Методы исследования: категориально-генетический сравнительный анализ и синтез базовых концептов и конструктов; обобщение.

Общее содержание работы

Конструкты «социально-психологическая адаптация», «адаптивность», «адаптированность», «адаптивное поведение» и полярные им феномены рассматриваются на шкале оценок приспособленности личности к условиям ее взаимодействий в социальном поле, ее социально-психологической компетентности, социокультурной умелости в выполнении социальных ролей – повторяющихся и стандартизированных социумом, ситуацией или индивидуальным опытом форм и способов поведения. В контексте встречной активности человека и социальной среды процессы и

результаты адаптации и дезадаптации личности оцениваются по степени согласования ее возможностей, самооценки, притязаний, диспозиций и социального поведения с требованиями, ожиданиями и условиями среды (Р. Мертон). Частными параметрами оценок выступают:

– в области психического и личностного здоровья: реакции на другого как на равного себе и на факт существования норм в отношениях; уровень независимости, уверенности, самостоятельности, инициативности;

– в социально-психологическом поле: способности «читать социальные тексты» (личностные и эмоциональные особенности других людей) с помощью рефлексии и эмпатии и эффективно встраиваться в ситуацию (выбирать и реализовывать способы общения);

– в плане адаптивности поведения: владение его когнитивными, эмоциональными и моторными составляющими, обеспечивающими в конкретных ситуациях благоприятное соотношение положительных и отрицательных следствий.

Социально-психологическая адаптация как ведущий механизм приспособления личности к обществу формирует такие ее характеристики, которые обеспечивают ей нормативное функционирование и социальную успешность (Ф. Гиддингс). Отдельные школы психологии ориентируют на понимание социально-психологической адаптации как достижения человеком состояния социального равновесия при отсутствии конфликтов с окружением (поведенческий подход); как психологические защиты, стабилизирующие личность (психодинамическая теория); как выполнение ролевого репертуара и разрешение ролевых конфликтов (интеракционизм).

С точки зрения сочетания способов адаптации – аутопластического (изменение себя «под мир») и аллопластического (изменение мира «под себя») – адаптированность и дезадаптированность личности принимают разные формы. Они могут быть инструментальными, генерализованными (с ситуативной и приспособительской перестройкой только внешнего поведения или и поведения, и внутриличностных структур) и смешанными. Обычно, сохраняя свое «Я» и частично подстраиваясь под ситуацию внутренне и инструментально, человек выполняет некие социальные роли, используя их как самоцель в самореализации и самоутверждении, как средство достижения другой значимой цели или способ психологической разрядки, удовлетворения фрустрированной потребности и переключения деятельности.

В отечественной теории диспозиций (В.А. Ядов) социальное (или ролевое) поведение личности представлено «матрицей» ее позиций, содержащих нормативные предписания. Социологи само пространство социальных отношений видят расчерченным на локусы адаптивного (допустимого, поощряемого) и дезадаптивного (запретного, социально противоестественного) поведения [6]. В обоих случаях поведение личности ориентируют ее контрмодели «Мне должны» и «Я должен»

(«следует», «требуется») – желания и ожиданий того, что должно существовать в себе, в других, в социуме. Динамика этих моделей типична:

– в стабильных условиях они служат инструкциями к регуляции поведения в типовых ситуациях, схемами их интерпретаций и ориентирами в прогнозировании поведения и его последствий;

– в процессе применения часть моделей утрачивает эффективность, и одни из них «консервируются», другие отчуждаются, замещаясь новыми;

– в условиях изменения социума индивидуальное содержание «моделей должного», их иерархия и баланс пересматриваются, переоцениваются и корректируются;

– по мере взросления и накопления опыта поведения субъект приобретает определенную степень свободы реагирования и способности адаптироваться к разным ситуациям и целенаправленно их преобразовывать.

Систематизируем представления о дезадаптации как процессе, дезадаптивном поведении как внешних проявлениях этого процесса и дезадаптивности и дезадаптированности личности как его причине и результатах.

Деструктивный потенциал *дезадаптации личности* в том, что проблемная ситуация не разрешается, а усугубляется, усиливая вызванные ею неприятные переживания и сужая рамки адаптивного поведения. В патологической форме дезадаптация ведет к необратимой трансформации поведения, к перманентному конфликту личности со средой и с самой собой вплоть до суицидальных диспозиций.

Вынужденную дезадаптацию вызывает субъективная непереносимость ситуации [1], детерминантами которой выступают когнитивный диссонанс, иррациональные когнитивные схемы, выбор псевдосовладающих копинг-стратегий, личностный или ролевой конфликт [8, 2, 4]. Как правило, эти детерминанты имеют корни в детстве, актуализируются возрастными и личностными кризисами и приводят к расстройствам адаптации:

– в поведении это сопротивление, неорганизованное и одновременное использование многих «степеней свободы» действия, сужение границ адекватного и целенаправленного поведения, появление новых форм приспособительных и защитных реакций, в том числе асоциальных и диссоциальных;

– в аффективной сфере – эмоциональные сдвиги (вплоть до выраженных психопатологических синдромов) и утрата социально направленных чувств, доверия к близкому кругу и нормам.

Появление состояния психологического «тупика» при осознании отсутствия необходимых средств и способов для выхода из конфликта становится пусковым механизмом самодезадаптации человека. Типичными для нее считают немотивированные тревогу, агрессию и деструктивность (в том числе ауто-), доминанту определенной установки

с подавлением альтернативных ей, «застревание» на определенных идеях и переживаниях, неуверенность в своих силах, отсутствие честного внутреннего диалога. Такое состояние «замораживает» противоречие, обеспечивая накопление деструктивной энергии борьбы мотивов, внутреннего конфликта, раздвоенности.

Основные виды дезадаптации дифференцируют по их источнику. Мы представляем их в хронологии и динамике их появления (рис. 1).

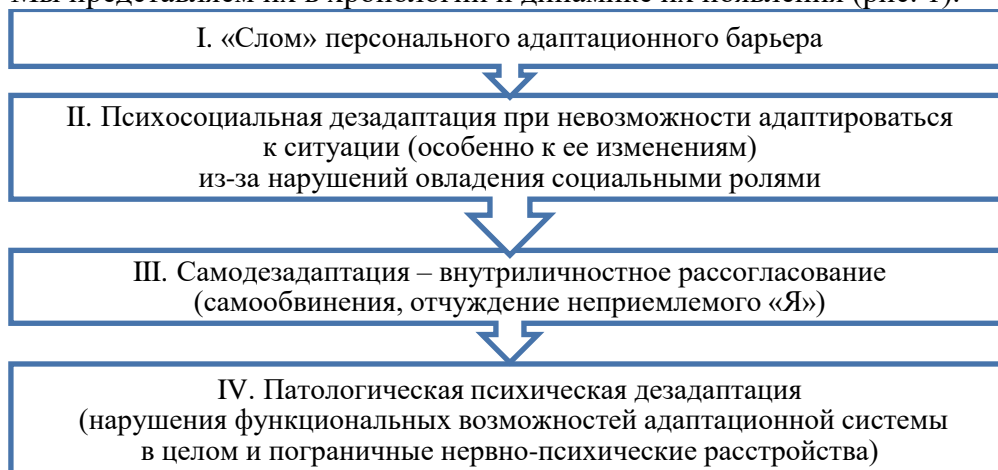


Рис. 1. Трансформации дезадаптационных состояний в их динамике

Все этапы дезадаптации характеризуются деформацией адаптивного поведения, его несоответствием психосоциальному статусу личности, личностными изменениями.

Дезадаптивное поведение социологи, конфликтологи определяют как особый тип социального реагирования, которое, во-первых, сочетает отказ личности от приспособительного поведения с безоговорочным подчинением внешним принудительным обстоятельствам; во-вторых, выходит за пределы норм социально-детерминированных отношений и локализуется в социальном поле в периферийных нишах маргинальности и аутсайдерства [6]. В социальной психологии и пограничной психиатрии дезадаптивное поведение – девиантный или деструктивный ответ личности на неприятие субъективно непереносимой ситуации, дифференцируемый:

– по этиологии – на реактивное (ответ на психотравмирующую ситуацию) и обусловленное патологией влечений или низким морально-этическим уровнем личности поведение [1];

– по форме защиты – на конформное (приспособление к требованиям референтной группы), импульсивное («психотехнический дефект» развития личности) и компульсивное, принудительное (Т. Шибутани);

– по направленности – на корыстное (стремление получить некую выгоду), агрессивное (действия против личности) и социально-пассивное (уклонение от гражданских обязанностей и долга, нежелание решать личные и социальные проблемы) (С.А. Беличева);

– по роли во взаимодействиях с миром – как способ контакта и ухода от контакта (Ф. Перлз).

Поскольку социальные нормы исторически изменчивы, а разные слои общества могут выражать разные точки зрения по поводу нормативности или девиантности конкретного поведения, некоторые его зоны могут быть отнесены и к нормальным проявлениям, и к патологии.

Общий маркер дезадаптивности поведения – его неадекватность и ситуации, и личности: реакции и копинг-стратегии дисфункциональны, несоразмерно слабы или чрезмерны. Поскольку взаимоотношения людей интегрированы, постольку дезадаптивности реакции и копинги взаимодействуют, взаимно проникают друг в друга и могут сочетаться или варьировать у одного и того же индивида, например:

1) пренебрежение к себе (в питании, во времени на сон и отдых), самоуничижение, аутовиктимизация, принятие роли проигравшего; игнорирование контактов и необходимой поддержки;

2) отрицание проблем, стремление к уходу от реальности путем стратегий самоуспокоения (коррекции эмоционального состояния, а не его причины), в том числе употребление психоактивных веществ;

3) чрезмерная критичность, скептицизм и контроль на фоне нетерпимости по отношению к другим, перекладывания на них вины, поиск козла отпущения, раздражительность и конфликтность;

4) обесценивание традиционных ценностей, цинизм, манипулятивные «игры» и т. д.

Анализ и объяснение дезадаптивного ролевого поведения обычно связывают с социальными диспозициями и ролями личности с точки зрения ее способности разрешать социально-психологические противоречия: готовность к ним или уход от них, продуктивность и принципиальность в их решении, способность их заострять, длительно их выдерживать и адекватно реагировать на них. Статусные, ролевые, деятельностные и ценностные формы девиаций анализируются по степени развития противоречий в контексте ситуации (Ю.А. Клейберг).

Дезадаптированность личности может быть временной (при включении в новую ситуацию), устойчивой ситуативной (при неспособности/невозможности найти приемлемые способы адаптации в специфических условиях) и устойчивой общей. В последнем случае дезадаптированность становится личностной *дезадаптивностью* – состоянием неприспособленности: осозанным или неосознаваемым; эпизодическим или стилевым; объективным или субъективным; организованным или хаотическим. Неадаптивные паттерны поведения самовоспроизводятся, его алгоритм усложняется и становится рекурсивным: шаблоны «консервируются» и стагнируют в диспозициях, выборе партнеров по общению, репертуаре интеракций, границах жизненного мира.

«Самоконсервация» и отказ от риска самопреобразования дают определенные психологические выгоды, а создание контр-идентичности и контр-реальности позволяют чувствовать себя вполне успешным [3]. На ранней стадии кристаллизация контр-реальности может происходить скрыто от окружающих.

В зависимости от условий содержание дезадаптивности различно. В случаях дефицита способностей к адаптации или превышающих эти способности требований ситуаций жизнедеятельности дезадаптивность идентична неадаптивности: неспособности приспособливаться к собственным потребностям и притязаниям на выполнение каких-то социальных ролей согласно нормам социума. В другом случае дезадаптивность возникает как реакция на несоответствие социального (психофизиологического) статуса человека его возможностям. Рассматриваются также варианты утраты или снижения способности адаптироваться.

Прямой связи между дезадаптивностью личности и ее социализированностью не обнаружено [9, 12]. Поскольку последняя коррелирует с вынужденным «стеснением» жизни в ее «свободе», дезадаптивность станет для одного человека формой выживания в неприемлемых для него условиях среды; для другого – следствием чрезмерной конформистской или неконформистской активности в адаптации; для третьего – «средством» от интолерантности к неопределенности или противоречивости информации.

Возрастные особенности формирования социально-психологической адаптации

Символический интеракционизм раскрывает процессы формирования социального и индивидуального сознания через их конституирование совокупностью взаимодействиями индивидов между собой и их диспозициями на других и на самих себя (Дж. Мид). Субъективное восприятие социальной реальности опирается на опыт общения человека и его способность воспринимать мир и себя так, как это видят другие. Принимая отдельные установки других по отношению к себе, ребенок кристаллизует их в единый образ «обобщенного другого» (групповые ценности и стандарты поведения) и на этой основе формирует индивидуальный Я-образ.

Согласно зарубежным исследованиям [17, 18], ориентируясь в выборе определенной социальной роли, подростки стремятся удовлетворять в ней свои потребности развивать свою идентичность и уникальность и одновременно внести свой вклад в развитие общества. Несогласованность этих социальных и персональных ролевых ожиданий рождает у подростков оппозиционные установки в отношении окружающих взрослых, внутриличностные и межличностные противоречия.

Освоение и выполнение социальных ролей в техническом (восприятие сути роли и овладение ее содержанием) и смысловом

(принятие, интернализация роли) аспектах (Д.А. Леонтьев) объясняют такие трудности, как непонимание или неверное толкование роли, ее неприятие, нарушения меры в ее усвоении, невозможность ее реализовать. В итоге ролевое поведение человека и его способы удовлетворения потребностей будут в глазах окружающих неадекватными, девиантными, неприемлемыми и становятся поводом для его неприятия, отторжения.

Доказано, что и нонконформистская девиантная адаптация, и конформистское приспособление «жертвы социализации» (В.А. Петровский) в той или иной мере угрожают фрустрацией, социальной и психологической изоляцией и формированием стойких дезадаптивных схем (А. Бек и Дж. Янг). Эти негативные убеждения в отношении себя, других людей и окружающей среды складываются поэтапно. Вначале повторяющиеся отрицательные переживания в контактах с наиболее близкими людьми глубоко внедряются в психику, затем становятся центральными в «Я» и организуют вокруг себя все основные переживания и поведение, далее они усложняются и индуцируют все более широкие области жизни, становясь стилем поведения. Как правило, дезадаптивные схемы генерируют высокий уровень аффекта и реализуются в бессознательных когнитивных и поведенческих паттернах самопоражающего характера [19], то есть самодезадаптации. Одним из ее следствий становится деиндивидуация подростка: в одном варианте это сочетание снижения самоконтроля, дезорганизации «Я» и импульсивности с деструктивностью поведения; в другом – утрата способности сознавать свою индивидуальность, ее «растворение» в присутствии группы и слияние индивидуального выбора с аффектами и действиями большинства (Л. Фестингер).

Исследования ролевых диспозиций современных подростков показали, что предикторами их склонности к девиантному поведению по фактору дезадаптивности выступают роли, характеризующиеся эгоцентричностью и импульсивностью, спонтанностью, инфантильностью, с интернальной стратегией поведения в условиях ролевого конфликта [7, 11]. Ориентация на внутренние потребности и игнорирование внешних ожиданий определяют противоречие между ролевым поведением подростка и социальными ожиданиями.

Структурно ролевые диспозиции таких подростков дезинтегрированы и рассогласованы: представления о диапазоне ролей фрагментарны, связи между диспозициями и социальными ожиданиями разорваны и неустойчивы, ранее усвоенные установки отвергаются, доминирует установка враждебности. Другими словами, подросток преимущественно воспринимает социальное окружение через враждебно-отвергающую родительскую установку и выбирает роль «трикстера» [7, 11]. Показано, что с ростом склонности к дезадаптации и

социальной девиации они начинают взаимно усугублять друг друга, определяя синергетические эффекты с отрицательным значением.

Если эпизодические девиантные реакции указывают на трудности адаптации ребенка, то гипертрофированные (демонстративная девальвация просоциальных ценностей и смыслов, провоцирование конфликтов, агрессия, псевдосадистические поступки, повышенная сексуальность, употребление психоактивных веществ) – уже на выраженную дезадаптацию. Псевдокомпенсаторное контр-адаптивное поведение становится типичным паттерном противостояния подростка окружающим и самому себе.

Специфика формирования социально-психологической адаптации в условиях дизонтогенеза

Неблагоприятные условия дизонтогенеза – резидуальная церебрально-органическая, физическая, сенсорная недостаточность – превосходят компенсаторные возможности ребенка и в силу системного строения сознания неизбежно негативно влияют на его адаптивные возможности и диспозиции, замедляя и искажая процессы его социализации и адаптации, усвоения и использования культурно-исторического опыта [14]. Проблемы социально-ролевой дезадаптации начинаются уже в раннем возрасте с нарушений базальной аффективной регуляции эмоциональных контактов и отношений с миром (В.В. Лебединский, О.С. Никольская и др.). Эти нарушения выступают одной из первых общих реакций процесса развития на специфически неблагоприятные условия его протекания и определяют модально-неспецифические закономерности дизонтогенеза [13, 16]: замедление темпа развития, изменение сроков перехода от одной возрастной фазы к другой, снижение психической и познавательной активности.

Один из важнейших факторов неадаптивности – дефицит социальных и биологических возможностей человека в переработке информации в зависимости от ее объема и скорости поступления [12]. Нарушения разных сторон и функций речи при разных вариантах дизонтогенеза не только замедляют скорость приема и переработки поступающей информации, но и снижают качество ее переработки. Нарушения словесного (а значит, и смыслового) опосредствования поведения и психической деятельности редуцируют их произвольную регуляцию вплоть до полезависимого поведения. Наконец, более высокая психофизиологическая «цена» достижения любого результата детерминирует повышенную уязвимость детей и подростков, их низкую фрустрационную толерантность в процессах социально-психологической адаптации.

Структурную организацию первичных и системных дизонтогенетических расстройств отражают их клинико-психологические классификации (В.В. Лебединский, Н.Я. и М.М. Семаго

[13] и др.). Так, например, выделяются дисгармония развития с парциальной задержкой и акселерацией, дисрегулярное развитие с «псевдозадержками» и «скачками», диссоциация развития с «переслаиванием» разных по степени развития функций (их парадоксальностью и амбивалентностью), наконец дефицитарность психической организации в целом с нивелированностью всех психических реакций (Г.В. Козловская). Определение индивидуальной траектории отклоняющегося развития ребенка с ОВЗ требует тщательной диагностики и анализа данных о каждой из описанных выше закономерностей.

Первичную неадаптивность при дизонтогенезе усугубляет социальная депривация. Отношение окружающих к «неполноценному» ребенку и его воспитание обычно характеризуют жесткая внешняя регламентация его жизни, ограничение или исключение условий для проявления им социальной активности, инициативности, самостоятельности, личностного выбора, саморегуляции, внутреннего самоконтроля. Контакты таких детей сужены, они отстранены от реальных социальных отношений, их выбор образцов ролей для подражания и усвоения ограничен. Принятие ребенком безличностной роли ведомого препятствует формированию у него необходимой социально-психологической компетентности.

Неблагоприятное социальное сравнение, оценки внешних дефектов и неадекватного поведения (а со стороны здоровых детей – по-детски непосредственное и жестокое) рождает у детей осознание своей неполноценности (А. Адлер) и реактивное сужение активного жизненного пространства и общения. Подростки начинают осознавать и дефицитарность своих моделей будущего, и свою глобальную зависимость от здоровых членов общества, и частичную социальную изоляцию, реагируя на них снижением самооценки и уровня притязаний, отказом от самостоятельности и переносом ответственности за свою судьбу на окружение. Одним из следствий может быть появление невротических синдромов и психопатических черт характера и личности.

Деформации личности в условиях дизонтогенеза аналогичны по содержанию тем, что появляются в условиях нормативного развития (узость сферы интересов и потребностей; эгоцентризм, сосредоточенность на своих переживаниях; неадекватная и неустойчивая самооценка и т. п.). Больше, чем в норме, распространены неуверенность в себе и внушаемость с преобладанием экстернальности, бедное содержание самосознания, доминирование мотива избегания неудачи, редукция мотива достижения, сензитивность со склонностью фиксироваться на травмирующих переживаниях, снижение активности, безынициативность, ригидность. Формирующиеся «социальный аутизм» и стереотипы пассивного иждивенчества приводят к выбору копинг-стратегии в форме неадаптивного псевдосовладающего избегания [4], направленного на преодоление или снижение дистресса.

В зависимости от характера аффективного реагирования детей и типа направленности их поведенческих реакций (теория фрустрации С. Розенцвейга) типичные маркеры дезадаптивных диспозиций и поведения различаются: у *экстрапунитивного типа*: завышенная самооценка и независимость до выраженной демонстративности и негативизма, чрезвычайная требовательность к окружающим и раздражительность, повышенный риск асоциального поведения; у *интрапунитивного типа*: неуверенность в себе, эмоциональная «зажатость», трудности вступления в контакт, поиск поддержки или одобрения; навязчивости, элементы ритуализации, инертность способов взаимодействия; у *апатического типа*: отсутствие живости реагирования, безразличие, пресыщаемость, «пассивный» негативизм [13].

Все описанные выше черты характеризуют личность в целом со стороны ее незрелости и присутствуют в описаниях разных видов дизонтогенеза, но каждая из них определяет специфику и проблемы социально-психологической адаптации и освоения ребенком социальных ролей. Так, снижение когнитивных возможностей при отставании и задержках психического развития ориентируют родителей и педагогов на тренировку детей («делай, как я») в выполнении отдельных элементов поведения без понимания их смысла и организации. При сенсорных дефектах дефицит зрительной или слуховой информации усложняет овладение средствами коммуникации, что нарушает социальные связи ребенка и замедляет его овладение адаптивным поведением. Гиперсензитивность, очень низкие возможности коммуникации, эмоциональной и социальной перцепции, экстремальная пресыщаемость в общении при искаженном развитии (расстройствах аутистического спектра) обуславливают заикленность на стереотипном и ригидном поведении. Наконец, диссоциальность и дезадаптированность в структуре дисгармонического развития усугубляет избирательная психотравматизация от определенных социальных взаимодействий.

Социально-адаптационными реакциями детей и подростков с отклоняющимся развитием считают прежде всего защитно-компенсаторные фантазии и игры (дошкольники и младшие школьники) или гиперкомпенсаторные демонстративные нарушения дисциплины (подростки). Ответом на переживания «потери перспективы» являются реакции типа «аномэ» (смирения с фактом ограниченных возможностей) и псевдоаутизации (аспонтанности, пассивности, страхов нового и т. д.). Частично ограждают от повседневных требований и осознания своей несостоятельности, прежде всего социальной, истероневротические реакции с «уходом в болезнь» (В.В. Ковалев).

Такие выглядящие девиантными реакции имеют свою адаптационную задачу: маскировать биологический недостаток, физическую/психическую неполноценность и/или защищаться от ее

переживаний. Подобные диспозиции, способы поведения, видение «жизненной перспективы» выстраиваются как система измененных отношений с социальным миром, принимая, с точки зрения социально-психологического норматива, характер социально-функциональной недостаточности ребенка и подростка.

Обсуждение результатов

Обобщим изложенные выше результаты анализа сущности социально-психологической адаптации и ее проблем, детерминируемых условиями дизонтогенеза.

Во-первых, само пространство социальных взаимодействий и взаимоотношений, с одной стороны, динамично, с другой – содержит в себе возможности и адаптации, и дезадаптации личности как социального агента: активных и пассивных просоциальных, асоциальных, анти- или контрсоциальных действий и бездействия. Другими словами, абсолютно успешная социализация антропологически невозможна [3], а привычный стиль поведения личности, комбинируя результаты ее «внутренней» и социальных позиций, сочетает в индивидуальной комбинации и пропорции адаптивные и дезадаптивные формы.

Во-вторых, социальную гибкость и адаптивность личности определяют разнообразие ее ролевого диапазона и его адекватная ситуации реализация. Однако ригидность реализации роли в изменившихся условиях обычно блокирует процессы адаптации, и в результате, учитывая ее системный характер, человек чаще оказывается на промежуточных стадиях процесса адаптации, а не на его полюсах. Поэтому в квалификации поступков и поведения в целом – как адаптивного, так и дезадаптивного – чрезвычайно важен анализ: а) контекста ситуации, б) соотношения в поведении тенденций адаптации к ее требованиям и их преобразования и в) динамики этих тенденций.

Адаптацию и компенсацию отклонений в развитии осложняют деформации межфункциональных связей в системном строении психики, личности, поведения. При изоляции функций они закливаются в развитии, становятся стереотипными. Жесткие стереотипы, затрудняющие переход к иерархическим связям, появляются при повышенной инертности и патологической фиксации функций. Типичны также асинхронии развития: ретардация функций (незаконченность отдельных периодов развития и фиксация на одном из низших этапов), патологическая акселерация (раннее, но изолированное развитие), недоразвитие, нестойкость и регресс в изменившихся условиях.

В социальном поле дизонтогенез определяет необходимость двух планов: ребенок должен устанавливать отношения с окружающими и их отношение к себе по поводу его отклонения в развитии, а окружающие – заботиться о таком ребенке и как бы брать на себя ответственность за реализацию его отклонения развития в разных сферах его жизни. На

пересечении двух этих социальных «необходимостей» у детей и подростков легко формируются дезадаптивные диспозиции: инфантилизация, принятие роли жертвы, рентные установки. Динамика дезадаптивности детей раскрывается в следующей схеме (рис. 2).



Рис. 2. Развитие дезадаптивности и становление социально-психологической некомпетентности в условиях дизонтогенеза

Как можно видеть на рис. 2, неадаптивность и дезадаптированность в условиях дизонтогенеза выступают не только закономерными следствиями кумулятивного влияния биологических, социально-психологических, психологических факторов, но и образуют с ними синергетические эффекты нарушения равновесия со средой.

Психосоциальная незрелость, несовершенство когний при принятии решений или условия самой ситуации часто приводят ребенка к повторению неуспешных попыток достичь цели, расширяя границы его неадаптивности. В подобных условиях ребенок спонтанно и без специальной помощи воспринять и адекватно усвоить социальные нормы и роли не в состоянии.

В заключение отметим, что развитие адаптивности и коррекция дезадаптивности в условиях дизонтогенеза требуют учета глубокого своеобразия процессов его адаптации и компенсации и их параллельного и последовательного разворачивания. Ставя целью овладение таким ребенком социально-психологической компетентности, необходимой и достаточной для инклюзии в стандартное общество, необходимо:

– одновременно восстанавливать / выстраивать адекватные связи ребенка с социумом (и культурой) и «расформировывать» и «реформировать» уже сложившиеся у него компенсаторные, но дефицитарные в социально-эмоциональном плане личностные адаптации;

– быть готовым (психологу, родителям) к потенциальному регрессу в поведении ребенка: реакции из ранее сложившегося у него дезадаптивного стиля в ситуациях неопределенности или эмоциональной нестабильности будут воспроизводиться им автоматически;

– оценивать реакции сопротивления ребенка психокоррекционным и воспитательным воздействиям (особенно на начальных этапах) как естественное и закономерное проявление здоровой инерции и самозащиты системы адаптаций от интервенций.

Список литературы

1. Александровский Ю.А. Предболезненные состояния и пограничные психические расстройства (этиология, патогенез, специфические и неспецифические симптомы, терапия) М.: Литтерра, 2010. 272 с.
2. Бенелли А.В., Бенелли Л.Н., Рассказова А.Л. Искаженные когнитивные схемы как причина иррационального поведения // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. 2020. № 1 (50). С. 97–103.
3. Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности: Трактат по социологии знания. М.: Медиум, 1995. 323 с.
4. Богомаз С.Л., Оленина О.Е. Неадаптивные копинг-стратегии поведения как фактор возникновения личностной тревожности у людей с ограниченными возможностями здоровья // Психологический Vademecum: социализация личности в условиях неопределенности: региональный аспект: сб. научных статей. Витебск: ВГУ им. П.М. Машерова, 2021. С. 97–100.
5. Выготский Л.С. Основы дефектологии / Л.С. Выготский. Собр. соч.: в 6 т. Т. 5. М.: Педагогика, 1983. 368 с.
6. Гаспарян Д.Э. Социальность как негативность. М.: КДУ, 2007. 256 с.
7. Зиновьева Л.В. Ролевые диспозиции как индикаторы социальной дезадаптированности подростков // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 65-4. С. 312–314.
8. Каткова А.С., Вишневикий В.А. Чабаненко С.В. Когнитивный диссонанс как детерминанта дезадаптации личности // International Journal of Medicine and Psychology. 2022. Т. 5. № 3. С. 27–32.
9. Корнилова Т.В., Чумакова М.А., Корнилов С.А., Новикова М.А. Психология неопределенности: единство интеллектуально-личностного потенциала человека. М.: Смысл, 2010. 334 с.
10. Курмышева Л.К. Эксклюзия как феномен жизни общества // Психология, социология и педагогика. 2015. № 3. URL: <http://psychology.snauka.ru/2015/03/4491> (дата обращения: 07.06.2018).
11. Перевозкина Ю.М., Зиновьева Л.В. Ролевые предикторы в оценке дезадаптивности подростков // Akademická Psychologie. 2018. № 3. С. 11–17.
12. Сарджвеладзе Н.И. Личность и ее взаимодействие с социальной средой. Тбилиси: Мецниереба, 1989. 204 с.
13. Семаго М.М., Семаго Н.Я. Типология отклоняющегося развития. Модель анализа и ее использование в практической деятельности. М.: Генезис, 2016. 402 с.
14. Сорокин В.М. К вопросу о предметном содержании современной специальной психологии // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук.

2016. № 1–4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-predmetnom-soderzhanii-sovremennoy-spetsialnoy-psihologii> (дата обращения: 15.01.2024).
15. Шаповал И.А. Социально-эмоциональные дефициты личности: системная самоорганизация и векторы динамики // Развитие личности. 2022. № 1. С. 81–99.
16. Шоркина Н.А. Современное состояние проблемы выявления специфических закономерностей отклоняющегося развития // Актуальные проблемы психологического знания. 2023. № 1 (62). С. 199–204.
17. Hammer J.H., McDermott R.C., Levant R.F., & McKelvey D.K. Dimensionality, Reliability, and Validity of the Gender-Role Conflict Scale–Short Form (GRCS-SF) // *Psychology of Men & Masculinity*. 2017. Advance online publication. <http://dx.doi.org/10.1037/men0000131> (дата обращения: 20.06.2018).
18. Malin H., Reilly T. S., Quinn B., Moran S. Adolescent Purpose Development: Exploring Empathy, Discovering Roles, Shifting Priorities, and Creating Pathways // *Journal of Research on Adolescence*. 2014. V. 24 (1). P. 186–199.
19. Ware P. Personality Adaptations: Doors to Therapy // *Transactional Analysis Journal*. 1983. V. 13 (1), P. 11–19.

Об авторе:

ШАПОВАЛ Ирина Анатольевна – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры коррекционной психологии и педагогики ФГБОУ ВО «Воронежский государственный педагогический университет» (394043, г. Воронеж, ул. Ленина, д. 86); e-mail: irinashapoval@yandex.ru

PROBLEMS OF FORMATION OF SOCIO-PSYCHOLOGICAL COMPETENCE IN CONDITIONS OF DYSONTOGENESIS

I.A. Shapoval

Voronezh State Pedagogical University, Voronezh

The specific persistent problems of mastering socio-psychological competence by children and adolescents in the context of dysontogenesis and in the context of their social inclusion and exclusion are discussed. The mechanisms, essence and characteristics of these problems are presented in the system of constructs of maladaptation, maladaptive / deviant behavior, maladaptivity of personality. The age-related features of the formation of socio-psychological incompetence are described, their mechanisms in the conditions of dysontogenesis are revealed. A dynamic model of the development of maladaptivity and socio-psychological incompetence is proposed. General conclusions are drawn about the need to take into account the deep originality of the processes of adaptation and compensation in the conditions of dysontogenesis in the work on the development of adaptability and correction of maladaptivity. Recommendations are formulated on the organization of the formation of a child's socio-psychological competence, necessary and sufficient for inclusion in a standard society.

Keywords: *social inclusion, socio-psychological competence, dysontogenesis, maladaptivity, maladaptivity, compensation.*

Принято в редакцию: 01.02.2024 г.

Подписано в печать: 16.02.2024 г.

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 378-055.2(470)(091)

Doi: 10.26456/vtpsyed/2024.1.244

**КОЛЛЕКТИВНЫЕ УРОКИ ОБЩЕСТВА ВОСПИТАТЕЛЬНИЦ
И УЧИТЕЛЬНИЦ В ПРАКТИКЕ ОТЕЧЕСТВЕННОГО
ВЫСШЕГО ЖЕНСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ (1889–1900)**

Т.С. Ковыльникова

ФГБОУ ВО «Тверской государственной университет», г. Тверь

Работа посвящена одной из малоизученных страниц истории высшего женского образования в России – деятельности Коллективных уроков Общества воспитательниц и учительниц, заменивших в сложное десятилетие 1889–1900 гг. все другие закрытые правительством женские курсы Москвы. До сих пор Коллективные уроки не становились предметом специального научного исследования. Целью статьи является обобщение разрозненной информации о создании и деятельности Коллективных уроков и оценка их значения для отечественного образования конца XIX в., а также введение в научный оборот очерка А.Я. Рабинович «Страница из истории высшего женского образования в России».

Ключевые слова: *история высшего женского образования, высшие женские курсы, Коллективные уроки Общества воспитательниц и учительниц.*

Созданию высшего женского образования в России посвящен довольно обширный круг научной литературы [15, с. 21–22]: однако тема не теряет своей актуальности, а многие ее аспекты нуждаются как в дальнейшей конкретно-исторической разработке, так и в теоретическом осмыслении. Не все вопросы этой многогранной проблемы изучены и освещены в литературе, до сих пор остаются не опубликованы и не включены в научный оборот сохранившиеся свидетельства многих современников событий [9, с. 169]. Ярким тому подтверждением является деятельность Коллективных уроков Общества воспитательниц и учительниц – сюжет, который либо совсем не упоминается в исследованиях по истории высшего женского образования, либо раскрывается в самых общих чертах [7, с. 103, 9, с. 174–175, 12, с. 116, 13, с. 19–22, 14, с. 30–31, 15, с. 84–85, 16, с. 37–38, 23, с. 65, 25, с. 21–22]. История Коллективных уроков не становилась предметом специального исследования. Отрывочная информация о них встречается в работах, посвященных деятельности Министерства народного просвещения [11, с. 362, 6, с. 48]: в научных биографиях отечественных педагогов [24, с. 4], а также в опубликованных воспоминаниях преподавателей и слушательниц Коллективных уроков [3, с. 144–145, 4, с. 151, 10, с. 230–241, 17, 21, с. 140–141, 22, с. 273–274]. Они освещают отдельные аспекты

© Ковыльникова Т.С., 2024

вопроса, но не дают общей картины и всеобъемлющей оценки деятельности Коллективных уроков – одного из немногих очагов женского образования в Москве в период, когда высшие женские курсы там оказались под запретом (1889–1899). В этой связи особый интерес представляет текст доклада бывшей слушательницы Коллективных уроков, кандидата медицинских наук Анны Яковлевны Рабинович «Страница из истории высшего женского образования в России», представленного ею на заседании секции педагогики и психологии Московского дома ученых 7 мая 1946 г. [18]. Материалом для выступления А.Я. Рабинович послужили записки А.Г. Вербловской, воспоминания А.Н. Шереметевской, З.В. Кикиной, А.А. Фортунатова, С.Н. Ньюберг-Кашкиной и ее собственные воспоминания, относящиеся к 1889 г. Они содержат информацию об организации и работе Коллективных уроков, о преподавателях – выдающихся ученых рубежа XIX–XX вв., позволяют составить портрет московской курсистки последнего десятилетия XIX в. и, таким образом, представляют собой ценный источник по истории отечественного образования.

События, связанные с созданием, а затем закрытием высших женских курсов в России, имели широкий общественный резонанс и стали предпосылкой возникновения Коллективных уроков.

Вопрос о высшем образовании для женщин поднимался российской общественностью еще в первой половине XIX в., так, например, профессор С.П. Шевырѐв в 1835 г. говорил своим слушателям, что «только тогда общество станет вполне культурным, когда наравне с мужчиной будет идейно работать и женщина» [12, с. 106]. В 40–50-е гг. XIX в. девушки уже появлялись на публичных лекциях. По воспоминаниям А. Крашенинниковой, масса женщин стекалась слушать Т.Н. Грановского, который в это время пользовался большой популярностью в Москве [12, с. 106]. Особенно остро проблема была поставлена при обсуждении проекта университетского устава 1863 г. Н.И. Костомаров, например, высказывался за превращение университета в открытое для всех учебное заведение, «в систему публичных лекций, преподаваемых не для учащегося юношества, а для любознательных людей обоюго пола, всякого звания и возраста» [19, с. 414]. Советы университетов в Санкт-Петербурге и Казани выступали за право женщин посещать лекции в качестве вольнослушателей, а советы Харьковского и Киевского университетов даже считали возможным допустить их к высшему образованию и получению ученых степеней наравне с мужчинами [5]. С началом либеральных реформ в конце 1850-х – начале 1860-х гг. девушкам действительно было разрешено присутствовать на лекциях в Петербургском университете и в Медико-хирургической академии на правах вольнослушательниц [14, с. 6–7]. По воспоминаниям В.И. Герье, и в Москве в начале 1860-х годов «были женщины, проникавшие

на лекции университета и надеявшиеся там утвердиться» [9, с. 169]. Однако вместе с изданием либерального университетского устава 1863 г. появился циркуляр Министерства народного просвещения, запретивший женщинам посещать публичные лекции под предлогом их недостаточной подготовки к университетской программе [1, с. 62, 12, с. 110]. В качестве компромисса правительством была разрешена организация Высших женских курсов. Немаловажным фактором, повлиявшим на положительное решение этого вопроса, стал наплыв русских женщин в заграничные вузы. Так, в 1865 г. из 152 обучающихся в Цюрихском университете иностранных студенток, 145 были русскими [12, с. 110]. Правительство было обеспокоено тем, что молодежь попадала в Европе под влияние политической агитации и возвращаясь в Россию вступала на путь революционной борьбы [13, с. 10].

В 1869–1870 гг. в Санкт-Петербурге были созданы Аларчинские и Владимирские, а в Москве – Лубянские женские курсы [13, с. 11], однако содержание их учебных программ, приближенное к образованию в мужских классических гимназиях, не давало им статуса высших учебных заведений [9, с. 170]. В 1872 г. появились московские курсы профессора В.И. Герье с вузовской общеобразовательной программой преподавания, ставшие первыми высшими женскими курсами не только в Москве, но и во всей России [13, с. 13]. Они явились прототипом для Казанских курсов, организованных в 1876 г. при университете [5]. Вслед за этим началась цепная реакция создания высших женских учебных заведений по всей стране. В 1878 г. открылись высшие женские курсы в Киеве и в Санкт-Петербурге (Бестужевские) [13, с. 13]. Первоначально все они являлись частными учебными заведениями и находились под бдительным надзором Министерства народного просвещения [19, с. 512].

В период правления Александра III в стране развернулась борьба со студенческими беспорядками. По воспоминаниям современников, университетский режим в 80–90-е гг. XIX в. напоминал полицейский участок [18, л. 4]. А.Н. Реформаторский писал о 1880-х гг. как о «сером сонном периоде в русской жизни» [17, с. 15], а А.Э. Вормс называл начало 1890-х гг. мрачным временем, «когда самому скромному начинанию в области народного просвещения ставились почти неодолимые препятствия, сломившие энергию многих лиц, бравшихся за работу на этом поприще» [17, с. 60].

Эти процессы затронули и зарождавшееся высшее женское образование [19, с. 627]. Новый министр народного просвещения И.Д. Делянов называл создание женских курсов «роковой случайностью» [6, с. 454] и подчеркивал, что, поступая на них, «девицы не приносят с собою должной подготовки и потому не понимают или превратно понимают читаемые им лекции» [19, с. 660].

В октябре 1884 г. в Москве на Страстном бульваре состоялась демонстрация в знак протеста закрытия Киевского университета, она

была разогнана жандармами, а среди арестованных участников оказались слушательницы курсов В.И. Герье. Впоследствии редактор «Московских ведомостей» М.Н. Катков описывал, как курсистки «бросались к прохожим, призывая их самым нахальным образом на помощь гонимых и преследуемых студентов» и предлагал И.Д. Делянову закрыть «зловредные притоны всяческого разврата, именуемые женскими курсами» [14, с. 28].

В декабре 1884 г. при Министерстве народного просвещения была учреждена особая комиссия об изыскании главнейших оснований для лучшей постановки женского образования во главе с князем М.С. Волконским. Одним из результатов деятельности комиссии стало закрытие высших женских курсов [2]. В решении особого совещания под председательством И.Д. Делянова от 1886 г. говорилось, «что пока не будет выработан устав, программы и правила предполагаемого высшего женского учебного заведения, необходимо пресечь дальнейшее скопление в больших городах молодых девиц, ищущих не столько знания, сколько превратно понимаемой ими свободы» [19, с. 627–628]. С этого года запрещался прием новых слушательниц Московских высших женских курсов, весной 1888 г. состоялся последний выпуск. Передовой общественности удалось отстоять только Санкт-Петербургские Бестужевские курсы (новый набор был разрешен в 1889 г., но на более жестких условиях [25, с. 21]), остальные открылись вновь лишь через 14 лет, в 1900 г. [8, с. 11].

В этот непростой период у бывших курсисток оставалась возможность посещать публичные лекции, читаемые профессорами Московского университета в здании Политехнического музея (с 1886 по 1892 гг.) [14, с. 30]. Другим очагом женского просвещения стали Коллективные уроки Общества воспитательниц и учительниц, открытые в 1889 г. [18, л. 5]. В качестве исторической справки отметим, что само Общество было основано в 1870 г. и первоначально занималось трудоустройством учительниц, приезжавших в Москву из провинции. В 1872 г. для них при Обществе были созданы педагогические курсы (позже получают название «Тихомировские») [12, с. 107]. Согласно уставу, Общество воспитательниц и учительниц имело право устраивать для своих членов библиотеку, собеседования, приглашать лекторов для чтения курсов, что и позволило открыть здесь Коллективные уроки [10, с. 231]. Они создавались без лишнего шума и привлечения внимания властей, чем объяснялось их неприметное, а по словам А.А. Кизеветтера, «довольно нелепое» название [10, с. 231]. А.Я. Рабинович в своих воспоминаниях называет слушательниц «коллективистками» [18, л. 10].

Первоначально Коллективные уроки представляли собой мало систематизированные чтения, но быстро оформились в два профильных направления с университетской программой (историко-филологическое и естественно-математическое) [15, с. 84, 18, л. 4]. Каждое из них развивалось самостоятельно, независимо друг от друга, имея свой отдельный

бюджет и своих слушательниц. Цель (подготовка к педагогической деятельности в женских средних школах), содержание, структура (два факультета) и состав преподавателей (профессора Московского университета) позволяют говорить о том, что Коллективные уроки продолжили дело закрытых курсов В.И. Герье [7, с. 103, 13, с. 20]. Здесь работали как светила русской науки, так и начинающие преподаватели, в дальнейшем ставшие известными учеными (И.М. Сеченов, К.А. Тимирязев, В.И. Вернадский, М.М. Гарднер, Д.Н. Прянишников, М.А. Мензбир, М.И. Коновалов, А.Н. Реформаторский, С.А. Чаплыгин, А.А. Кизеветтер, С.Ф. Фортунатов, Р.Ю. Виппер, А.А. Мануйлов, П.И. Новгородцев, др.). Цикл естественных наук был представлен блестящими именами и, в отличие от курсов В.И. Герье, преобладал над гуманитарными дисциплинами [14, с. 30]. Сам Владимир Иванович Герье давал Коллективным урокам не слишком высокую оценку: «общество гувернанток устроило на основании своего устава так называемые коллективные уроки, которые ни по своей программе, ни по своей цели далеко не замещали высших женских курсов» [4, с. 151]. Однако работавшие на них лекторы смотрели на ситуацию иначе: «в течение двух-трех лет из этого маленького семени выросло целое дерево. <...> Коллективные уроки стали превращаться в настоящие высшие женские курсы университетского характера», – писал А.А. Кизеветтер [10, с. 232]. В.И. Вернадский относил их к переходному типу образования, находящемуся между средней и высшей школой, называл «высшей школой низшего типа» (к нему же причислял, например, Александровский лицей и Училище правоведения). Несмотря на меньший чем в университете объем знаний и отсутствие широкой научной работы учащихся, он считал учебные заведения этого типа перспективными и достаточными для решения задач практической жизни [3, с. 144–145].

Управлением Коллективных уроков занимался Совет, включавший трех членов комитета Общества воспитательниц и учительниц, всех преподавателей и нескольких слушательниц (по две от каждого курса) [12, с. 117]. При этом особую роль в организации работы Коллективных уроков играли супруги Шереметевские – Анна Николаевна (родная сестра актрисы М.Н. Ермоловой) и Всеволод Петрович. Их инициативу, энтузиазм и энергию, направленные на общее благо, отмечали многие современники [10, с. 231, 18, л. 3]. Оба преподавали в 4-й Московской женской гимназии и работали на Лубянских курсах, где Анна Николаевна вела практические занятия по сравнительной анатомии животных, а Всеволод Петрович – курс по высшей математике. Многие выпускницы 4-й женской гимназии, увлеченные уроками В.П. Шереметевского, по его приглашению становились «коллективистками» [18, л. 5, л. 47].

Курсы не получали никаких субсидий от правительства, средства Коллективных уроков складывались из взносов слушательниц и

общественных пожертвований. Плата за годовой урок составляла 10 рублей, за обучение на историко-филологическом факультете – 30 рублей, а на естественно-математическом – 50 рублей в год [12, с. 118]. Важное значение имели пожертвования «ревнителей» высшего женского образования. Так, например, большую часть расходов в течение первых четырех лет брала на себя М.Ф. Морозова, а бывшие слушательницы Лубянских курсов после их закрытия передали в фонд Коллективных уроков не только имущество, но и 2800 рублей собственного капитала [12, с. 116–117]. А.Н. Шереметевская, будучи распорядительницей курсов, выполняла свою работу безвозмездно, а слушательницы часто помогали в качестве лаборанток, что позволяло экономить на расходах [18, л. 10]. Два раза в год с целью сбора средств для Коллективных уроков устраивались вечера, на которых неизменно присутствовала актриса М.Н. Ермолова, солисты Большого театра П.А. Хохлов и М.А. Дейша-Сионицкая, виолончелист А.А. Брандуков, пианист А.И. Зилоти. По воспоминаниям А.Я. Рабинович, на одном из таких концертов А.И. Зилоти играл, а его двоюродный брат, тогда еще молодой С.В. Рахманинов переворачивал ноты [18, л. 42]. Все они выступали бесплатно, и за счет вырученных средств появлялась возможность даже командировать за границу наиболее талантливых слушательниц (именно так в Европе получила законченное образование по химии З.В. Кикина) [18, л. 42].

Коллективные уроки представляли собой вечерние занятия, посещать которые могли все члены Общества воспитательниц и учительниц, что обеспечивало их многочисленный состав. По воспоминаниям А.Я. Рабинович и А.Н. Шереметевской, в первый год своего существования Коллективные уроки собрали 40 человек, а в 1899 г. – около 1000 [17, с. 50, 18, л. 8]. А. Крашенинникова писала о том, что «к концу их существования слушательницы насчитывались тысячами» [12, с. 117]. Однако согласно официальным данным (выписка из журнала Департамента промышленности, науки и торговли от 19 января 1900 г., №74), число обучающихся женщин в 1898 г. достигало 665 человек [20, стб. 743]. В научном исследовании, посвященном 100-летию открытия курсов В.И. Герье, встречаем информацию о 800 слушательницах в 1898–99 уч. г. [13, с. 20]. Такое расхождение в цифрах, возможно, объясняется тем, что наряду с курсистками и вольными слушательницами Коллективные уроки посещали девушки, выбравшие один-два предмета по своему усмотрению, а не весь курс целиком [18, л. 7]. В любом случае, необходимо отметить бурный рост и популярность Коллективных уроков.

Социальный состав слушательниц был очень разнообразен. В основном это были девушки, ориентированные на педагогическую деятельность, небольшая часть мечтала о научной работе. Встречались «барышни», приезжавшие со своими гувернантками, и не имевшие конкретной цели обучения, однако их было не много, особенно на

естественном отделении. А.Я. Рабинович вспоминала курьезный случай, когда на вопрос распорядительницы о том, куда желает записаться будущая курсистка, ее мать отвечала: «Не все ли равно, чему учиться в 18 лет», но узнав о практических занятиях, где вскрывают лягушек, ужаснулась и выбрала историко-филологическое направление [18, л. 38].

Первоначально Коллективные уроки проходили в доме Общества Русских врачей (Арбат, 25), в котором Общество воспитательниц и учительниц занимало два этажа. В дальнейшем в связи с постоянным расширением курсы неоднократно переезжали: сначала в «даровое помещение» в полуподвальном этаже дома Сабашниковых на Арбате (сегодня здесь находится театр им. Е.Б. Вахтангова), затем в чердачное помещение дома Ланиных на Тверском (в будущем ставший известным как магазин Елисеева) и, наконец, в дом Гирш на углу Поварской улицы и Мерзляковского переулка. По воспоминаниям А.Я. Рабинович, в доме Гирш у Коллективных уроков появились и прекрасные аудитории, и лаборатории, которые в 1900 г. перешли к Московским высшим женским курсам [18, л. 7–8], однако до этого пришлось преодолеть немало трудностей. А. Крашенинникова, например, описывала занятия, проходившие на чердаке, «иногда в такой мороз, что замерзала вода в пробирках. <...> в таких условиях приходилось работать по 4–5 часов подряд» [12, с. 118]. Проблемы не останавливали ни преподавателей, ни слушательниц. Несмотря на «невозможно бедную обстановку» Коллективных уроков в первые годы их существования, М.И. Коновалов проводил практические занятия по химии, которых, по воспоминаниям А.Н. Реформаторского, на тот момент не было еще ни в одном высшем учебном заведении России. «Московский университет ввел их только в самые последние годы и то в сравнительно скромной форме», – писал он в начале XX в. [17, с. 13–14]. В лаборатории М.И. Коновалова стулья превращались в штативы, камин или просто железная печь – в вытяжной шкаф, «склянки собирались со всего света», а на средства Коллективных уроков приобреталось только самое необходимое [17, с. 46–47]. Замечая неудобства в работе с неисправным инвентарем, Михаил Иванович ободрял девушек: «Надо уметь работать не только на готовых приборах, надо уметь собрать весь прибор, уметь найти хорошую пробку и пригнать ее к посуде» [18, л. 11]. «В этом отношении мы проходили хорошую школу, благодаря которой многие из нас сумели побеждать трудности и работать в самых примитивных условиях», – вспоминала впоследствии А.Я. Рабинович [18, л. 12].

Готовность московских профессоров содействовать развитию женского образования очень живо иллюстрируют воспоминаниями А.Н. Шереметевской о том, как она, «смущенная дерзостью своей миссии», приглашала на Коллективные уроки И.М. Сеченова. «Ну, как звать читать физиологию старого, почтенного профессора, да еще всемирного ученого, зная, что у нас нет ни лабораторий, ни какой-либо возможности

заплатить приличный гонорар. Но пока я думала с чего начать, М.И. догадался сам. "Ну, знаю. Это вы приехали звать меня читать у вас физиологию там где-то", – он неопределенно махнул рукой. <...> "Ну, я буду у вас читать два часа в неделю и денег с вас не возьму. А лаборанту платите". От неожиданности и такого ответа у меня почти буквально закружилась голова, я схватила его за руки и только могла сказать: "Иван Михайлович, неужто"» [18, л. 14–15]. По словам А.Я. Рабинович, на лекции И.М. Сеченова собиралось до 100 человек, а многие женщины слушали его курс по два раза [18, л. 17].

Еще один пример энтузиазма и самоотверженности находим в работе В.И. Вернадского, читавшего минералогию и кристаллографию. «Труд профессоров был, конечно, даровой... Как только они [Коллективные уроки] открылись, я получил возможность проводить курсисток-специалисток на практические занятия в Минералогический кабинет через ход, ведущий в библиотеку Московского общества испытателей природы. Я предупреждал всегда ректора, что провожу эту работу специалисток тайным путем» [24, с. 4]. Коллективные уроки позволяли получить широкое естественно-научное образование, что подтверждали успехи их слушательниц, так, в 1898 г. появилась печатная работа одной из первых женщин-геологов в Российской империи, выпускницы Коллективных уроков А.Б. Миссуны «О кристаллизации сернокислого аммония» [24, с. 4] (в дальнейшем она преподавала на Московских высших женских курсах). По оценке доктора геолого-минералогических наук В.А. Варсанюковой, именно в период работы В.И. Вернадского на Коллективных уроках создавался новый подход к минералам, зарождалась новая минералогия [18, л. 44].

Серьезное и ответственное отношение к занятиям подтверждали «репетиции», проводившиеся профессорами для проверки знаний слушательниц [18, л. 10]. Так как Коллективные уроки не давали выпускницам никаких прав, а освоенный курс подтверждался лишь частным свидетельством за подписью преподавателей [12, с. 118], экзамены («репетиции») были не обязательны, однако девушки старались их не просто сдать, а сдать как можно лучше. Одно из самых ярких воспоминаний бывших курсисток было связано с экзаменами у М.И. Коновалова, которые он проводил у себя дома. Доверие со стороны преподавателя и вся обстановка настолько поражали девушек, что честный и хороший ответ на «репетициях» становился для них «долгом чести» [18, л. 13]. Михаил Иванович рассматривал «репетиции» как средство обучения, в процессе он охотно беседовал с ученицами, не только задавая вопросы, но и разъясняя материал [17, с. 45]. В.Ф. Давыдовский, преподававший физику, на «репетициях» спрашивал каждую слушательницу очень детально и строго почти в течение целого часа [18, л. 29]. Такое серьезное отношение к получаемым знаниям в

дальнейшем помогало выпускницам Коллективных уроков успешно выдерживать экзамен на право преподавания в средних учебных заведениях.

Воспоминания преподавателей и выпускниц свидетельствуют об очень теплой и дружеской атмосфере, сложившейся на Коллективных уроках [10, с. 235, с. 240–241, 22, с. 273]. «Мы были избалованы отношением к нам преподавателей курсов, их стремлением помочь нам в нашей работе», – писала А.Я. Рабинович [18, л. 12]. Общение выходило за рамки только учебной деятельности, что укрепляло взаимопонимание и доверие. Традицией стали вечеринки, на которых присутствовали только преподаватели, слушательницы и распорядительница, «все, кто составлял дружную семью Коллективных уроков» [17, с. 50]. Горячие споры, веселый смех, захватывающие рассказы и пение хором продолжались далеко за полночь [18, л. 41]. По средам устраивались вечера у Шереметевских, где бывал и И.М. Сеченов, и (изредка) К.А. Тимирязев, и другие лекторы. Часто их посещала сестра хозяйки, актриса М.Н. Ермолова, которая являлась кумиром для молодежи [18, л. 26]. Время проходило в оживленных спорах на политические темы, в непринужденной беседе, пении, чтении вслух произведений Л.Н. Толстого и за скромным ужином с шутками и обязательным тостом «за процветание женского образования» [18, л. 27–28]. По воскресеньям один раз в две недели профессора, доценты, слушательницы и выпускницы Коллективных уроков собирались у С.Ф. Фортунатова. И здесь серьезные темы сменялись шутками, велись разговоры о литературе, театре, об академических, газетных и политических новостях, порой разгорались горячие споры. К столу традиционно подавался большой пирог с капустой или мясом и кофе с молоком. Д.М. Петрушевский однажды пошутил, что к этому пирогу относится так же серьезно, как к английской конституции, после чего С.Ф. Фортунатов спрашивал у каждого нового гостя, указывая на пирог, соблюдает ли тот конституцию, а когда кто-то вместо кофе попросил чай, то чай стали называть «дополнением к конституции» [18, л. 35]. Подобные встречи были очень важны для молодых людей, так как позволяли им войти в круг лучших представителей московской интеллигенции. В близости и доверии была особенность Коллективных уроков, сделавшая этот короткий и непростой период в истории высшего женского образования одной из самых светлых ее страниц [18, л. 41, л. 56 об.].

Слушательницы Коллективных уроков вели активную общественную жизнь – преподавали на Пречистенских курсах для рабочих, в клубах при заводах и фабриках, бесплатно занимались в общеобразовательных воскресных школах для взрослых, ежегодно устраивали елку для бедных детей своего района, а за счет привлеченных пожертвований одевали и кормили нуждавшихся, раздавали игрушки. По воспоминаниям современников, многие девушки участвовали и в

революционном движении, состояли в подпольных кружках, устраивали явочные квартиры, вели агитационную работу, некоторые из них оказывались в тюрьмах и в ссылке [18, л. 39, л. 47 об., л. 57].

Судьба Коллективных уроков всегда «висела на волоске», их существование зависело от настроения попечителя учебного округа, и каждую весну «коллективистки» встречали тревожным ожиданием учебных планов на следующий год [18, л. 39]. К концу 1890-х гг. рост популярности Коллективных уроков все же привлек к ним внимание. В письме министра внутренних дел И.Л. Горемыкина министру народного просвещения Н.П. Боголепову от 31 октября 1898 г. говорилось о возможной угрозе «противоправительственных веяний и начинаний» со стороны общедоступных и «стоящих вне правильного контроля» Коллективных уроков. Н.П. Боголепов поддержал идею и в своем обращении к Государственному совету выразил опасение, что «столь многолюдные собрания молодых девиц, допускаемых к слушанию почти без всяких ограничений», принесут больше вреда, чем пользы [11, с. 362]. Выбирая в такой ситуации из двух зол меньшее, канцелярия попечителя Московского учебного округа выдвинула проект закрытия Коллективных уроков и возобновления Московских высших женских курсов. Проект был одобрен Н.П. Боголеповым и реализован постановлением Государственного совета от 05 апреля 1900 г. [13, с. 21]. В состав Попечительского совета Московских высших женских курсов включили представителя Общества воспитательниц и учительниц, что позволило, с одной стороны, подчеркнуть преемственность этих учреждений, с другой, успокоить общественное мнение, недовольное роспуском Коллективных уроков [13, с. 23]. Преподаватели, работавшие там, составили костяк профессуры возрожденных Московских высших женских курсов [16, с. 38].

Коллективные уроки при Обществе воспитательниц и учительниц, созданные усилиями энтузиастов и существовавшие во многом благодаря бескорыстному труду русских ученых, профессоров и преподавателей, продолжили дело, начатое В.И. Герье, и развивали высшее женское образование в самые сложные 1890-е гг. По мнению А.А. Кизеветтера, то, что Высшие женские курсы были возрождены уже как правительственное учреждение, было заслугой именно Коллективных уроков. «Это скромнейшее вначале учреждение в несколько лет развилось в такое крупное дело, что в правящих сферах наконец пришли к заключению, что отделаться от высшего женского образования все равно никак не удастся, так уж лучше взять это дело в руки правительственной власти, не оставляя его на произвол частной инициативы» [10, с. 234–235]. Коллективные уроки стали одним из просветительных центров Москвы, и как отмечал В.И. Вернадский, сыграли важную роль в истории русской культуры XIX в. [3, с. 144–145]. Эпоха Коллективных уроков и Высших женских курсов подарила стране

много талантливых женщин, сыгравших важную роль в развитии просвещения, образования и науки в XX в. (А.Б. Миссуна, Е.Д. Ревуцкая, М.Н. Нагибина, А.Я. Рабинович, др.).

Список литературы

1. Богуславский М.В. Владимир Иванович Герье – создатель высшего женского образования в России // Вестник образования России. 2019. №19. С. 57–66.
2. Борташевич И.В. Московские высшие женские курсы и Комиссия князя М.С. Волконского // Вестник МГОУ. Серия: История и политические науки. 2016. №2. С. 100–109.
3. Вернадский В.И. Задачи высшего образования нашего времени // Метафизика. 2014. №4(14). С. 139–148.
4. Воспоминания профессора В.И. Герье. 1894 год в истории Московского университета // Вестник ПСТГУ. II: История. История Русской Православной Церкви. 2011. Вып. 1 (38). С. 131–152.
5. Гафаров А.А. Высшие женские курсы // Казанский федеральный университет. URL: https://kpfu.ru/about_university/struct/direkciya-muzeev-kfu/muzei-kfu/vysshie-zhenskie-kursy-432227.html (дата обращения: 20.07.2023).
6. Днепров Э.Д. Российское образование в XIX начале XX века: в 2-х т. М.: Мариос, 2011. Т. 1. 648 с.
7. Иванов А.Е. Высшая школа России в конце XIX – начале XX века. М.: [б. и.], 1991. 392 с.
8. Иванова Т.Н. Место В.И. Герье в российской культуре последней трети XIX в. // Историческая наука и образование в России и на Западе: судьбы историков и научных школ. М.: Институт всеобщей истории РАН, 2012. С. 9–12.
9. Иванова Т.Н. У истоков высшего женского образования в России: организационная деятельность В.И. Герье в свидетельствах современников // Вестник Челябинского государственного университета. 2009. №37(175) История. Вып. 6. С. 169–176.
10. Кизеветтер А.А. На рубеже двух столетий (воспоминания 1881–1914). М.–Берлин: Директ-Медиа, 2016. 484 с.
11. Кочаков Б.М. Русский законодательный документ XIX – нач. XX веков // Вспомогательные исторические дисциплины: сборник статей. Москва, Ленинград: Изд-во Акад. наук СССР, 1937. С. 319–372.
12. Крашенинникова А. Высшее женское образование в Москве // Москва в ее прошлом и настоящем: в 12 выпусках. Вып. XII. М.: Образование, 1912. С. 106–120. URL: <http://elibr.shpl.ru/ru/nodes/939-t-12-1912> (дата обращения: 31.01.2024).
13. Московский государственный педагогический институт имени В.И. Ленина: 1872–1972 / под ред. Н. Кузнецова. М.: МГПИ им. В.И. Ленина, 1972. 317 с.
14. Московский педагогический государственный университет. 125 лет. М.: Флинта, 1997. 560 с.
15. На перекрестье времен и судеб. Московскому педагогическому государственному университету 150 лет: монография. М.: МПГУ, 2022. 832 с.
16. Очерки истории Московского педагогического государственного университета. М.: Прометей, 2002. 480 с.
17. Памяти Михаила Ивановича Коновалова: сборник статей. Москва: Тип. т-ва И.Д. Сытина, 1908. 68 с.
18. Протокол и стенограмма заседания секции педагогики и психологии Московского дома ученых от 7 мая 1946 г. по обсуждению доклада

- Рабинович А.Я. на тему: «Страница из истории высшего женского образования в России» и материалы к ним // Научный архив РАО. Ф. 18. Оп. 1. Д. 30.
19. Рождественский С.В. Исторический обзор деятельности Министерства народного просвещения: 1802–1902 / сост. С.В. Рождественский. СПб.: М-во нар. прос., 1902. [2], II, 785, [2] с.
 20. Сборник постановлений по Министерству народного просвещения: Т. 17: Царствование государя императора Николая II, 1900-й год. 1904. 2284, 36 стб. URL: <https://www.prlib.ru/item/443029?ysclid=ls0bnm0113176276147> (дата обращения: 31.01.2024).
 21. Секенова О.И., Пушкарева Н.Л. К истории повседневного быта первых российских женщин-историков конца XIX – начала XX в.: досуг и отдых // Антропологический форум. 2021. №49. С. 132–153.
 22. Сеченов И.М. Автобиографические записки. М.: Издательство Академии медицинских наук СССР, 1952. 292 с.
 23. Трубина Л.А., Лазарева Е.Ю. Эпоха Герье // Наука и школа. 2017. №5. С. 61–68.
 24. Федоров П.П. Вернадский: жизнь, наука, особенности мышления // Вестник МИТХТ. 2013. Т. 8. №3. С. 3–8.
 25. Эвенчик С.Л. Высшие женские курсы в Москве // Опыт подготовки педагогических кадров в дореволюционной России и в СССР: сборник статей. М.: [б.и.], 1972. С. 4–99.

Об авторе:

КОВЫЛЬНИКОВА Татьяна Сергеевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33); e-mail: kovylnikova.ts@tversu.ru

THE COLLECTIVE LESSONS OF THE SOCIETY OF EDUCATORS AND TEACHERS IN THE PRACTICE OF HIGHER WOMEN'S EDUCATION IN RUSSIA (1889–1900)

T.S. Kovylnikova

Tver State University, Tver

The article is devoted to one of the little-studied pages in the history of higher female education in Russia – the activities of the Collective Lessons of the Society of Educators and Teachers. In the difficult decade of 1889–1900s, the Collective Lessons replaced all other women's courses in Moscow, which were closed by the government. The Collective Lessons have never been the subject of special scientific research. The purpose of the article is to summarize scattered information about the Collective Lessons, assess their significance for Russian education at the end of the 19th century, as well as introduce into scientific circulation the memoirs of A.Ya. Rabinovich «A page from the history of higher female education in Russia».

Keywords: *history of higher female education, higher women's courses, the Collective Lessons of the Society of Educators and Teachers.*

Принято в редакцию: 26.01.2024 г.

Подписано в печать: 28.02.2024 г.

УДК 37(091): 786.2
Doi: 10.26456/vtpsyed/2024.1.256

ПРИНЦИПЫ ФОРТЕПИАННОЙ ПЕДАГОГИКИ ДЖОНА ФИЛДА В КОНТЕКСТЕ СТАНОВЛЕНИЯ РУССКОЙ ШКОЛЫ ПИАНИЗМА: ОПЫТ РЕКОНСТРУКЦИИ

Е.Г. Милюгина, А.Д. Мерзликин

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», г. Тверь

Теоретическая проблема исследования заключается в определении социокультурных и научно-педагогических условий формирования русской фортепианной школы в первой половине XIX в. Конкретная проблема исследования связана с осмыслением педагогического вклада, внесенного в профессиональное самоопределение русского пианизма Джоном Филдом – ведущим представителем лондонской фортепианной школы в российском музыкальном образовании изучаемого периода. Цель исследования – провести реконструкцию педагогической системы Дж. Филда и определить его вклад в становление и профессиональное самоопределение русской фортепианной педагогики в музыкально-образовательном пространстве Европы первой половины XIX в. В результате исследования реконструирована система педагогических принципов Дж. Филда, описана ее специфика, выявлен ее потенциал для становления и развития русской фортепианной школы в допрофессиональный и профессиональный периоды ее истории.

***Ключевые слова:** фортепианная педагогика, русская фортепианная школа, лондонская фортепианная школа, преемственность, профессиональное развитие пианиста, Джон Филд.*

Вступление. История становления русской школы пианизма в первой половине XIX в., кратко описанная в общих тематических работах XX–XXI вв. (А.Д. Алексеев, В.И. Музалевский, О.И. Передерий [1, 11, 14]), достойна более пристального исследования в аспекте формирования теоретической и методической базы отечественной фортепианной педагогики. В контексте профессионального самоопределения русского пианизма наиболее глубокого и системного изучения требует педагогическая деятельность Джона Филда (1782–1837; в России в 1802–1831, 1835–1837) – ведущего представителя лондонской фортепианной школы в России первой трети XIX в., «Паганини пианистов» [2, с. 504], с именем которого связано личностное и профессиональное становление русских концертирующих исполнителей, композиторов и педагогов, определивших дальнейшее развитие отечественного музыкального искусства и музыкального образования.

© Милюгина Е.Г.,
Мерзликин А.Д., 2024

Специальным изучением отдельных аспектов педагогической и творческой деятельности Дж. Филда занимались на родине музыканта К. Кларк, Дж. Хортон, П. Пиготт [20, 21, 22], в России – А.А. Николаев и Н.П. Толстых [13, 16]. Поскольку в последние годы база данных по актуализированной теме значительно расширилась, российские исследователи получили доступ к систематическому каталогу произведений Филда, составленному С. Хопкинсоном [18], биографическим материалам, основанным на архивных источниках [3, 6, 15], свидетельствам современников: М.И. Глинки, В.Ф. Одоевского, А.И. Дюбюка и других учеников и последователей, опубликованным в периодике XIX в. и отдельных изданиях [2, 4, 5, 7, 12], музейным собраниям и редким нотным памятникам XIX в. [8, 9, 17], систематизация и перекрестный анализ этих сведений позволяют существенно уточнить и дополнить полученные ранее исследователями результаты.

Теоретическая проблема исследования заключается в определении социокультурных и научно-педагогических условий формирования русской фортепианной школы в первой половине XIX в.

Конкретная проблема исследования связана с осмыслением педагогического вклада, внесенного в профессиональное самоопределение русского пианизма Джоном Филдом – ведущим представителем лондонской фортепианной школы в российском музыкальном образовании изучаемого периода.

Цель исследования – провести реконструкцию педагогической системы Дж. Филда и определить его вклад в становление и профессиональное самоопределение русской фортепианной педагогики в музыкально-образовательном пространстве Европы первой половины XIX в.

Задачи исследования: систематизировать и проанализировать педагогические принципы Дж. Филда, определить их специфику, выявить их потенциал, реализованный формирующейся русской фортепианной школой в допрофессиональный и профессиональный периоды ее истории.

Методология исследования базируется на комплексе методов, включая метод исторической актуализации проблемы, позволяющий рассмотреть ее постановку и решение в динамике конкретных условий и специфических обстоятельств; биографический метод, открывающий возможность изучить личность в контексте истории и культуры; ретроспективный – метод целостного видения материала исследуемого историко-педагогического явления. Поскольку биографы и современники Филда сходятся в том, что метод его преподавания не сохранился и при этом называют важнейшие отличительные его принципы (например, «он обращал особенное внимание ... на развитие певучей, сочной, выразительной и беглой игры, в отличие от

распространенной в те времена сухой, жесткой и холодной игры» [3]), ведущим для нас является метод исторической реконструкции, позволяющий создать модель решения проблемы на основе перекрестного анализа идей, действий и их рефлексии в творческом наследии личности с опорой на свидетельства учеников, единомышленников и последователей.

Материалы исследования – музыкально-педагогическое наследие Дж. Филда, публикации в русской периодике XIX в., личные документы эпохи (переписка, воспоминания) и биографические свидетельства.

Результаты исследования. Перекрестный анализ базовых положений отечественных и зарубежных исследований о личностно-профессиональной самореализации Дж. Филда и выявленных свидетельств учеников и последователей о его педагогической деятельности позволяют нам сделать следующие заключения.

1. Педагогическое и творческое самоопределение Джона Филда в культурном и музыкально-образовательном пространстве России. На рубеже XVIII–XIX вв. в музыкально-образовательном пространстве Европы формируется несколько национальных фортепианных школ с оригинальными художественными программами и педагогическими моделями обучения. Крупнейшие из них: венская, триумvirат которой составляют Й. Гайдн, В.А. Моцарт и Л. Бетховен [1], и лондонская во главе с М. Клементи, Я.Л. Дусиком и И. Крамером [10] – активно осваивали концертное и образовательное пространство европейских стран, пианистическая культура которых только начинала формироваться (в том числе музыкально-образовательное пространство России), и во многом соперничали друг с другом за сферы художественного влияния, слушательское признание и всеевропейскую известность и славу.

Дж. Филд приехал в Россию в 1802 г. двадцатилетним юношей вместе со своим учителем, главой лондонской фортепианной школы М. Клементи и работал здесь фактически до конца жизни (не считая четырехлетнего гастрольного тура по Европе в 1831–1835 гг.) [6, 22]. В начале русского этапа своего жизненного пути молодой Филд оказался по сути в ситуации педагогической монополии австро-немецкой фортепианной школы [21]. Клементи по приезду поставил перед ним задачу познакомить русских музыкантов с художественными достоинствами лондонской школы и предложить им соответствующую модель обучения пианистов [13], однако решение Филда остаться в России изменило содержание и масштаб этой жизненной и творческой программы. Выбор России в качестве новой родины требовал его культурного самоопределения как человека, педагога и музыканта – самоопределения, которое отнюдь не сводилось к противоборству лондонской и венской фортепианных школ. Филду предстояло на основе

собственного духовно-нравственного и художественно-эстетического опыта выработать оригинальные личностные, педагогические и творческие позиции, в которых нравственные и художественные ценности Ирландии – исторической его родины и Англии – родины его музыкального становления органично сочетались бы с нравственными и художественными ценностями России как новой родины – культурного пространства дальнейшей личностно-профессиональной самореализации. Личностная и культурная самоидентификация Филда определили специфику его педагогической системы развития пианиста в единстве ее художественной, технической и репертуарной составляющих.

2. Принципы художественного развития пианиста-исполнителя в педагогической системе Джона Филда. Под педагогической системой Дж. Филда здесь и далее мы имеем в виду предпринятую нами историческую реконструкцию, основанную на сопоставлении и перекрестном анализе его педагогических принципов, высказываний и действий, зафиксированных учениками и друзьями в воспоминаниях и личных документах [2, 4, 5, 7, 12], и методических особенностей его художественного и инструктивного композиторского творчества, выявленных в его авторских публикациях и школах игры его учеников [8, 9, 17, 18].

В отличие от тяготевшей к педагогическому монополизму ценностно-эстетической системы австро-немецкой фортепианной школы [21], Филд предложил русскому пианизму свободу выбора ценностных ориентиров и траектории художественного развития. Основополагающим для Филда-педагога как представителя лондонской фортепианной школы и носителя ее лучших традиций был принцип единства художественного и технического развития ученика – важнейший в музыкальной педагогике, ныне считающийся аксиомой, а на рубеже XVIII–XIX вв. отличавший далеко не все школы пианизма.

Как свидетельствуют современники-очевидцы, Филд работал над художественным развитием учеников, используя метод показа, при этом свое исполнение музыкального произведения он предлагал им как возможный итоговый результат работы. Он проигрывал ученику произведение целиком или его фрагмент, показывал пианистический прием, звуковедение, фразировку, штрихи, темпоритмическое решение и т.д. и тем самым формировал у ученика ясный образ того, к чему следует стремиться в работе над произведением и как этого поэтапно достичь. «Когда я разучивал пьесу, – вспоминает ученик Филда А. Дюбюк, пианист-виртуоз, композитор, профессор Московской консерватории, – он садился сам и проигрывал мне ее. Это стоило всех объяснений. С поразительной ясностью я видел то, чего мне недостает и к чему надо стремиться. Важно было именно что он сам играл и удар показывал» [7,

стб. 619]. По оценке друга Филда поэта, драматурга и оперного певца Ф.А. Гебхарда, «метода учения его была превосходна и чрезвычайно благодетельна для того ученика, который отличался слухом для полного уразумения музыки виртуоза» [4, с. 723]. Под уразумением Гебхард понимает здесь интеллектуальный контроль работы пианиста, под слухом – наслушанность, т.е. музыкально-слуховой опыт, позволяющий ему сопоставлять профессиональный и ученический уровни исполнения произведения в контексте представлений о музыкальном искусстве и изобразительно-выразительных возможностях пианизма и различать вариативные трактовки деталей художественного целого с целью свободного выбора своего исполнительского идеала. Дюбюк для обозначения своего понимания того, что стремился передать ему в собственном показе учитель, использует глагол визуального восприятия, что свидетельствует о важности зрительного контроля работы пианиста наряду с интеллектуальным и слуховым. М.И. Глинка, обобщая в воспоминаниях принципы педагогической работы Филда и пианистов его школы В. Аумана и К. Майера, у которых ему посчастливилось в молодости учиться, прибегает к сенсорной интеграции, отмечая единство звуковых, визуальных и тактильных переживаний и впечатлений: «Хотя я слышал его <Филда> не много раз, но до сих пор хорошо помню его сильную, мягкую и отчетливую игру. Казалось, что не он ударял по клавишам, а сами пальцы падали на них подобно крупным каплям дождя и рассыпались жемчугом по бархату» [5, с. 15].

Основанный на интеллектуальном, слуховом, визуальном и тактильном контроле игры, метод Филда предполагал серьезную самостоятельную работу ученика. А. Дюбюк отмечает это как мотивирующий фактор его пианистического саморазвития: «Нужно было самому до всего доходить и додумываться; но признаюсь, я был достаточно для этого подготовлен моим прежним учителем <первым учителем Дюбюка был эрфутский пианист Д. Шпревиц, работавший в России в 1795–1832 гг.; вторым – итальянец Й.Л. Лоди, работавший в России в 1800–1820-е гг.; неясно, кого из них он имеет в виду>, а самостоятельность, мне предоставленная, подзадоривала меня доискиваться, и я никогда не тяготился ею» [7, стб. 619]. При этом Гебхард и Дюбюк уточняют, что такой метод работы был оптимален для пианистов, обладавших достаточной начальной подготовкой, и непродуктивен в обучении начинающих.

3. Принципы технического развития пианиста-исполнителя в педагогической системе Джона Филда. Художественное мышление Филда как педагога, пианиста и композитора базировалось на глубоком знании технических возможностей нового для того времени инструмента – фортепиано, при этом он ориентировался на возможности инструментов возглавляемой Клементи лондонской фирмы

Longman & Broderip, отличавшихся солидной конструкцией с тугой механикой и обеспечивавших певучий, насыщенный звук. Совершенствование технических возможностей инструмента позволяло органически соединить работу над формированием технического аппарата пианиста с его художественным развитием.

Пианистический навык звукоизвлечения Филд ориентировал на развитие красивого, благородного, подвижного во всех отношениях звука, соответствующего музыкальному образу и характеру произведения. Особого внимания к звуку, его певучести он требовал при игре legato – это одна из фундаментальных основ фортепианной игры, которой Филда обучал М. Клементи и которую он сам передавал своим ученикам [10, с. 17]. «Никакой фортепианист не может приблизиться к чистоте, нежности, удивительной выразительности его игры, – отмечали современники Филда, – никто другой не в состоянии сделать подобно ему даже простой гаммы в две или три октавы, в которой он усиливает и ослабляет звуки с постепенностью, ровностью непостижимою. ... У него какой-то дивный способ прикосновения к клавишам; под его перстами инструмент перестает быть безжизненным! Это уже не фортепиано, жалкое по короткости своих звуков: кажется, будто слышишь пение со всеми его оттенками» [2, с. 505].

Наряду с певучим legato, Филд мастерски владел и другими штрихами. М.И. Глинка, сравнивая его манеру исполнения с игрой других известных пианистов, отмечал, что «игра Филда была часто смела, капризна и разнообразна, но он не обезображивал искусство шарлатанством и не рубил пальцами котлет, подобно большей части новейших модных пианистов» [5, с. 15]. Для обучения учеников фортепианным штрихам он написал упражнения «Exercice pour le piano» и «Exercice modulé dans tous les tons majeurs et mineurs» [17].

Художественной выразительности штрихов Филд добивался поиском рациональной (действенной) аппликатуры, строго требуя от учеников точности ее соблюдения и определяя взаимосвязь между стоящей в произведении музыкальной задачей и аппликатурным ее решением. Характерной приметой филдовских рукописей является большое количество тщательно продуманной и скрупулезно проставленной аппликатуры, что сохраняется и в аутентичных изданиях его сочинений [17, 18]. На этот важный принцип технического обеспечения художественной выразительности игры обращают внимание пианистов ученики Филда А. Дюбюк и А. Контский. А. Дюбюк публикует в «Технике фортепианной игры» примеры аппликатурного решения Филдом до-мажорной и хроматической гамм, а также трели для правой руки [8, с. 14–15]. Называя Филда «усовершенствователем фортепианной игры», пианист-виртуоз А. Контский отмечает, что тот «первый употреблял большой и пятый пальцы равно по белым как и по

черным клавишам; ... изобрел трель четырьмя пальцами, что не только вдвое ускоряет трель, но позволяет продолжать ее бесконечно и в то же время быть руке неизмученною, а пальцам свободными» и т.д., а также рекомендует отрабатывать ритмические группы в триолях и квартолях на материале его ноктюрнов № 2, 3 и Концерта № 7 [9, с. 23, с. 36–37].

4. Репертуарная политика и развитие музыкального мышления пианиста-исполнителя в педагогической системе Джона Филда. Отличительной чертой лондонской фортепианной школы исследователи считают творческое внимание к национальной музыкальной культуре других стран и историческим и современным музыкальным формам и стилям [11]. Это во многом определило оригинальность композиторского мышления Филда, широко использовавшего в своих произведениях русский этномелос («Камаринская», вариации и сцены в русском народном духе и др.) [18] и активно развивавшего новые фортепианные жанры – ноктюрн, в котором выразилось его лирико-философское переживание и осмысление эпохи романтизма [20], и концерт, традиционную форму которого он свободно видоизменял и трансформировал, обогащая элементами рондо и вариаций [21].

Многополярность музыкального мышления Филда и жанровое богатство его идиостиля отличали и его репертуарную политику, которую он реализовал в работе со своими учениками. Реконструкцию учебного и концертного репертуара его воспитанников мы осуществили с опорой на личные документы и каталоги нотных изданий изучаемой эпохи. Первое десятилетие музыкально-педагогической деятельности Филда в России в записках учеников не отражено, и потому их репертуар восстанавливается по историческому каталогу Карла Лиснера (1811) и современному каталогу произведений Филда [18, 19]. Каталог Лиснера функционировал как указатель музыкального репертуара различных уровней сложности и служил преподавателям-пианистам и их воспитанникам актуальным путеводителем в мире современной им фортепианной и ансамблевой музыки. Здесь, наряду с произведениями композиторов венской школы Й. Гайдна, В.А. Моцарта, Л. Бетховена, А. Эберля и И.Н. Гуммеля, немецкой школы Ф.Г. Химмеля и принца Людвиг Прусского, широко представлены и ведущие композиторы лондонской школы Я.Л. Дусик и И. Крамер, а также молодые их единомышленники, работавшие в то время в России, – Л. Бергер и Д. Штейбельт. Включены в каталог Лиснера и три произведения Филда: два Дивертисмента для фортепиано с двумя скрипками, альтом или басом и Рондо для фортепиано в сопровождении двух скрипок, альты и баса [19, р. 43–48]. Актуальность этого перечня подтверждают записки М.И. Глинки (1818) с упоминанием о работе под руководством Филда над его Вторым дивертисментом [5, с. 15].

В 1820-е гг. Филд существенно расширяет педагогический репертуар своих учеников. А. Дюбюк вспоминает, что за шесть лет работы с Филдом он прошел с ним «Клементи – первые две части "Gradus ad parnassum", Баха – пятнадцать фуг с прелюдиями; Гуммеля – три концерта, "Rondo brillant" и большую сонату fis–moll; Калкбреннера – два концерта; Мошелеса – четыре концерта и его этюды; самого Филда – все семь концертов, фантазию на Andante de Martini и Камаринскую. В четыре руки играли сонаты Моцарта и Гуммеля» [7, стб. 619]. А. Контский, характеризуя свой учебный репертуар той поры, выделяет этюды И. Крамера и М. Клементи и произведения разных жанров И. Гуммеля, И. Мошелеса, Ф. Риса, А. Адана, Д. Штейбельта, Я.Л. Дусика и самого Филда [9, с. 50]. В.Ф. Одоевский в те же годы познакомился на уроках Филда с творчеством И.С. Баха [12] и стал его пропагандистом в России.

Выводы. Предпринятая нами в настоящем исследовании реконструкция системы педагогических принципов Дж. Филда показала, что ее источником были педагогические идеи английской фортепианной школы, оказавшие в целом существенное влияние на русскую школу пианизма в период ее становления. Вместе с тем педагогическая система Филда, в равной мере опиравшаяся на русскую культуру эпохи, была глубоко оригинальной. Секрет Филда не имел ничего общего с системой традиционных для того времени многочасовых занятий, предполагавших приоритетным развитие технического аппарата пианиста (как, судя по устным рассказам Филда, учил его в свое время в Дублине отец и отчасти в Лондоне Клементи [2, с. 508, 22]). Филд использовал новаторский для того времени метод показа – живой пример учителя как главное педагогическое средство музыкального просвещения, художественного убеждения и познавательной мотивации, стимулируя творческое саморазвитие ученика и формируя его самообразовательную культуру. В этом саморазвитии ученика, не копировавшего слепо пример учителя, а увлеченного собственным поиском музыкально-технических решений, формировалась его творческая свобода как исполнителя и мастера художественной интерпретации. Репертуарная политика Филда характеризуется активным вниманием к музыке разных национальных фортепианных школ различных стилей и жанров, при этом важное место в ней занимают произведения композиторов лондонской фортепианной школы и самого мастера, что связано с его художественной программой и музыкально-эстетическими идеалами. Система педагогических принципов Дж. Филда стала основой для становления и развития русской фортепианной школы в допрофессиональный период ее истории и ее профессиональное самоопределение в музыкально-образовательном пространстве Европы первой половины XIX в.

Список литературы

1. Алексеев А.Д. История фортепианного искусства: в 3 ч. СПб.: Лань; Планета музыки, 2019–2022. Ч. 1 и 2. 416 с.; Ч. 3. 288 с.
2. Б.п. Фильд // Сын Отечества. 1834. Т. 42, № 15. С. 504–515.
3. Виссендорф В. Фильд // Русский биографический словарь: в 25 т. / А.А. Половцов. СПб.: СПБИРИО, 1896–1918. Т. 21: Фабер – Цявловский. 1901. С. 137–140.
4. Гебхард Ф.А. Джон Фильд: биографический очерк // Северная пчела. 1839. 12 авг., № 180; 14 авг., № 181 (пер. с нем.).
5. Глинка М.И. Записки / подгот. [и предисл.] А.С. Розанов. М.: Музыка, 1988. 217, [4] с., [8] л. ил.: нот. ил.
6. Джон Фильд. Русский ирландец = Jonh Field. The russian irishman / [сост. и авт. вступ. ст.: И.Н. Васильева-Южина]. М.: Центр книги ВГБИЛ им. М.И. Рудомино, 2009. 126, [1] с., [8] л. ил., портр., цв. ил., факс.
7. Дюбюк А.И. Из воспоминаний о музыкальной жизни старой Москвы // РМГ. 1916. № 34/35. Стб. 616–620.
8. Дюбюк А.И. Техника фортепианной игры. Упражнения для первоначального и высшего развития механизма пальцев в систематическом порядке. М.: Литогр. С. Кондратьева, 1866. 39 с.
9. Контский А.Г. Систематическое изложение игры на фортепиано, основанное на теории музыки, с приложением руководства к изучению генерал-баса и примеров, взятых из произведений классических композиторов. СПб.: М. Бернард, 1858. 53 с.: нот.
10. Мофа А.В. Лондонская фортепианная школа конца XVIII – начала XIX века: автореф. дис. ... канд. иск.: 17.00.02. М., 2013. 26 с.
11. Музалевский В.И. Русская фортепианная музыка: Очерки и материалы по истории рус. фортепианной культуры (XVIII – первой половины XIX ст.). Л.; М.: Музгиз, 1949. 360 с.: ил., нот.
12. Одоевский В.Ф. Музыкально-литературное наследие. М.: Музгиз, 1956. 723 с.
13. Николаев А.А. Джон Фильд. М.: Музыка, 1979. 159 с.
14. Передерий О.И. Развитие отечественной педагогики музыкального образования в XIX–XX вв.: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. СПб., 2010. 597 с.
15. Т. Джон Фильд [некролог] // Художественная газета. 1837. № 1. С. 14–16.
16. Толстых Н.П. Русский Фильд: Джон Фильд в русской фортепианной культуре: преемственность и традиции // PianoФорум. 2012. № 4. С. 62–70.
17. Фильд Джон. Exercise (Экзерсисы-упражнения) для 3-го и 4-го пальцев, для фортепиано. C-dur, 4/4. Б.д. Бум. Карандаш //ФГБУК «Российский национальный музей музыки». Личные фонды. Ф-255-6. ГЦММК КП-983. URL: <https://exponat-online.ru/exhibit/20110021/> (дата обращения 15.02.2024)
18. Bibliographical thematic catalog of the works of John Field. 1782–1837 / Cecil Hopkinson. London: Harding & Curtis LTD, 1961. XXIV, 175 p.
19. Catalogue de Charles Lissner: contenant une elite de musique des compositeurs les plus célèbres, tout anciens que modernes, enrichie des derniers ouvrages sortis tout recemment, qui se vendent dans la librairie pres du Pont-bleu maison de Gounaropoulo №. 138. St. Petersburg: de l'imprimerie de l'Académie des sciences, 1811. [4], 216 с.

20. Clark Katelyn. John Field's Russian Landscape and the Early Nineteenth-Century Piano Nocturne // *Nineteenth-Century Music Review*. 2022. № 20 (2). Pp. 1–20. DOI: 10.1017/S1479409822000209 (дата обращения 15.02.2024).
21. Horton, Julian. John Field and the alternative history of concerto first-movement form // *Music & Letters*. 2011. V. 92. №. 1. Pp. 43–83. <https://doi.org/10.1093/ml/gcq104>
22. Piggott, P. *The life and music of John Field, 1782–1837, creator of the nocturne* / [by] Patrick Piggott. Berkeley; Los Angeles: Univ. of California press, 1973. XVI, 287 p.

Об авторах:

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

МЕРЗЛИКИН Антон Дмитриевич – аспирант ФГБОУ ВО «Тверской государственной университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33); e-mail: anton.merzlikin.merzlikin@list.ru

PRINCIPLES OF JOHN FIELD'S PIANO PEDAGOGY IN CONTEXT OF RUSSIAN PIANO SCHOOL FORMATION: AN ATTEMPT OF RECONSTRUCTION

E.G. Milyugina, A.D. Merzlikin

Tver State University, Tver

The theoretical problem of a study is to determine the sociocultural and pedagogical conditions for the Russian piano school formation in the first half of the 19th century. The specific problem of a study is to comprehend the pedagogical contribution made to the Russian pianism formation and professional self-determination by John Field, the leading representative of the London piano school in Russian music education of that period. The objective of the research is to reconstruct J. Field's pedagogical system and to systematize his principles for the artistic, technical and creative development of a pianist's personality. As a result of the study, the authors reconstructed the system of J. Field's pedagogical ideas, described its specifics and identified its potential for the Russian piano school formation and development in the pre-professional and professional periods of its history.

Keywords: *piano pedagogy, Russian piano school, London piano school, succession, professional development of a pianist, John Field.*

Принято в редакцию: 29.01.2024 г.

Подписано в печать: 29.02.2024 г.

УДК 347.96

Doi: 10.26456/vtspyped/2024.1.266

ЭТИМОЛОГИЯ ПОДГОТОВКИ СУДЕБНЫХ КАДРОВ В ДЕМИДОВСКОМ ЮРИДИЧЕСКОМ ЛИЦЕЕ

Н.А. Патов

ООО «Издательство «Профессиональное образование», г. Брянск

Статья рассматривает вопросы формирования в Российской Империи учебных заведений, занимающихся подготовкой юристов и, в частности, представителей судебной корпорации. Процесс организации данных учебных заведений был сложным и претерпевал различные периоды, связанные с влиянием как европейских, так и чисто русских православных традиций, а также особенностей, связанных с земско-крепостническим устройством Российской Империи. Основное внимание уделено таким кузницам судебных кадров Царской России, как Царскосельский лицей, Императорское Училище Правоведения и Демидовский юридический лицей. Рассмотрен процесс трансформации учебных программ, курсов, порядка привлечения и подготовки профессорско-преподавательского состава в указанных учебных заведениях.

Ключевые слова: *этимология образования, Демидовский юридический лицей, образование юристов и судебных служащих, Императорское Училище Правоведения, Царскосельский лицей.*

Подготовка кадров государственных служащих в Российской империи привлекала историков в качестве предмета исследования еще в XIX – начале XX вв. Среди многочисленных трудов на эту тему, исторических очерков тех или иных государственных учреждений и учебных заведений особенное внимание обращает на себя труд начальника Военно-юридической академии, сенатора и генерала от инфантерии П.О. Бобровского (1832–1905) «Развитие способов и средств для образования юристов военного и морского ведомств в России» (1881) [1], а также вышедшая под редакцией П.О. Бобровского книга «Пятьдесят лет специальной школы для образования военных законовевдов в России» (1882) [26].

В советское время по понятным причинам объективного и предметного освещения заявленной темы ждать не приходилось. Лишь в 1978 г. профессор П.А. Зайончковский (1904–1983) опубликовал монографию «Правительственный аппарат самодержавной России в XIX в.» [4], затрагивавшую и вопрос подготовки кадров государственных служащих. С началом 1990-х гг. интерес исследователей к государственной службе в Российской империи заметно

© Патов Н.А., 2024

активизировался, книги и статьи на эту тему стали появляться с завидной регулярностью [7, 8, 9, 27, 35, 34].

История Ярославского Демидовского юридического лица также нередко становилась предметом исследования [36]. Вместе с тем, в этой достаточно изученной историографии нас интересовал только один аспект: подготовка именно судейских кадров в процессе общей подготовки государственных служащих и ученых-юристов императорской России, а также роль Демидовского юридического лица в подготовке служащих исключительно судебного ведомства. И поскольку историографы Демидовского лица, как правило, большую часть своего внимания уделяли преподавательскому составу этого учебного заведения, методике преподавания и издательской деятельности Ярославской школы, важно проследить присутствие выпускников Демидовского лица на служебном поприще судебного ведомства.

На протяжении столетий судебная власть в России не была отделена от власти административной. Это означало, что любое должностное лицо – гражданское или военное, выборное или назначенное – имело шанс хотя бы раз в жизни вершить суд и расправу. Очевидно, что при таком порядке говорить о каких-либо квалификационных требованиях к кандидатам на исполнение судейских полномочий не приходилось.

К Петровским временам относится первый в России опыт по подготовке профессиональных судейских кадров. По заимствованным из Западной Европы правилам военных могли судить только военные. При этом с XVII в. в состав военных судов, избиравшихся из строевых офицеров, следовало вводить также и ученых судей, получивших соответствующее образование и знакомых с началами римского и канонического права. Таких ученых судей называли аудиторами. Довольно быстро, впрочем, статус аудитора при выборном военном суде понизился до положения юрисконсульта, не имевшего права голоса. Должность аудитора просуществовала в России до 1867 г.

Когда в 1732 г. императрица Анна Иоанновна основала в Петербурге первый в России Корпус кадет, было решено «преподавать в нем юриспруденцию тем из кадет, которые или были не способны к строевой службе, или считали себя более склонными к службе статской» [26]. В связи с этим по штату в корпусе был положен так называемый «юрис-профессор», должность которого сохранилась при переформировании в 1743 г. названного учебного заведения императрицей Елизаветой Петровной в Сухопутный Шляхетный корпус. Обучение кадет юриспруденции было в 1748 г. подтверждено особым указом [26, с. 27].

Тем не менее поскольку суд в России не был отделен от администрации, создание при учрежденном 24 января 1755 г. Императорском Московском университете юридического факультета не имело практической цели, а следовало соображениям национального престижа и общему «просвещенческому тренду», доминировавшему в тогдашней интеллектуальной моде. Более того, юриспруденция рассматривалась в те годы всего лишь как один из элементов этической философии.

В связи с представленными выше взглядами была оформлена структура юридического факультета Московского университета, зафиксированная в университетском уставе 1755 года. Не стоит также забывать, что лекции в тогдашнем Московском университете, равно как и студенческие диспуты проводились на латинском языке.

Вместе с тем, дефицит кадров в области делопроизводства сподвиг правительство десятилетием ранее открытия Московского университета предпринять опыт практического воспитания канцелярских служащих. Тогда при Московской конторе Правительствующего Сената и при самом Сенате в Петербурге были открыты школы для обучения коллегии-юнкеров и дворян. Однако в самой организации этих учебных заведений таился корень их будущего краха. Дело в том, что потенциальные ученики московской и петербургской сенатских школ, так называемые «дворянские недоросли» в возрасте от 13 до 25 лет, уже были распределены «по канцеляриям разных учреждений для навыка в канцелярской работе».

Что касается кадетских корпусов, то 11 сентября 1766 г. Сухопутный Шляхетный корпус в Петербурге был преобразован в Императорский Шляхетный корпус, а его воспитанники разделены на пять возрастов воинского и гражданского звания. В качестве основного учебного пособия для изучения кадетами «нравоучительных наук» рекомендовалась книга немецкого юриста Самуила Пуфендорфа (1631–1694) «О должностях человека и гражданина», изданная на русском языке в Петербурге в 1724 г.

Однако в целом первый опыт практического воспитания государственных служащих в России спорно считать удачным. Но идея практического воспитания забыта не была, к ней многократно возвращались с конца XVIII века, и она в итоге принесла значительные плоды, как в виде успешных учебных заведений, так и в лице преуспевших на служебном (в том числе и судебском) поприще питомцев этих учреждений.

7 ноября 1775 г. императрица Екатерина II подписала «Учреждения для управления Губерний Всероссийския Империи» (так называемое «Губернское учреждение»), законодательный акт, в корне реформировавший не только систему местного управления в Российской

империи, но и российскую судебную систему [33]. Отныне в каждом губернском городе учреждались высшие судебные органы для губернии – Уголовная и Гражданская палаты, а также Верхний земский суд – для дворянских тяжб и для суда над дворянами, Губернский магистрат – судебное учреждение для представителей городского сословия, и Верхняя расправа для суда по делам государственных крестьян и однодворцев. Кроме того, в губернских городах учреждались Совестьные суды для полюбовного решения тяжб, суда над невменяемыми преступниками, а также для разбора непреднамеренных преступлений.

Квалификационные требования к кандидатам на судебские должности в учрежденной в 1775 г. судебной системе были самые незамысловатые: отсутствие за ними «явного порока» – и только. Участие «ученых людей» в судебных заседаниях допускалось «Губернским учреждением» скорее как исключение, что сохраняло за юридическим факультетом единственного тогда в России Московского университета статус закрытого интеллектуального клуба, принципиально не влиявшего на судебную систему даже на экспертном уровне.

После воцарения императора Павла I правительство решило вернуться к идее практического воспитания кадров для государственной службы. Указом от 1 января 1797 г. был восстановлен при петербургском и московском департаментах Сената, а также при всех коллегиях, кроме Военной и Адмиралтейской, разряд титулярных юнкеров из молодых дворян.

Также в Павловское время военные суды были сведены в единую государственную структуру. 24 января 1797 г. император Павел I учредил при Военной коллегии Генерал-аудиториат с начальником в чине генерал-лейтенанта. В силу того, что генерал-аудитор имел право личного доклада императору, подчиненность аудиторского ведомства Военной коллегии была номинальной.

В начале правления императора Александра I власть однозначно предъявила квалификационные требования к кандидатам на должности государственных служащих. 24 января 1803 г. император утвердил «Предварительные правила народного просвещения», предупреждавшие, что к 1808–1809 гг. «ни в какой губернии, никто не будет определен к гражданской должности, требующей юридических и других познаний, не окончив учения в общественном или частном училище» [22, с. 340].

В осуществление образовательных требований 1803 г. к желающим вступить в государственную службу на территории Российской империи был открыт целый ряд учебных заведений разного достоинства. В том числе в начале лета 1803 г. богач, интеллектуал и филантроп П.Г. Демидов (1738–1821) выделил из своих доходов 3578

душ крепостных крестьян, проживавших в Ярославской губернии, и 300 тысяч рублей на создание в Ярославле училища, «которое бы имело одинакую степень с университетом, и все преимущества оно, заведя в нем класс наук университетских» [23, с. 542]. С просьбой об учреждении училища филантроп обратился к императору Александру I, который 6 июня 1803 г. своим именованным указом «О преимуществах, предоставляемых Ярославской гимназии» дал ход планам П.Г. Демидова. После двухлетних организационно-хозяйственных хлопот император 28 января 1805 г. утвердил устав Ярославского Училища вышних наук, определивший, среди прочего, круг преподаваемых дисциплин: «Профессоры преподают следующие науки: 1) Словесность древних языков и российское красноречие; 2) Философию; 3) Право естественное и народное; 4) Чистую и смешанную математику; 5) Естественную историю, химию и технологию; 6) Политическую историю со вспомогательными науками, и 7) Политическую экономию и науку финансов» [24, с. 372].

Из приведенного перечня видно, что право в Ярославском училище вышних наук преподавалось в характерном, что уже отмечалось, для Александровской эпохи философском, а не практическом ключе. Более того, первым ярославским профессором права естественного и народного стал немец Август (Иван Давидович) Вильке, первоначально совсем не говоривший по-русски и читавший лекции на латинском языке [11, 36].

Помимо сложностей с преподаванием, не удалось исполнить первоначальные планы относительно набора в новое учебное заведение. П.Г.Демидов предполагал, что главным поставщиком студенчества в Ярославское училище вышних наук станет «неимущее дворянство губернии Ярославской», дабы оно «малыми средствами, могло приобрести все те познания, кои образуют разум и сердце» [23, с.542]. Однако в первом же наборе 1805 г., утвержденном самим П.Г.Демидовым, числилось 25 дворян, 8 обер-офицерских детей (отцы которых состояли в чинах от прапорщика до штабс-капитана и не имели прав наследственного дворянства), а также двое разночинцев [3].

К 1830-м годам со всей очевидностью обществу и правительству были ясны кризисные явления в судебной системе, созданной на основе «Учреждения о губерниях» 1775 г. Вот как охарактеризовал эту систему историк С.Г. Пушкарев (1888–1984): «Старый суд являл собой одно из самых темных пятен дореформенной России. Взятничество, вымогательство, произвол, волокита и бесконечное хождение дел по инстанциям, судопроизводство под покровом канцелярской тайны и при отсутствии сторон – составляли его характерные черты. Для каждого сословия существовал отдельный суд с выборными, но невежественными

и плохо оплачиваемыми судьями, которые заботились лишь о том, чтобы пополнить скудное жалование «безгрешными доходами» [25].

Выход из сложившейся ситуации правительство со временем увидело в усилении практической составляющей в подготовке юристов. «Первой ласточкой» в этом процессе стал поданный 26 октября 1834 г. на имя императора Николая I проект создания «при Министерстве юстиции Училища правоведения, для образования молодых дворян к гражданской службе по судебной части» [19, с. 458], составленный членом Императорской фамилии генерал-лейтенантом (позже генерал от инфантерии) принцем Петром Георгиевичем (Константин-Фридрих-Петр) Ольденбургским (1812–1881), уроженцем Ярославля и шефом Стародубовского кирасирского полка.

29 мая 1835 г. императорским именным указом был утвержден устав нового учебного заведения. 1-й параграф 1-й главы устава гласил: «Для образования юношества на службу по части судебной, учреждается в Санкт-Петербурге Императорское Училище Правоведения» [19, с. 458].

При этом не следует забывать, что Императорское училище правоведения создавалось и просуществовало до 1917 г. как закрытое элитарное дворянское мужское училище полного цикла, главной целью которого было перенаправить часть молодого поколения высшего сословия Империи с привычных военной или дипломатической службы в службу по судебному ведомству.

В 1840 г. в Царскосельском лицее, вслед за Императорским училищем правоведения, организовали занятия юридической практикой «относительно прав состояний, также прав по имуществам и по предметам уголовного права». Одновременно в преподавательской среде Царскосельского лицея звучала критика того, как организовано преподавание юридических дисциплин лицеистам – и особенные возражения вызывала организация юридической практики, которую сравнивали с подобной практикой в Императорском училище правоведения – и не в пользу Лицея.

Лицейские споры закончились тем, что с 1843 г. здесь прекратились занятия юридической практикой, вместо которой стали изучать законы «благоустройства и благочиния и практического делопроизводства по министерству внутренних дел» [19, с. 281]. А на следующий год Лицей перевели в Санкт-Петербург и из Царскосельского переименовали в Императорский Александровский лицей. За период с 1835 по 1885 г. из 1151 выпускников Императорского училища правоведения 55 человек имели звание сенатора [19]. И поскольку правительственный сенат являлся высшим законосовещательным, исполнительным и судебным органом, а члены его имели служебный ранг не ниже трех высших рангов, то есть являлись генералами гражданской и военной службы, – это говорило о высоком статусе

данной учебной итерации. Выпускников Ярославского Демидовского юридического лицея в этом элитарном судейском клубе не было никогда.

Через два месяца после утверждения императором Николаем I устава Училища правоповедения, был утвержден 26 июля 1835 г. новый Общий устав императорских российских университетов. Согласно этому документу устанавливался четырехлетний курс обучения на юридических факультетах и определялся круг обязательных к обучению предметов.

Согласно уставу 1835 г. в Петербургском и Московском университетах изменилась структура факультетов: отныне философско-юридический факультет был преобразован в юридический, а философия отнесена к историко-филологическим наукам. При этом на юридических факультетах университетов изучались также камеральные науки, т.е. посвященные управлению государственными имуществами, и вообще экономические дисциплины [28].

В 1841 г. правительство институализировало порядок подготовки в центральных отечественных университетах судейских кадров для одного из регионов Российской империи. В указанный год был объявлен набор студентов польского происхождения в Петербургский и Московский университеты для подготовки за казенный счет к службе по судебному ведомству в Царстве Польском.

В 1833 г. серьезные изменения произошли и в Ярославском училище высших наук. 2 августа указанного года император Николай I утвердил новый устав этого учебного заведения. Отныне «в память учиненного покойным действительным статским советником Демидовым пожертвования на учреждение и содержание в Ярославле высших наук училища, заведение сие именуется Демидовским лицеем» [18, с. 388].

В Демидовском лицее допускались «к слушанию лекций... молодые люди, кончившие с успехом полный гимназический курс учения и представившие о том надлежащее свидетельство, а из получивших домашнее воспитание, доказавшие на испытании в Лицее, что они имеют те же основательные сведения во всех предметах, преподаваемых в гимназиях» [18, с. 389]. Срок обучения в Демидовском лицее устанавливался в 3 года. Студенты, успешно окончившие полный курс наук в Демидовском лицее принимались на гражданскую службу как чиновники 14-го класса по «Табели о рангах», а при вступлении в военную службу имели «на получение первого офицерского чина одинакое право с студентами университетов, ежели познанием службы достойны будут производства» [18, с. 390]. Таким образом, преобразованное в 1833 г. ярославское высшее учебное заведение сохраняло общеобразовательный статус и целенаправленно не специализировалось на подготовке юристов и судейских служащих.

Через 12 лет общеобразовательный профиль Демидовского лицея перестал устраивать правительство. Утвержденный императором Николаем I 22 ноября 1845 г. новый устав Демидовского лицея определил: «Главную целью Демидовского Лицея есть распространение основательных сведений по части камеральных наук, в связи с отечественным законоведением» [21, с. 123] Таким образом, профильными делались в лицее дисциплины, связанные с управлением имуществами и юридические.

В 1832 г., был восстановлен самостоятельный статус Генерал-аудиториата, но функции ведомства ограничены и заключались в ревизии следственных и военно-судных дел, постановлении окончательных решений по делам о нижних чинах, в обсуждении законопроектов по военно-судной части, а также в разъяснении и дополнении существующих законоположений.

Тогда же в два приема был, казалось, решен довольно сложный вопрос подготовки аудиторов для военных судов. 10 ноября 1832 г. при Военном министерстве была открыта Аудиторская школа, находившаяся в ведении Департамента военных поселений.

11 сентября 1846 г. Аудиторскую школу переименовали в Аудиторское училище, был расширен учебный план, а также введен ряд льгот по содержанию для дворян, детей офицеров и чиновников, а особенно – для сыновей аудиторов [2, 21]. В Аудиторское училище принимали по экзамену мальчиков в возрасте от 12 до 16 лет. Курс обучения состоял из пяти классов.

18 июня 1863 г. император Александр II утвердил новый университетский устав, согласно которому на юридических факультетах российских университетов следовало организовать 13 кафедр при 13 профессорах и 6 доцентах.

Почти через полтора года после нового Университетского устава император Александр II утвердил 20 ноября 1864 г. новые Судебные уставы, или «Учреждение судебных установлений» – документ, ставший правовой основой для эпохальной судебной реформы. Отныне суд в России отделялся от администрации, однако вся судебная система входила в структуру Министерства юстиции.

Еще одно революционное нововведение, помимо отделения суда от администрации, было связано в Судебных уставах 1864 г. с квалификационными требованиями, предъявляемыми к кандидатам на занятие служебных должностей. Вне зависимости от того, как предполагалось эти должности занять – по выборам или по назначению. Это стимулировало в Российской империи развитие системы юридического образования.

Показательно в связи с этим, что в 1857 г. два попечителя Одесского учебного округа – П.Г. Демидов (1815–1858), внук основателя

Ярославской гимназии высших наук, и знаменитый хирург Н.И. Пирогов (1810–1881) – друг за другом подали министру народного просвещения докладные записки, в которых, среди прочего, предлагали упразднить в Одесском Решильевском лицее юридический факультет, как «несоответствующий нисколько потребностям края» [10, с. 10]. Но когда около 1865 г. зашла речь о преобразовании Решильевского лицея в Императорский Новороссийский университет, выяснилось, что как раз юридический факультет «всего более соответствуют потребностям края», поскольку «необходим для приготовления судей и администраторов» [10, с. 46].

Параллельно судебной реформе проходило преобразование мало престижной, как говорилось выше, военной аудиторской службы в высококвалифицированное и в высшей степени престижное Военно-судебное ведомство. С 1862 г. в Российской империи начался процесс организации военных округов. Еще ранее, в 1859 г. начали обсуждать реформу военного права. Наконец, 15 мая 1867 г. император Александр II утвердил Военно-судебный устав, первая часть которого была посвящена новой форме военного судоустройства, вторая – судопроизводству.

Так же, как Судебный устав 1864 г., Военно-судебный устав 1867 г. предъявлял ряд квалификационных требований для занятия должностей по Военно-судебному ведомству, которые неизбежно вели к реформированию, а точнее – к созданию в России системы военно-юридического образования.

Изменения в этой области происходили в следующем порядке: в 1858 г. был упразднен Департамент военных поселений и Аудиторское училище перешло в непосредственное ведение Военного министерства. В 1860 г. для училища была подготовлена новая, значительно увеличенная по части юридических дисциплин, программа.

Однако при выпуске из Аудиторского училища некоторых молодых людей, прошедших столь серьезный курс, ждала несправедливость. Дело в том, что только набравшие при выпуске от 5 до 4 баллов получали чин коллежского регистратора – низшего 14-го класса по табели о рангах. Остальные же, произведенные в унтер-офицеры, отправлялись служить «аудиторскими помощниками» и производились в тот же чин 14-го класса не ранее, чем через год, но и то по усмотрению начальства [10, с. 99–100].

С 1864 г. Аудиторское училище было подчинено генерал-аудитору и приобрело некоторые права учебного заведения высшего разряда. В 1867 г. Аудиторское училище переименовали в Военно-юридическое училище. Отныне целью учебного заведения стало предоставление воспитанникам законченного юридического

образования, необходимого для кандидатов на должности чиновников военно-судебного ведомства [2, с. 253].

Выпускники Военно-юридической академии делились на два разряда. Окончившие по первому разряду и набравшие по каждому из основных предметов по 10 и более баллов, по второстепенным – не менее 9 баллов, а по языкам – не менее 6 баллов, представлялись к производству к очередным чинам до штабс-капитана гвардии или капитана армии включительно. Кроме того, с 1887 г. год пребывания в Военно-юридической академии засчитывался офицеру-слушателю за полтора года службы [2, с. 249–250]. Таким образом, престиж и выгоды военно-юридической службы несоизмеримо выросли по сравнению с прежним аудиториатом.

Еще одним высшим учебным заведением, преобразованным вследствие судебной реформы 1864 г., стал Ярославский Демидовский лицей. С конца 1840-х гг. крупные чиновники Министерства народного просвещения неоднократно предпринимали попытки реформировать Ярославский лицей в связи с очевидными противоречиями между реальной практикой и учебной подготовкой специалистов.

В 1862 г. отставной профессор права Санкт-Петербургского университета, командированный Министерством народного просвещения в Европу для изучения тамошней университетской системы, К.Д. Кавелин (1818–1885), составил записку о реорганизации Ярославского и Нежинского лицеев. Ввиду предстоящей судебной реформы К.Д. Кавелин справедливо предположил, что юридические факультеты российских университетов вместе с Императорскими училищем правоведения и Александровским лицеем вряд ли смогут быстро удовлетворить потребность реформированной судебной системы в квалифицированных юристах. Поэтому К.Д. Кавелин предложил реформировать Ярославский и Нежинский лицеи в «специально-юридические школы, преимущественно для изучения гражданского и уголовного права с их судопроизводствами и нотариата» [3]. Срок обучения в лицеях установить трехлетний и сделать упор на практические занятия. В отношении Ярославского Демидовского лицея правительство с предложениями К.Д.Кавелина согласилось и лицей через 6 лет после составления кавелинской записки был реформирован в юридическое высшее учебное заведение.

При приеме юношей в Демидовский юридический лицей сословных ограничений не устанавливалось. Что касается образовательного ценза, то в студенты лицея принимались «молодые люди, достигшие семнадцатилетнего возраста и притом окончившие с успехом полный курс в классической гимназии или удовлетворительно выдержавшие в одной из классических гимназий полное в этом курсе испытание и получившие в том установленный аттестат или

свидетельство» [3, с. 25]. Однако за лицеем признавалось право устраивать по своему усмотрению абитуриентам вступительные экзамены. Обучение в лицее было платным – 40 рублей в год. Для сравнения: в 1911 г. год обучения в столичных казенных гимназиях и реальных училищах стоил от 50 до 100 рублей [5]. Однако в Демидовском юридическом лицее предусматривалось, что 20 студентов, на правах демидовских пансионеров, могут обучаться за счет учебного заведения и бесплатно проживать в лицейском здании. Кроме того, студентов, представивших свидетельство о бедности и продемонстрировавших «удовлетворительные успехи в науках», могли, по определению совета лицея, освободить от платы за учебу. Также бесплатно учились молодые люди, пансион которых оплачивался государем императором, особами Императорской фамилии, а также частными благотворителями (таких стипендиатов в 1880 г. было, например, 9) [20, с. 25].

Но самым привлекательным для абитуриентов и самым демократичным положением Устава Демидовского юридического лицея 1868 г. стал параграф 34 главы 5, гласивший: «Воспитанники высших и средних учебных заведений разных ведомств, с успехом окончившие общий курс учения в них, если сей последний признан будет со стороны Министерства народного просвещения соответствующим курсу гимназическому, равным образом имеют право поступить в студенты Лицея... Те же из них, которые не обучались каким-либо предметам, входящим в гимназический курс, обязаны выдержать из сих предметов предварительное испытание в гимназии» [20, с. 25–26]. Это положение открывало путь к высшему юридическому образованию юношам, которые по сословным и материальным причинам не имели возможности закончить гимназию. В первую очередь это относится к выпускникам духовных семинарий, детям духовенства, но также и к выпускникам городских училищ. Предполагалась, кроме того, возможность сдать экстерном экзамены за гимназический курс и опять-таки поступить в лицей.

Официальное открытие реформированного Ярославского Демидовского юридического лицея состоялось 30 августа 1870 г. в присутствии министра народного просвещения графа Д.А. Толстого, попечителя Московского учебного округа, ярославских губернатора и вице-губернатора, председателя Ярославского окружного суда и всех местных чинов судебного ведомства, уездного предводителя дворянства, вице-директора департамента министерства народного просвещения и т.д. Литургию и молебствие при открытии юридического лицея отслужил в лицейском домовом храме архиепископ ярославский и ростовский Нил [6]. Такой уровень представительства говорил об общероссийском формате происходившего мероприятия.

Первый в его новом статусе директор Демидовского лицея, профессор международного права Московского университета действительный статский советник Михаил Николаевич Капустин (1828–1899), в дальнейшем – действительный тайный советник (чин 2-го класса по «Табели о рангах», высший из доступных гражданским служащим), попечитель Дерптского и Санкт-Петербургского учебных округов, инспектор классов в Императорском училище правоведения, почетный опекун [29], в 1871 г. сформулировал мировоззренческие установки, которые на долгие годы стали философией деятельности Ярославской юридической школы.

М.Н. Капустин так высказался на акте открытия Демидовского юридического лицея 30 августа 1870 г.: «Мы глубоко убеждены – я говорю от имени педагогической корпорации Лицея – что в высшей степени практическая цель нашего училища может быть достигнута тем вернее, чем менее оно будет увлекаться практическим направлением. Опыт многих веков доказал, что школа, остававшаяся на высоте науки, всегда образовывала людей самых способных к практической деятельности, и наоборот, она оказывалась бесплодной, если подчиняла себя безусловно практике. На римском праве, по-видимому не имеющем ничего общего с жизнью новых народов, воспитывались лучшие юристы, тогда как преподавание делопроизводства и юридической обрядности оставалось бесследным. Мы употребим все силы, чтобы не изменить завету векового опыта и поддерживать на высоте науки наше преподавание, заботясь исключительно о научной подготовке молодых людей, которые поступают в Лицей» [6, с. 15–16].

При всей справедливости и даже не утраченной до наших дней актуальности мыслей М.Н. Капустина, подобная установка педагогического коллектива и начальства Демидовского лицея привела, при вообще высоком качестве преподавания и научной работы, к пренебрежению практическими юридическими дисциплинами. Другими словами, «академическое лобби» в лицее теснило «практиков».

25 декабря 1874 г. император Александр II утвердил постоянный устав Демидовского юридического лицея. По сравнению с временным уставом 1868 г., из документа 1874 г. исчезли все заявления о равноправии лицея с Московским университетом и юридическими факультетами прочих университетов.

23 августа 1884 г. император Александр III утвердил новый Общий устав императорских российских университетов, таким образом устранив дискуссию между академическим и практическим методами преподавания, равно как и споры о первостепенности или второстепенности преподавания разных видов судопроизводства. Также в царствование императора Александра III произошли в 1889 г. изменения в судебной системе Российской империи, часто именуемые

«контрреформой». Обсуждение исторических причин, вызвавших эти изменения, выходит за рамки настоящего исследования.

Тем не менее, в 1894 г., в последний год царствования императора Александра III, на службе в Министерстве юстиции состояло 380 выпускников Демидовского юридического лицея.

В царствование императора Николая II, как уже говорилось, был восстановлен прием в Демидовский лицей выпускников семинарий. Позже корректировка уставов высших учебных заведений была предоставлена советам самих этих заведений. Наконец, в 1912 г. была проведена последняя в истории Российской империи судебная реформа. 15 июня 1912 г. был издан закон «О преобразовании местного суда», согласно которому в уездах возрождался институт участковых мировых судей.

Статистическим итогом участия Демидовского юридического лицея в процессе подготовки судебных кадров императорской России может служить число выпускников этого учебного заведения, занимавших к 1916 г. должности в судебном ведомстве империи. А также статус, удельный вес этих должностей. К 1 января 1916 г. в структурах Министерства юстиции Российской империи служило 602 выпускника Демидовского юридического лицея [31]. По сословному положению из этого количества служащих 270 человек были выходцами из семей духовенства (сыновьями священников, диаконов и псаломщиков); 114 человек – сыновья служащих (офицеров и чиновников, не имевших прав наследственного дворянства); 102 человека происходили из потомственных дворян, трое были сыновьями дворян личных; 66 человек принадлежали к городскому сословию (были сыновьями мещан, потомственных почетных, почетных и просто граждан, цеховых ремесленников); 22 человека были крестьянами, 16 – купцами, 6 – казаками. Был также один иностранец, принявший российское подданство. О сословной принадлежности двоих бывших ярославских лицеистов Министерство юстиции данных не предоставило.

Самый высокий чин из служивших в 1916 г. по судебному ведомству выпускников Демидовского лицея был у тайного советника Василия Федоровича Лебедева, председателя департамента Петроградской судебной палаты [32]. Рязанский дворянин В.Ф. Лебедев (1852 г.р.) принадлежал к первому (1874 г.) выпуску реформированного Демидовского юридического лицея и к 1881 г. занимал должность товарища прокурора Сувалкского окружного суда [13]. К 1892 г. В.Ф. Лебедев служил мировым судьей в Варшаве [15] и занимал эту должность более 10 лет. С 1 января 1904 г. В.Ф. Лебедев – действительный статский советник, к 1914 г. – председатель Новгородского окружного суда. Награжден орденами: Св. Владимира 3

степени в 1909 г., Св. Станислава 1 степени в 1911 г., Св. Анны 1 степени в 1914 г. [30]. Ранее награждался низшими степенями этих орденов.

Также значительный пост в Гражданском кассационном департаменте Правительствующего Сената (член комиссии, при Министерстве юстиции учрежденной) занимал окончивший Демидовский лицей в 1876 г. со степенью кандидата юридических наук Яков Иванович Богданов, 1853 г.р., сын священнослужителя из Владимирской губернии [32]. К 1881 г. Я.И. Богданов был судебным следователем 2-го участка Пошехонского уезда Ярославской губернии [14]. К 1892 г. – уездным членом окружного суда в Кологриве, Костромской губернии [16]. К 1894 г. находился на такой же должности в Шуе Владимирской губернии [12]. С 1 января 1906 г. Я.И. Богданов был в чине действительного статского советника, к 1914 г. – председатель Барнаульского окружного суда. Награжден орденами: Св. Анны 2 степени в 1895 г., Св. Владимира 3 степени в 1909 г. и Св. Станислава 1 степени в 1912 г. [30].

Наконец, третья значительная фигура на служебном Олимпе 1916 г. – начальник канцелярии Совета министров, служащий консультации Министерства юстиции Карл Карлович Виркау, 1870 г.р., штаб-офицерский сын из Ярославской губернии [32], окончивший Демидовский лицей в 1892 г. со степенью кандидата юридических наук. К 1900 г. К.К. Виркау занимал пост делопроизводителя судебного отдела Государственного банка в Санкт-Петербурге [17]. В 1905 г. награжден орденом Св. Анны 2 степени, с 1 января 1911 г. действительный статский советник [30].

Послужные списки этих трех выпускников Демидовского юридического лицея служат отличной иллюстрацией вклада, сделанного Ярославской школой правоведения в подготовку судейских кадров императорской России.

Список литературы

1. Бобровский П.О. Развитие способов и средств для образования юристов военного и морского ведомств в России. СПб., 1881. 192 с.
2. Военная энциклопедия. Т. 3. СПб.: Т-во И.Д.Сытина, 1911. 389 с.
3. Головщиков К.Д. Павел Григорьевич Демидов и история основанного им в Ярославле училища (1803–1886 гг.). Ярославль: Типография Г.В. Фальк, 1887. 195 с.
4. Зайончковский П. А. Правительственный аппарат самодержавной России в XIX в. М., 1978. 288 с.
5. Засосов П.А., Пызин В.И. Повседневная жизнь Петербурга на рубеже XIX - XX веков. Записки очевидцев. М.: Мол. гвардия, 2003. 465 с.
6. Капустин М. Летопись Демидовского юридического лицея со дня открытия по 15-е августа 1871 года. // Временник Демидовского юридического лицея – Ярославль. С. 1–32.

7. Кодан С.В. Школа профессоров российского права М.М. Сперанского // Государство и право. 2003. №9. С. 88–95.
8. Кодан С.В. Образование юношества, предназначенного к частям службы государственной // Государственно-правовая подготовка чиновников в России в 1800–1850-е гг. ЧиновникЪ. 2005. № 1 (35). С. 72–79.
9. Куликов С. В. Бюрократическая элита Российской империи накануне падения старого порядка. Рязань, 2004. 467 с.
10. Маркевич А.И. Двадцатипятилетие Императорского Новороссийского университета. Одесса, 1890. 734 с.
11. Покровский С.П. Демидовский лицей в г. Ярославле в его прошлом и настоящем. Ярославль, 1914. 264 с.
12. Приложение 1-е к летописи Демидовского юридического лицея за 1893-94 учебный год // Временник Демидовского юридического лицея. Кн.64. Ярославль, 1894. С. VI. С. 113–246.
13. Приложение к летописи Демидовского юридического лицея за 1880-81 учебный год // Временник Демидовского юридического лицея. Кн. 27. С. II. С. 23–48.
14. Приложение к летописи Демидовского юридического лицея за 1880-81 учебный год. С. VIII. С. 29–56.
15. Приложение к летописи Демидовского юридического лицея за 1891-92 учебный год // Временник Демидовского юридического лицея. Кн. 58. Ярославль, 1893. С. II. С. 495–558.
16. Приложение к летописи Демидовского юридического лицея за 1891–92 учебный год. С. VII. С. 1–22.
17. Приложение к летописи Демидовского юридического лицея за 1899–1900 учебный год // Временник Демидовского юридического лицея. Кн.81. Ярославль, 1900. С. XLVI. С. 1–48.
18. ПСЗ. Собрание второе. Т. VIII. Отд.1. СПб., 1834. №6370. 454 с.
19. ПСЗ. Собрание второе. Т. X. Отд.1. СПб., 1836. №8185. 655 с.
20. ПСЗ. Собрание второе. Т. XLIII. Отд.2. №46075. 678 с.
21. ПСЗ. Собрание второе. Т. XX. Отд. 2. СПб., 1846. №19461. 620 с.
22. ПСЗ. Т. XXVII. СПб., 1830. №20597. 440 с.
23. ПСЗ. Т. XXVII. СПб., 1830. №20785. 640 с.
24. ПСЗ. Т. XXVIII. СПб., 1830. №21606. 799 с.
25. Пушкирев С.Г. Россия 1801–1917: Власть и общество, 2001. 974 с.
26. Пятьдесят лет специальной школы для образования военных законоведов в России / под редакцией П.О. Бобровского. СПб., 1882. 172 с.
27. Развитие русского права в России второй половины XVII-XVIII вв. [Е.А. Скрипилев, А.А. Преображенский, В.М. Клеандрова и др.]; отв. ред. Е.А. Скрипилев. М.: Наука, 1992. 307 с.
28. Ростовцев, Е.А., Баринов, Д.А. и Сосницкий, Д.А. Юридический факультет Императорского Санкт-Петербургского университета (1819-1917): опыт коллективной биографии. // Вестник Санкт-Петербургского университета. Право. 4 (мар. 2016). С.112–127.
29. Список высшим чинам государственного, губернского и епархиального управлений. Исправлен по 28 марта 1898 года. СПб., 1898. 197 с.

30. Список гражданским чинам четвертого класса. Исправлен по 1-е сентября 1914 года. Ч. I. Пг., 1914. 726 с.
31. Список чинов ведомства Министерства юстиции 1916 года (исправленный по 1 января). Ч. I. (Правительствующий Сенат, Центральное Управление и Особые Судебные Учреждения; съезды мировых судей местностей, где введен закон 15 июня 1912 года). Пг., 1916. 314 с.
32. Список чинов ведомства Министерства юстиции 1916 года (исправленный по 1 января). Ч. I. 310 с.
33. Томсинов В.А. Судебная система Российской империи в XVIII – первой половине XIX в. (по материалам законодательных актов). Статья первая // Вестник Московского университете. Серия 11. Право. 2016. №3. С. 35–51.
34. Шамахов В.А., Морозов В.И. Подготовка кадров государственных служащих в России: к вопросу о преемственности // Управленческое консультирование. 2012. № 1. С. 5–17.
35. Юртаева Е.А. Организация профессиональной подготовки юристов в дореволюционной России // Журнал российского права. 2008. № 7. С. 123–135.
36. Ярославская юридическая школа: прошлое, настоящее и будущее / под ред. С.А. Егорова, С.М. Лушникова, Н.Н. Тарусиной. Ярославль, 2009. 833 с.

Об авторе:

ПАТОВ Николай Александрович – академик РАО, доктор педагогических наук, профессор; исполнительный директор ООО «Издательство «Профессиональное образование» (241007, Брянская обл., г. Брянск, ул. Дуки, д. 65, оф. 105); e-mail: patovnbryansk@mail.ru

ETYMOLOGY OF JUDICIAL PERSONNEL TRAINING AT DEMIDOVO LEGAL LYCEUM

N.A. Patov

LLC Publishing House «Professional Education», Bryansk

The article examines the issues of the formation in the Russian Empire of educational institutions involved in the training of lawyers and, in particular, representatives of the judicial corporation. The process of organizing these educational institutions was complex and underwent various periods associated with the influence of both European and purely Russian Orthodox traditions, as well as features associated with the zemstvo-serf system of the Russian Empire. The main attention is paid to such forges of judicial personnel of Tsarist Russia as the Tsarskoye Selo Lyceum, the Imperial School of Law and the Demidov Legal Lyceum. The issues of problems of organizing educational programs, courses, the procedure for attracting and training teaching staff in these educational institutions are considered.

Keywords: *etymology of education, Demidov Legal Lyceum, education of lawyers and court officials, Imperial School of Law, Tsarskoye Selo Lyceum.*

Принято в редакцию: 07.12.2023 г.

Подписано в печать: 19.02.2024 г.

УДК 372.881.161.1

Doi: 10.26456/vtpsyed/2024.1.282

ИННОВАЦИОННЫЕ ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ

Е.В. Крапивник

ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный университет», г. Хабаровск

Рассматриваются инновационные тенденции в методике обучения русскому языку как иностранному. Выявлены дидактические возможности инновационной лингводидактики в сфере обучения иностранных студентов в российских вузах. Сформулированы цели, задачи и основания обучения, опирающегося на традиции классической лингводидактики, с одной стороны, и использующего положительный опыт внедрения в учебный процесс инновационных образовательных технологий и интенсивных методов – с другой. Представлена педагогическая практика организации экспресс-курсов русского языка как иностранного с учетом прогрессивных образовательных тенденций, инновационных технологий и элементов интенсивного обучения иностранным языкам. Определены принципы создания учебных материалов для краткосрочного обучения русскому языку как иностранному с учетом факторов, сдерживающих эффективность традиционного обучения иностранных студентов в условиях значительного сокращения учебных часов.

Ключевые слова: *русский язык как иностранный, инновационные технологии обучения, интенсивное обучение.*

Современная российская система образования сталкивается с факторами, в той или иной мере сдерживающими эффективность обучения иностранных студентов, а следовательно – развитие экспорта российских образовательных услуг, который обозначен в качестве одного из приоритетных направлений государственной политики Российской Федерации: «Ключевая цель <...> – повысить привлекательность и конкурентоспособность российского образования на международном рынке образовательных услуг и таким образом нарастить несырьевой экспорт Российской Федерации... Реализация приоритетного проекта должна повысить привлекательность российских образовательных программ для иностранных граждан, улучшить условия их пребывания в период обучения на территории России, а также повысить узнаваемость и статус бренда российского образования на международном образовательном рынке и в результате – в разы увеличить объемы выручки от экспорта образовательных услуг» [5]. В условиях интернационализации высшего образования, участия вузов

Российской Федерации в реализации государственной программы «Приоритет 2030» происходит наращивание экспорта образовательных услуг, который является одним из источников развития экономики страны, а также одним из индикаторов степени интеграции государства в мировое сообщество. В этой связи актуальной становится задача разработки и реализации экспортоориентированных образовательных программ и учебно-методического обеспечения, учитывающих возможность освоения их иностранными студентами с разным уровнем владения русским языком. Активное развитие международного сотрудничества России и стран АТР, вызванное в том числе резко изменившейся политической ситуацией в мире, возрастающий интерес России к реализации образовательных и культурно-просветительских программ в странах Ближнего и Дальнего Востока обуславливают необходимость определения новых высокоэффективных стратегий и тактик обучения иностранных студентов с учетом их национальных и культурных особенностей, разработки теории инновационной лингводидактики, исследующей закономерности использования инновационных технологий в языковом образовании в зависимости от потребностей, мотивов, возраста, степени образованности учащихся и иных условий и форм, влияющих на выбор русского языка в качестве объекта изучения и динамику его усвоения [2, с. 3].

Обучение иностранных студентов традиционно осуществляется с опорой на комплекс дидактических принципов обучения (наглядность, активность, сознательность, доступность, прочность, системность, последовательность и др.) и специальных методических принципов обучения иностранному языку (функциональность, коммуникативная направленность, учет родного языка учащихся, обучение на речевых образцах, устная основа обучения или устное опережение и др.). Традиционно используемые в русистике принципы, методы и приемы, как правило, ориентированы на условия очного учебного процесса для иностранных студентов определенного уровня владения русским языком заданное количество времени с заявленной периодичностью. Так, в соответствии с приказом Министерства науки и высшего образования Российской Федерации, обучение на подготовительных отделениях российских вузов проводится в общем объеме аудиторных занятий не менее 1080 часов, в том числе обучение русскому языку – не менее 612 аудиторных часов. Но практика обучения показывает, что не все иностранные граждане имеют возможность пройти курс русского языка в полном объеме учебных часов. Так, российские вузы регулярно сталкиваются с ситуацией, когда контингент учащихся подготовительных отделений расширяется в течение всего первого семестра: часть иностранных студентов не может приехать к 1 сентября, к началу учебного года. Ограниченное количество учебных часов, сочетание

очного обучения с использованием дистанционных технологий (например, для иностранных студентов, испытывающих затруднения в оперативном прибытии к месту обучения), большой объем учебного материала (в частности, для студентов подготовительного факультета) обуславливают необходимость обращения русистов к положениям инновационной лингводидактики, творческого сочетания в педагогической практике принципов уже ставшей классической коммуникативной методики обучения русскому языку как иностранному, инновационных моделей обучения и элементов интенсификации обучения. В данной статье представлен опыт проведения экспресс-курсов для иностранных студентов, созданных с применением ряда инновационных педагогических технологий и элементов интенсивных методов обучения иностранным языкам.

Теоретические положения и эффективный опыт использования в педагогической практике инновационных технологий отражены в работах Н.А. Баранова, И.А. Зимней, М.М. Зиновкиной, Н.А. Кобзевой, П.И. Пидкасистого, Т.В. Самосенковой, Д.Б. Эльконина и др. Вопросы использования инновационных технологий при обучении иностранных студентов исследуются А.Н. Щукиным, Э.Г. Азимовым, М.А. Бовтенко, Л.А. Дунаевой, А.Н. Богомоловым и др. Русисты отмечают высокий потенциал применения в современном вузовском образовании технологии дистанционного обучения, обучения в сотрудничестве, централизованного на ученике обучения, проектной технологии и др.

Так, технология обучения в сотрудничестве основывается на таком взаимодействии учащихся в учебном процессе, при котором каждый член учебной группы осознает ответственность не только за свой личный результат, но и за успехи других членов учебного коллектива. В процессе обучения преподаватель создает условия для совместной деятельности учащихся в предлагаемых учебных ситуациях, для взаимодействия и сотрудничества в системе «ученик – учитель – группа» [1, с. 169]. Технология обучения в сотрудничестве на уроках русского языка как иностранного предполагает организацию продуктивной совместной деятельности иностранных учащихся, в результате которой происходит активизация их когнитивной и речевой деятельности: разыгрывая диалоги и полилоги на каждом уроке, учащиеся традиционно работают в парах и малых группах; во внеурочном взаимодействии иностранные студенты также активно используют русский язык для общения, помогают друг другу ориентироваться в вузе, общежитии, студенческом городке, городе, в котором они проходят обучение. Методисты активно предлагают иностранным студентам современные виды учебной коллективной деятельности: дискуссию, дебаты, мозговой штурм, ИНСЕРТ, фишбоун, совместную разработку кластеров, интеллект-карт, хронолиний и др. [4, с. 46].

Проектная технология обучения предусматривает решение учащимися учебной задачи, оформленной в виде проекта. В аспекте обучения иностранных студентов данная технология может реализовываться на начальном этапе в ролевых и сценарных проектах: драматизация прочитанного диалога, разыгрывание ситуации-полилога (например, «В библиотеке», «В магазине», «В кафе», «В гостинице»), участие в творческих проектах, внеаудиторных и праздничных мероприятиях. На среднем и продвинутом этапах возможно участие учащихся в информационных проектах (например, подготовка монологического высказывания на предложенную преподавателем лингвокультурологическую тему), коллективное создание наглядности и справочных материалов для учебных занятий под руководством преподавателя, подготовка студенческой статьи или публичного выступления. Результатами групповой работы над проектом становятся формирование коммуникативной компетенции, развитие речевых навыков, памяти, внимания, воображения, логического и критического мышления учащихся, рост ответственности каждого студента не только за личные успехи, общегрупповой результат. В ходе проектной деятельности с грамотно организованным распределением студентов на подгруппы может реализовываться эффект сообучения, когда на индивидуальные образовательные достижения учащегося оказывают влияние учебные результаты других членов учебного коллектива. Таким образом, следствием участия студента с более низкой успеваемостью в групповом проекте со студентами с более высокой успеваемостью может стать повышение успеваемости более слабого студента.

Современный образовательный процесс в сфере языкового обучения может опираться на использование телекоммуникационных технологий и дистанционный доступ к учебным ресурсам. Широкое вхождение опосредованного телекоммуникационного общения в учебную деятельность ковидного периода явилось стимулом для развития цифровых образовательных платформ, сервисов, технологий. В обучении иностранных студентов активно используются технологии Screen-Sharing, позволяющие демонстрировать текст или изображение разным пользователям, Whiteboard, предоставляющие панель инструментов для рисования, редактирования и иных действий с текстами / изображениями / интерактивной доской, сервисы для создания интерактивной инфографики, плакатов, таблиц, карт (например, Thinglink), сервисы видеотелефонии и видеоконференций типа Zoom, TrueConf, Discord, BigBlueButton и др. Дистанционная технология в обучении русскому языку как иностранному сохраняет классическую текстоцентричность и практико-ориентированный характер лингводидактики, позволяя организовать обучение на основе цифрового

текста, порожденного с помощью компьютерного интерфейса в парадигме гипертекстуальности.

Технология центрированного на ученике обучения предполагает раскрытие личностного потенциала учащегося в результате особой организации обучения, создание партнерских отношений между педагогом и учащимся [1, с. 345]. Предполагается, что инициатива познавательной деятельности должна исходить от учащегося: учитель в таком случае выступает не в качестве ментора, транслятора знаний, а в качестве своего рода консультанта, стимулирующего учащегося на самостоятельное целеполагание, инициативное и самоорганизованное достижение поставленной цели, субъективную оценку проделанной работы, личную ответственность за обучение. По мнению методистов, на уроках русского языка как иностранного центрированное на ученике обучение может реализовываться в использовании оригинальных и интересных заданий и упражнений, при выполнении которых обучающиеся самостоятельно выбирают стратегию и тактику решения поставленной задачи, используют многочисленные альтернативные источники информации и реализуют творческие проектные задания [6, с. 177]. Русисты говорят о необходимости «превратить наших учеников в наших соавторов в творческом процессе создания языка совместными усилиями»: «личностное общение преподавателя и учеников не есть фигура речи: они не хотят, чтобы их учили, – они хотят сами учиться, но при нашем участии и с нашей помощью» [3, с. 265]. Все же представляется, что данная технология наиболее успешно может быть реализована с учащимися продвинутого этапа обучения, которые способны самостоятельно сформулировать личные цели и задачи овладения русским языком, выбрать интересующие их темы лингвокультурологического характера, проявить сознательность и активность в выборе форм и содержания учебного процесса.

В целях обеспечения усвоения учебного материала за минимально возможным период времени при максимальной активизации усилий учащихся русисты используют также элементы интенсивного обучения [1, с. 82]. К наиболее известным интенсивным лингводидактическим методам относятся суггестопедический метод (Г. Лозанов), суггестокибернетический интегральный метод ускоренного обучения взрослых (В.В. Петрусинский), метод погружения (А.С. Плесневич), метод активизации резервных возможностей обучаемого (Г.А. Китайгородская), эмоционально-смысловой метод (И.Ю. Шехтер), ритмопедия (Г.М. Бурденюк и др.), интенсивный курс речевого поведения (Т.Л. Жаркова) и др. Психологические механизмы, регулирующие интенсивную учебную деятельность, рассматриваются в работах Л.С. Выготского, В.П. Зинченко, Г.А. Мухиной, С.Л. Рубинштейна, И.А. Зимней и др. В русистике вопросы интенсивного

обучения рассматривались А.А. Акишиной, А.Н. Шукиным, Т.Л. Жарковой, И.С. Гусевой и др.

Как показывает опыт обучения иностранных студентов, использование элементов интенсивного обучения позволяет значительно сократить сроки обучения русскому языку иностранных студентов начального этапа за счет организации интерактивных форм коллективного взаимодействия, установления благоприятного психологического климата, концентрированности, полифункциональности и коммуникативности учебного материала, использования преподавателем суггестивных средств воздействия. В статье будут рассмотрены некоторые элементы интенсификации, показавшие наибольшую эффективность при проведении краткосрочных курсов русского языка как иностранного и при создании учебных материалов для данных курсов.

При формировании учебной группы для краткосрочных курсов интенсивного обучения особое внимание следует уделить ее составу: четное количество студентов позволяет успешно организовывать парные виды работ (например, разыгрывание диалогов), неоднородный возрастной и гендерный состав учащихся расширяет набор формул речевого поведения и отрабатываемых на уроке грамматических конструкций, численное ограничение группы в 8–10 учащихся способствует реализации лично ориентированного обучения, с одной стороны, и созданию устойчивого коллектива, в обучении которого преобладают групповые формы работы, с другой стороны. На уроках иностранного языка учащийся должен активно осуществлять речевую деятельность, следовательно, каждый студент должен иметь возможность проговаривать все предъявляемые преподавателем языковые единицы и участвовать во всех предлагаемых на занятии речевых ситуациях. Члены учебной группы помогают друг другу, реализуя эффект сообучения, о котором говорилось выше, принимают на себя ответственность за общегрупповой результат, приобретают дополнительную мотивацию к обучению в виде потребностей в признании и уважении других учащихся.

Интенсивное обучение иностранному языку предполагает коммуникативную направленность обучения: формы, содержание, принципы организации речевого и языкового материала должны максимально соответствовать ситуациям реального общения, актуальным для учащихся. Следовательно, содержание учебных материалов для краткосрочных языковых курсов должно формироваться с учетом тем и ситуаций общения, которые отвечают интересам и потребностям учащихся, создают психологическую основу общения на иностранном языке.

Элементом интенсивного обучения является концентрированность, при которой учебный материал вводится крупными блоками в

ограниченный промежуток времени. Так, в нашей практике проведения экспресс-курса русского языка уровень А1 достигается иностранными студентами за 10 уроков длительностью 6–8 учебных часов. Языковые и речевые единицы, объединенные в один блок, характеризуются коммуникативной связностью, что позволяет организовать прочное усвоение большого объема знаний и навыков. Концентрированность активизирует когнитивные процессы, настраивает учащихся на более активный режим деятельности, на усвоение больших объемов материала.

Концентрированность материала экспресс-курса сопровождается полифункциональностью учебных заданий, при которой осуществляется одновременное и параллельное овладение языковыми единицами разных уровней, речевой деятельностью и коммуникативными навыками. Так, в нашем экспресс-курсе отсутствует отдельный вводно-фонетический блок, усвоение фонетических, лексических и грамматических единиц, формирование речевых и коммуникативных умений и навыков происходит практически одновременно: на первом уроке звуки и буквы вводятся блоками, демонстрируются со звуками-помощниками и в семантически значимых позициях. Преподаватель особо останавливается только на звуках, вызывающих явные проблемы в произношении, используя разные виды наглядности, такие как специальные артикуляционные стенд-плакаты, символическая наглядность (например, ладонями, символизирующими верхнее небо и язык, можно показать особенности расположения органов речи при произнесении звука), артикуляционные упражнения для постановки и запоминания звуков и пр. Обучение произношению производится на семантически наполненном материале, позволяющем создавать диалоги с первых минут обучения. Полифункциональные учебные задания позволяют с первых упражнений отрабатывать фонетические умения, вводить лексический материал и грамматические конструкции, формировать речевые и коммуникативные навыки за счет разыгрывания учебных диалогов и создания собственных. При этом последовательность введения фонетического материала варьируется и зависит как от выбранной для первого урока лексики и тематики диалогов, так и от национальных особенностей группы. В мононациональных группах последовательность введения букв/звуков может определяться степенью схожести фонетических систем и письменностей русского языка и родного языка учащихся. Облегчить усвоение русской фонетики могут таблицы звукобуквенных соответствий с опорой на родной язык студентов.

Этноориентированность учебных материалов также может найти реализацию в наличии перевода лексических единиц на родной язык студентов, что снимет необходимость запоминания русского алфавита и знакомства с алгоритмом работы с двуязычными словарями, будет способствовать сокращению аудиторных часов и обеспечит

концентрированность учебного материала за счет того, что каждый урок может содержать большой объем языковых и речевых единиц, переведенных на родной язык учащихся: перевод облегчает студентам целостное запоминание большого массива лексических единиц.

Грамматический материал в краткосрочном обучении рекомендуется предъявлять в форме простых и интуитивно понятных схем и таблиц, которые позволят студенту учиться легко, без перегрузок. В учебных материалах должна предлагаться система упражнений, обеспечивающих переход от репродукции речевых высказываний к их активной продукции и ситуативному варьированию, формирующих коммуникативное ядро: с первого урока речевой материал должен использоваться для решения простейших коммуникативных задач.

Важным элементом интенсивного обучения является суггестопедия: преподаватель использует свои личные и профессиональные качества, авторитет, двуплановость, искусственную инфантилизацию, концертную псевдопассивность, интонацию, ритм для создания организованного коллектива, эффективно усваивающего учебный материал. Представляется, что к профессиональным и личным качествам преподавателя, организующего краткосрочное обучение, предъявляются повышенные требования. Неоднозначным можно признать решение вопроса о количестве преподавателей на одном краткосрочном курсе: с одной стороны, проведение экспресс-курса одним преподавателем способствует ускоренному установлению комфортного психологического климата на учебных занятиях; с другой стороны, необходимо отметить, что интенсификация обучения требует тщательной подготовки, значительных временных затрат, серьезных психологических усилий от преподавателя, что делает затруднительным проведение экспресс-курса в объеме 6–8 академических часов 5–6 дней в неделю одним преподавателем.

Отметим, что экспресс-курсы русского языка как иностранного предполагают использование особых учебных материалов, соответствующих ряду требований, связанных с перечисленными выше элементами интенсивного обучения, и характеризующихся смысловой и формальной завершенностью: не рекомендуется использовать традиционные учебники, изымая из них небольшой фрагмент, нарушая целостность и системность курса. В первом блоке учебного пособия для экспресс-курса предъявляется весь фонетический материал, звуки вводятся группами с учетом национальных особенностей контингента учащихся, представляются в односложных и двухсложных словах, входящих в лексический минимум уровня, закрепляются на материале элементарных диалогов. В конце первого урока учащиеся уже создают полилоги, которые могут использовать в речевой деятельности в реальной коммуникации. В учебных материалах могут быть

представлены таблицы звукобуквенных соответствий на родном языке студентов, раскрывающие особенности чтения русских букв в разных позициях, содержащие сравнительно-сопоставительное описание звуков. Отбор и организация языкового и речевого материала для учебного пособия определяются содержанием «Лексического минимума» и «Требований по русскому языку» соответствующего уровня, а также личностным, деятельностным и ситуативно-тематическим подходами, то есть темы и ситуации общения, отобранные для учебного пособия, должны соответствовать интересам и потребностям учащихся в реальной коммуникации на русском языке. Грамматический материал в пособии представляется в виде интуитивно понятных схем и таблиц, предлагается система упражнений, характеризующаяся полифункциональностью и коммуникативностью, обеспечивающая переход от репродукции речевых высказываний к их активной продукции и ситуативному варьированию, организующая одновременное закрепление языкового материала, формирование речевых и коммуникативных умений и навыков, их проверку. Сокращение сроков обучения происходит и за счет отсутствия необходимости формировать навыки письма у студентов: облик печатной буквы учащиеся могут воспроизводить самостоятельно при необходимости. В этой связи в учебных материалах экспресс-курса отсутствуют прописи. Однако учебные материалы для студентов, продолжающих вузовское обучение, должны содержать упражнения для овладения техникой письма и основными навыками русской графики.

Таким образом, создание экспортоориентированных образовательных программ ориентирует современную методику РКИ на поиск путей интенсификации процесса обучения, формирования «гибких» навыков на уроках иностранного языка, применения инновационных технологий, организацию обучения русскому языку как иностранному в сжатые сроки. Краткосрочное обучение иностранному языку, сочетающее принципы традиционной методики преподавания русского языка как иностранного, элементы интенсивного обучения и инновационные технологии характеризуются особыми целеполагающими установками, способами организации и проведения занятий, используемым учебно-методическим обеспечением. Внедрение эффективного опыта проведения краткосрочных курсов в вузовскую практику обучения иностранных студентов способно внести вклад в повышение привлекательности и конкурентоспособности образования на русском языке на международном рынке образовательных услуг, повышению доступности, эффективности и качества образования в соответствии с реалиями настоящего и вызовами будущего.

Список литературы

1. Азимов Э.Г., Шукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: ИКАР, 2009. 448 с.
2. Гарцов А.Д. Электронная лингводидактика в системе инновационного языкового образования: автореф. дис. ... докт. пед. наук. М.: Российский университет дружбы народов, 2009. 42 с.
3. Гусева И.С. Инновационные подходы в методике преподавания русского языка как иностранного // Язык. Культура. Перевод. Коммуникация: сборник научных трудов. Выпуск 2. М.: КДУ, Университетская книга, 2018. С. 264–267.
4. Каунова Е.В. Технология сотрудничества на уроках русского языка в условиях дистанционного обучения // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2021. № 9 (162). С. 44–48.
5. О приоритетном проекте «Экспорт образования» // Правительство России. URL: <http://government.ru/info/27864/> (дата обращения: 13.02.2024).
6. Образцов П.И., Фролова Н.В. Центрированный на обучающемся подход как основа разработки технологии обучения, направленной на формирование иноязычной компетенции будущего специалиста // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. 2014. № 4-2. С. 175–181.

Об авторе:

КРАПИВНИК Елена Владимировна – кандидат филологических наук, доцент Высшей школы «Русская филология» ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный университет» (680035, г. Хабаровск, ул. Тихоокеанская, 136); e-mail: 004712@pnu.edu.ru

INNOVATIVE LINGUODIDACTIC TECHNOLOGIES IN FOREIGN STUDENTS TEACHING

E. V. Krapivnik

Pacific National University, Khabarovsk

The article examines innovative trends in methods of Russian as a foreign language teaching. The didactic possibilities of innovative linguodidactics in the field of foreign students teaching in Russian universities are identified in the article. Formulated goals, objectives and foundations of training, which is both based on the traditions of classical linguodidactics and uses the positive experience of introducing innovative educational technologies and intensive methods into the educational process. The article presents the pedagogical practice of organizing express courses of Russian as a foreign language, which takes into account progressive educational trends, uses innovative technologies and elements of intensive foreign languages teaching. The author defines the principles of creating educational materials for short-term teaching of Russian as a foreign language, taking into account the factors hindering the effectiveness of traditional foreign students training in the context of a significant reduction in teaching hours.

Keywords: *Russian as a foreign language, innovative technologies, intensive language learning.*

ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАБОТЫ НАД АРИЕЙ ОНЕГИНА ИЗ ОПЕРЫ «ЕВГЕНИЙ ОНЕГИН» П.И. ЧАЙКОВСКОГО

Тянь Лэй

Нинсяский педагогический университет, г. Гуюань, КНР

Статья посвящена проблемам практического освоения оперных партий в специальном вокальном классе на примере арии Онегина из третьей картины оперы «Евгений Онегин» П.И. Чайковского. Цель статьи – проанализировать возможности комплексного освоения начинающими певцами – студентами вуза – многогранного, внутренне противоречивого образа Онегина, характер которого выражается через создание интенсивного внутреннего переживания. Используя нотные, аудио- и видеоматериалы, труды ведущих специалистов в данной области, отталкиваясь от идей К.С. Станиславского, автор обозначает пути поиска приемов выражения чувства в деталях и нюансах музыкального и литературного текста арии. В результате у исполнителя должно сформироваться целостное и перспективное представление об образе главного героя, скрытые черты которого обнаружат себя в процессе развития действия. Новизна работы обусловлена самим подходом к арии, при котором внутренние смыслы содержания (подтекст) естественно связываются с последующими характеристиками Онегина (текстом партии), объясняя мотивы его будущих поступков. Ария, таким образом, проецируется на весь ход драматического действия, а ее роль не ограничивается рамками одной картины. В работе над музыкальной интерпретацией арии учитываются также индивидуальные трактовки выдающихся исполнителей партии Онегина.
Ключевые слова: *Онегин, П.И. Чайковский, опера «Евгений Онегин», ария, певческий аппарат, художественный образ, исполнительская интерпретация, кантилена, певец-актер.*

Оперное творчество Чайковского привлекает внимание многих современных постановщиков – Д. Чернякова (2006), Р. Красена (2007), К. Варликовского (2007), Ш. Херхайма (2011), Е. Арье (2019) и др. При этом в своих фантазиях они идут порой так далеко от оригинального замысла, что встает вопрос о том, какими мыслил своих героев сам композитор. В этом контексте одним из предметов дискуссий остается образ главного героя оперы, который в подобных экспериментальных версиях оказывается в тени других действующих лиц. Исполнители этой партии сталкиваются со значительными трудностями, не только вокальными, но и драматургическими: обилие неординарных постановочных решений заставляет обратить особое внимание на создание музыкально-сценического образа.

© Тянь Лэй, 2024

В российском музыкознании имеется значительный корпус работ, посвященных изучению данного произведения. Подробный интонационный анализ музыки оперы содержится в работе Б.В. Асафьева [1], который тонко выстроил интонационную драматургию образов главных героев оперы. Режиссёрская идея темпоритма, впервые реализованная К.С. Станиславским именно в постановке «Евгения Онегина» 1922 г. [12], послужила основой техники создания певцом-актером целостного внутренне динамичного художественного образа. Немало работ посвящено роли режиссера и дирижера в спектаклях «Евгения Онегина», начиная со статьи Б.В. Асафьева «Два "Онегина" (К возобновлению оперы)» [2], в которой автор акцентирует внимание на причинах появления петербургской версии «Онегина» «большого стиля», противоречащего первоначальному замыслу композитора. заметим, что главное внимание исследователей сосредоточено на характеристике Татьяны и Ленского, тогда как образу главного героя уделяется довольно скромное место. Однако, как справедливо замечает А.К. Васильев, «выдающиеся певцы вокальной интерпретацией партий и своей сценической игрой обогащали художественное содержание образов героев оперы». Автор приходит к важному для нашей работы выводу о том, что «от образа достаточно схематичного в первых постановках Онегин через цепочку ярко созданных ролей постепенно получает актёрско-музыкальное право в спектакле быть также центральным героем наравне с Татьяной» [4, с. 3]. Внимание исследователей к главному герою закономерно, однако оценки этого образа и его музыкальной характеристики представляются неполными и часто шаблонными. Например, в статье Ли Эрюн [10], название которой специально выделяет имя главного героя, содержится пересказ уже известных фактов и словесного текста партии Онегина, не дающий ничего нового для понимания характера героя и способов его передачи певцом. В содержательной диссертации Лю Явэй [11], целиком посвященной образу Онегина, внимание автора сосредоточено на проблемах ее освоения китайскими певцами, детали сценической интерпретации также связаны с конкретным спектаклем Пекинской оперы. Как видно из приведенных свидетельств, ария Онегина в комплексе создания сценического ансамбля музыки, текста и действия специально не рассматривалась, что подтверждает актуальность предпринятого исследования.

Работа исполнителей над оперой продолжается, следовательно, – обогащается новыми чертами образ Онегина, создаваемый новым поколением певцов. Как указывает Г.Ф. Головатая, «неуклонно растет число театров и антреприз, каждый из которых стремится создать своего «Онегина» [7, с. 4]. Осознание новых творческих результатов и необходимость их активного освоения вокалистами обуславливает обращение к музыке Чайковского с новых позиций. Для глубокого постижения авторского замысла певец должен не только овладеть всеми

техническими нюансами исполнения, но, что важно, передать внутреннее действие и привести все составляющие роли – музыку, слово, действие – к единству (по К.С. Станиславскому). Как правило, освоение вокальной и сценической составляющей в учебном процессе разделены: в вокальном классе решаются конкретные технические и художественно-выразительные задачи, в оперном классе – вопросы сценического движения, внешнего рисунка роли. В нашей работе мы попытаемся, оттолкнувшись от новейших исследований оперы Чайковского, подойти к рассмотрению практических аспектов работы в вокальном классе над арией Онегина «Вы мне писали...» (3 картина) в контексте целостной трактовки образа главного героя. По нашему мнению, целью исполнителя должно стать создание многогранного, сложного, внутренне противоречивого образа, важные качества которого скрыты под маской равнодушия и независимости, однако обнаруживают себя в процессе развития. Исполнителю предстоит уже в первых сценах достигнуть интенсивности «внутреннего действия», многоплановости образа, избегая аффектированности и шаблонности. В изученных нами трудах подобный подход применительно к партии Онегина не использовался.

Исполнительские версии партии Онегина в опере Чайковского демонстрируют разнообразие ее интерпретаций, и вокалисту, который впервые приступает к изучению этой арии, становится очень сложно определиться с тем, на кого же необходимо равняться, и каких правил исполнения придерживаться.

Еще при жизни Чайковского в 1884 г. появилась расширенная версия оперы, в которой постепенно оформились черты «итальянской мелодрамы» и «традиций гранд-опера с акцентом на <...> показной оперный пафос, на риторический характер декламации» [2, с. 209]. В отличие от партии Ленского, в трактовке которой сформировались своего рода штампы, тиражирующие образ, созданный Леонидом Собиновым, образ Онегина представлен по-разному. Наиболее ясно различия проступают в исполнении арии из 3 картины оперы. Из довольно внушительного списка исполнителей партии Онегина отметим тех, чья интерпретация выделяется яркой индивидуальностью.

Трактовка образа Онегина Георгом Отсом отмечена романтической нежностью, приветливостью и доверительностью. Интонирование певца отличается благородством, интеллигентная манера звукоизвлечения вполне соответствует интимному характеру сцены, отмеченной особенной сложностью. «Не теряя теплого искреннего тона, композитор должен был не высказывать ответного Татьяне чувства и не впасть в чувствительность, к тому же оставаясь в стиле романса» [1, с. 132]. В исполнении Отса звучит глубокое сочувствие к Татьяне.

Противоположным характером отмечен подход Сергея Лейферкуса: сдержанность, осторожность, учтивость, патетика в голосе

создают неоднозначный образ героя, словно предчувствующего совершаемую ошибку. Лейферкусу одному из первых удалось ярко, раскрыть скрытые психоэмоциональные стороны своего героя [9]. Свою трактовку певец впервые продемонстрировал в Мариинском театре в постановке Юрия Темирканова в 1982 году. Во времена Советского Союза она считалась образцовой и оставалась такой долгие годы. Это была большая совместная работа двух сценических мэтров. Юрий Темирканов всегда очень скрупулёзно подходил к делу, изучая каждый документ, каждый костюм, рисунок с целью воплощения на сцене максимальной правды в образах и характерах. По воспоминаниям Лейферкуса, на репетициях Темирканов добивался точности сценических движений, следил за всеми деталями поворотов, жестов, проходов по сцене. Такая работа дала свои плоды, и опера «Евгений Онегин» в этой постановке в 1985 г. получила Государственную премию СССР. Ранее Госпремии никогда не присуждались за оперные спектакли в целом, а лишь за личный вклад того или иного исполнителя, режиссера или постановщика.

Стоит обратить внимание на тот факт, что некоторые певцы нередко отступают от того, что написал Чайковский в нотах. К числу постоянных отступлений относится исполнение последней ноты арии на октаву выше, избыточное замедление на словах «Иль может быть», «подъезды» к интервалу сексты в начальной фразе и другие вольности. Иногда причиной может быть в небрежности или «запетости» музыкального материала [13]. Но существуют и очень яркие, наполненные индивидуальностью интерпретации арии Онегина, хотя в них также есть отступления от нотного текста Чайковского.

Одной из таких интерпретаций является версия Дмитрия Хворостовского [17]. Его отношение к оперному полотну великого русского композитора и к роли Онегина впечатляет, помимо всего прочего, глубоким патриотическим чувством. Дмитрий Хворостовский известен своим выступлением в постановке в Вене оперы «Евгений Онегин» режиссера Фалька Рихтера в 2013 году, которая до сих пор считается сценической неудачей режиссёра, но безусловной удачей исполнителей (Татьяна – Анна Нетребко, дирижёр Андрис Нельсонс). В роли Онегина Хворостовский прежде всего стремился к естественности воплощения характера и действий своего персонажа, к раскрытию глубинного содержания и ментальных особенностей русской души. С музыкальной точки зрения для Хворостовского важна фраза, к которой артист с помощью своего эмоционального багажа ищет нужное внутреннее состояние. Его исполнение эмоционально яркое, страстное и при этом отмечено особой мягкостью благодаря льющемуся *legato* и удивительно длинному дыханию.

Высокие художественные достоинства при явных различиях приведенных исполнений заставляют обратить пристальное внимание на те особенности и трудности, которыми отмечена Ария Онегина из 3

картины оперы. Отметим, что она достаточно сложна по нескольким причинам. Прежде всего, ария написана на подлинный пушкинский текст, который Чайковский сократил, усилив искренность высказывания Онегина и устранив ироничные фразы. Отдельные повторы имеют важное значение: дважды звучит фраза «нет возврата», «любовью брата», а также особенно выделен повтор слова «мечты» [14].

По своей структуре ария Онегина представляет собой скорее ариозо, которое вписано в отдельную сцену сквозного строения. Такой тип композиции весьма характерен для Чайковского, стремившегося достичь непрерывности в развитии действия.

Вся сцена делится на несколько разделов. Ее открывает стремительное оркестровое вступление и сбивчивые реплики Татьяны «Здесь он...», сопровождаемые резкими спадами динамики и колебаниями темпа (со 104 М.М до 54 ММ, а затем вновь до 100 ММ). Появление на сцене Онегина контрастирует импульсивному поведению Татьяны, которая согласно ремаркам композитора, «вбегает», «падает», «вскакивает». Онегин «входит» «с достоинством, покойно и несколько холодно» (рис. 1). Его внешний облик в небольшом вступительном разделе (темп *Andante non tanto*) на слова «Вы мне писали, не отпирайтесь» полон спокойствия и уверенности.

Голос Voice *mf* *с достоинством, покойно и несколько холодно*
(with dignity, calmly and somewhat coldly)

Вы мне пи-са-ли, не от-пи-рай-тесь. Я про-
Vy mne pi-sa-li, ne ot-pi-ray-tes'. Ya pro-

Рис. 1. Первый раздел арии

В то же время в его речи нельзя не заметить и некоторого сочувствия девушке, что заметно в типично романсовых «женских» окончаниях фраз, часто с секундовым опеванием тона или нисходящих секундовых интонациях. Словно возвращаясь мыслями к настоящему моменту, Онегин следующие фразы произносит решительно и твердо, с окончанием на сильной доле: «не хочу», «отплачу». Значит, уже во вступительном разделе певцу необходимо передать тонкую смену настроения героя только с помощью тщательно выверенной фразировки и разнохарактерного интонирования.

Основная часть включает в себя два развернутых раздела, которые контрастны между собой. Первый начинается со слов «Когда бы жизнь домашним кругом, я ограничить захотел...». Темп *Andante non troppo*, размер 3/2, раскрывает образ Онегина как сдержанного, несколько равнодушного и безучастного к чувству Татьяны человека, в соответствии с распространенными литературными характеристиками

Онегина – «лишнего человека» (В. Белинский), резонера, педанта, с определенной ноткой нравоучений к главной героине. Эта часть арии нередко исполняется в несколько отвлеченной, сдержанной манере, подчеркнута ровной динамикой, почти без эмоций.

Выбор размера, ровное течение восьмых являются неотъемлемой частью всего комплекса средств, которые направлены на создание образа главного героя. Сама начальная закругленная фраза словно отражает образ в тексте – «домашним кругом». Вокалисту при работе над данной арией следует учесть особенности распевания текста: широта и протяженность фраз должна сочетаться со строгостью и в то же время естественностью свободно льющейся речи. Это придает естественность высказыванию, к которой так стремился композитор. В аккомпанементе стоит в скобках ремарка (18/8). Она обозначает 3 раза по 6, (то есть $(3 + 3) \times 3 = 18$). Таким образом, метроритмический аспект арии имеет важнейшее значение для исполнителя. Певцу необходимо кропотливо и вдумчиво изучить все метроритмические структуры и качественно проработать мелодику.

Чайковский организует метроритм в сольных эпизодах с Онегиным таким образом, что у вокалиста появляются дополнительные возможности обустроить свой мир музыкальных высказываний по всем параллелям и меридианам, с максимальной степенью свободы и импровизационности, что, конечно же, говорит в пользу очень неоднозначного образа Онегина [5].

В начальном разделе арии перед вокалистом стоит очень важная задача – достигнуть идеального legato. Качественное legato сообщает плавность речи персонажа, а вместе с ней – напевность, задушевность, которая позволяет почувствовать в образе Онегина другие, скрытые под маской равнодушия черты – его страсть и чувства, которые он подавляет в себе. Если допустить использование пунктира, как поступают некоторые певцы, то цельность образа нарушится, так как в дальнейшем от арии 3-ей картины протянутся нити к заключительной сцене оперы. С этой точки зрения поведение Онегина в последней сцене, его страстные признания предстанут оправданными и закономерными.

Фраза «Мне ваша искренность мила...» начинается с хода на широкий интервал. Эта высокая нота очень важна с исполнительской точки зрения, так как она задает характер движения фраз, поэтому на ней нельзя задерживаться, а напротив, необходимо в спокойном и ровном движении продолжить выстраивать фразировку до конца. Известный баритон Сергей Москальков предлагает отдельно отработать эту фразу сначала всю на одной, самой высокой ноте, а далее остальную фразу не сажая на гортани, а вывести ее на одну высокую позицию. Он дает ряд весьма эффективных упражнений, который очень хорошо помогают при исполнении этой вокальной линии и всех фраз, в которых присутствуют неудобные для баритона скачкообразные ходы. К примеру, Москальков

советует обязательно первый раздел этой арии пропеть весь на гласный звук «у», что поможет достичь глубины и чистоты интонирования, а также хорошо поставить позицию исполнительского аппарата [13].

Важно отметить, что в конце речитатива появляются пунктирные ритмы, которые, на наш взгляд, призваны сократить распевность и в большей степени сжать концовку фразы на слова «Примите ж искренность мою, себя на суд вам отдаю».

Далее начинается первый раздел арии, в котором первые две фразы должны исполняться идеально ровно на legato. В клавире автора не выписана никакая динамика, нюансы и штрихи. В этой связи педагогические рекомендации могут быть такими, что желательно исполнять эти две фразы «на *mf* приемом *détaché*» [13], для того чтобы подчеркнуть некоторую холодность и равнодушие Онегина.

Важным техническим моментом является работа над самим вокализированием. Певцу необходимо поставить гортань и наладить работу головного резонатора так, чтобы первый и последующие звуки не брались толчком, а остальные не выпячивались, как это, например, можно услышать в концертном исполнении Василия Ладюка [8]. Во всех скачках важно не падать на нижние ноты, а исполнять все так, как будто все ноты поются на одной высоте без акцентов и ударов.



Рис. 2. Завершение первого построения

Необходимо отметить, что на высокой, длинной ноте Ре-бемоль на слове «невесты» практически все исполнители делают *ritenuto*. Это вполне оправданный ход, поскольку в него вкладывается важный идейный смысл. Кроме того, в завершении первого построения вокалисту необходимо показать яркий динамический контраст и уйти с *forte* на *diminuendo* и *piano* (см. рис. 2).



Рис. 3. Конец первого раздела

К концу первого раздела размер сменяется на 4/4, что дает возможность вокалисту пропеть заключительные фразы этого раздела арии несколько медленнее, с большей задумчивостью о судьбе и о будущем его с Татьяной (рис.3).

Второй раздел *Ritmosso* начинается со слов «Мечтам и грезам нет возврата, да нет возврата...», как показывает практика, для начинающих вокалистов становится ещё сложнее, чем предыдущий музыкальный материал. Несмотря на то, что второй раздел более подвижен по темпу и гораздо эмоциональнее с точки зрения музыкальных фраз за счет повышения тесситуры, тем не менее, в нем так же, как и в первом разделе, превалирует ровный ритмический рисунок, а не пунктирный ритм, как пытаются его исполнять большинство молодых вокалистов. Здесь состояние у артиста меняется на более активное, что нередко приводит к тому, что у Онегина пропадает лоск, и голос во многих интерпретациях на слове «брата» становится не красивым, а звук не прикрытым. Это происходит по причине того, что тесситурно фраза написано достаточно высоко. В этой связи многие певцы пытаются взять ее за счет носового резонатора и часто без опоры, а иногда даже фальцетом. Для того, чтобы второй раздел спеть благородным голосом, необходимо поработать над дыханием и перевести небо и горловой аппарат в более высокую позицию.

Во втором разделе очень важное место занимают кульминационные точки, первая из которых появляется на слова «...Иль может быть, еще нежней». Это место можно исполнить даже начинающему вокалисту штрихом *portamento* [13]. Важно верхнюю ноту легко соединить с последующим словом «нежней». Здесь также обязательно исполнять все идеально ровно, без пунктиров, что является существенной сложностью для вокалиста. Многие певцы делают значительные *tenuto* и отступления от темпа, что вполне может быть оправдано самим текстом, который полон внутренней неуверенности, напряженности. Это следует подчеркнуть созданием дополнительного особого внимания к реплике, за которой последует та самая кульминационная вершина. Единственное, что не следует делать при возврате мелодии на второе слово «нежней» – это петь звук с «подъездом» на итальянский манер. Это выглядит совсем не в стиле Чайковского, стремившегося к задушевности и простоте.

Интерес вызывает финальная кульминация на слова «Сменит не раз младая дева мечтами, мечтами легкие мечты». Эта кульминация исполняется певцами по-разному. Некоторые выдающиеся исполнители, (Г. Отс, Д. Хворостовский, Ю. Мазурок) исполняли заключительную ноту на октаву выше, отчасти чтобы показать свое вокальное мастерство и спеть на минимуме динамики *piano* заключительную фразу, но более всего для четкой передачи образа, подчеркивания состояния легкости, эфемерности грез. При этом можно трактовать по-разному смысл этих

слов. Они могут быть обращены как к Татьяне, так и метафорически символизировать мечты Онегина, которым вроде бы «нет возврата», а возможно, они просто глубоко спрятаны в его душе.

Сам Чайковский не предполагал пения заключительной ноты на октаву вверх, а написал одну и ту же ноту дважды, что, по мнению выдающегося современного режиссера Дмитрия Бертмана, принципиально важно и имеет значение «точки», законченности истории между Онегиным и Татьяной [16]. В клавире издания Юргенсона [18] отмечены динамические нюансы от ноты *re* на *piano* до ноты *sol* уйти на *pianissimo*, которые необходимо четко исполнять и обязательно сделать фермату, прежде чем спеть две заключительные ноты арии (рис. 4).

The image shows a musical score for the final notes of an aria. It consists of two systems of staves. The top system is the vocal line, and the bottom system is the piano accompaniment. The vocal line starts with the tempo marking 'molto rit.' and ends with 'Andante non tanto'. The piano accompaniment includes dynamic markings like 'pp' and 'p'. The lyrics are in Russian and French: 'Та - ми, меч - та - ми лег - ко - е меч - ты! / ta - mi, mech - ta - mi lyog - ki - e mech - ty!'.

Рис. 4. Заключительные ноты арии

В версии Хворостовского заключительная нота сделана мастерски, спетая принципиально наверх. Для него здесь имеет значение, прежде всего образ легковесного, холодного и отстраненного от терзаний и переживаний Татьяны Онегина. Кроме того, он исполняет этот звук с такой тонкостью и филировкой, на невероятном дыхании, что нота звучит очень органично и естественно [17].

Суммируя сказанное, мы формулируем следующие рекомендации начинающим вокалистам – студентам вузов по работе над арией Онегина из 3-ей картины оперы Чайковского:

Для ее качественного исполнения необходимо внимание к каждой детали музыкального текста, ремаркам композитора и словесному тексту Пушкина. Необходимо тщательно проработать ритмическую структуру текста и мелодии, применить разные варианты акцентуации, особое внимание уделить фонетической стороне текста. Важной стороной работы певца в арии должна стать осмысленная фразировка, в тесной связи с динамикой, которую ни в коем случае нельзя преувеличивать. Еще одна задача – точный выбор штрихов и достижение их идеального воплощения. Это напрямую связано с верным распределением дыхания, которое должно быть длинным, а смена его – нечастой и незаметной. Наконец, следует обратить внимание на нюансы душевного состояния героя, у которого внутренние переживания и внешняя манера поведения не совпадают. Это требует от исполнителя развития эмоционального переживания, передачи сложных и тонких деталей в характере звука.

Партия Онегина – одна из самых известных, репертуарных и амбициозных ролей для лирического баритона. Яркая и эмоционально наполненная музыка П.И. Чайковского дает множество вариантов для оригинальных интерпретаций современных и последующих поколений певцов. Перед исполнителями поставлены сложные задачи, и прежде всего, – создание цельного, многогранного, противоречивого образа главного героя. Сделать образ живым, сложным, постепенно раскрыть его внутреннюю сущность, уйти от шаблонов «лишнего человека», приблизить его к образам драматургии Чехова, Тургенева, Толстого, показать его в развитии, не допустить мелодраматизма – эти задачи не только вокальные, но и актерские. Без их решения невозможно достигнуть «интимной, но сильной драмы», как хотел того Чайковский.

Список литературы

1. Асафьев Б.В. «Евгений Онегин». Лирические сцены П. И. Чайковского / Б.В. Асафьев. О музыке Чайковского. Л.: Музыка, 1972. С. 73–162.
2. Асафьев Б.В. Два «Онегина» (К возобновлению оперы / Об опере. Избранные статьи. Л.: Музыка, Лен. отд., 1976. С. 206–211.
3. Вайнштейн Л.Я. Музыкальный театр Чайковского, исполнители и первые постановки опер композитора в России: дис. ... канд. иск.: 17.00.02. М., 2003. 240 с. + Прил. (158 с.: ил.).
4. Васильев А.К. Опера П.И. Чайковского «Евгений Онегин» на русской сцене 1879–1991 гг. Постановочные принципы танцевальных и массовых сцен: автореф. дис. ... канд. иск.: 17.00.09. СПб., 2019. 31 с.
5. Вашерук И.И. Исследование особенностей метроритмической организации вокальной партии Онегина в опере П.И. Чайковского «Евгений Онегин» // *Philharmonica: International Music Journal*. 2023. №1. С. 1–16. URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=39780 (дата обращения 19.01.2024).
6. Вашерук И.И. Работа над метроритмом в оперном классе (на примере оперы «Евгений Онегин» П.И. Чайковского): учебно-методическое пособие. Москва: Мир науки, 2023. 1 электрон. опт. диск (CD-ROM).
7. Головатая Г.Ф. «Евгений Онегин» Пушкина и Чайковского текст и версии: автореф. дис. ... канд. иск.: 17.00.02. Саратов, 2008. 26 с.
8. Ладюк В.В. Ария из оперы «Евгений Онегин». [Электронный ресурс]. URL: <https://yandex.ru/video/preview/9261651734736111373> (дата обращения 19.10.2023).
9. Лейферкус С.П. Трудно быть злодеем, или Маленькие секреты большой оперы: учеб. пособие. СПб.: Лань: Планета музыки, 2016. 304 с.
10. Ли Эрюн. Образ Евгения Онегина в опере П.И. Чайковского «Евгений Онегин»: литературная и музыкальная составляющая // *SciencsofEurope* №2 (2), 2016. С.123-126. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obraz-evgeniya-onegina-v-opere-p-i-chaykovskogo-evgeniy-onegin-literaturnaya-i-muzykalnaya-sostavlyayuschaya/viewer> (дата обращения 12.01.2024).
11. Лю Явэй. Драматургия образа Евгения Онегина в одноимённой опере П.И. Чайковского: исполнительский аспект: автореф. дис. ... канд. иск.: 5.10.3. СПб., 2022. 20 с.
12. Майданова М.Н. «Евгений Онегин» К.С. Станиславского: роль спектакля в становлении театральной системы режиссера // *Universum: Филология и*

- искусствоведение: электрон. науч. журн. 2016. №6 (28). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/evgeniy-onegin-k-s-stanislavskogo-rol-spektaklyav-stanovlenii-teatralnoy-sistemy-rezhissera/viewer> (дата обращения 10.01.2024).
13. Москальков С.Б. Как петь Онегина. [электронный ресурс]. URL: <https://ya.ru/video/preview/16543774686145069853> (дата обращения 14.10.2023).
 14. Пушкин А.С. Евгений Онегин / Полное собрание сочинений: в 10 т. М.: Наука, 1964. Т. 5. С. 9–217.
 15. Раку М.Г. «Пиковая дама» братьев Чайковских: опыт интертекстуального анализа // Музыкальная академия. 1999. № 2. С. 9–22.
 16. Сати. «Нескучная классика» с Василием Ладюком и Дмитрием Бертманом [электронный ресурс]. URL: <https://smotrim.ru/video/1735172?ysclid=lo124dc4nc> (дата обращения 14.10.2023).
 17. Хворостовский Д.А. Ария из оперы «Евгений Онегин». [Электронный ресурс]. URL: <https://yandex.ru/video/preview/17085676892414119841> (дата обращения 18.10.2023).
 18. Чайковский П.И. Евгений Онегин [Ноты]: опера: клавир. М.: Скоропеч. нот П. Юргенсона, 1897. 245 с.

Об авторе:

ЛЭЙ Тянь – доцент, Нинсяский педагогический университет (Китай, 756001, Нинся-Хуэйский автономный район, г. Гуюань, район Юаньчжоу, Вэньхуа, 161); e-mail: liangyu096@gmail.com

PRACTICAL ASPECTS OF WORKING ON ONEGIN'S ARIA FROM THE OPERA «EUGENE ONEGIN» BY P.I. TCHAIKOVSKY

Tian Lei

Ningxia University, Guyuan, China

The article is devoted to problems of practical mastering of opera parts in a special vocal class on the example of Oнеgin's aria from the 3rd scene of the opera «Eugene Oнеgin» by P.I. Tchaikovsky. The purpose of the article is to analyze the possibilities of comprehensive development by novice singers – university students – of the multifaceted, internally contradictory image of Oнеgin, the nature of which is revealed through the creation of an intense inner experience. Using musical, audio and video materials, the works of leading experts in the field, based on the ideas of to K.S. Stanislavsky, the author identifies ways to search for techniques of expressing feelings in the details and nuances of the musical and literary text of the aria. As a result, the performer should form a holistic and perspective view of the image of the main character, the hidden features of which will reveal themselves in the course of the development of the action. The novelty of the work is due to the very approach to the aria, in which the inner meanings of the content (subtext) are naturally associated with the subsequent characteristics of Oнеgin (the text of the party), explaining the motives of his future actions. Thus, the aria is projected onto the entire course of the dramatic action, and its role is not limited to the framework of one picture. The work on the musical interpretation of the aria also takes into account the individual interpretations of the outstanding performers of Oнеgin's part.

Keywords: *Oнеgin, P.I. Tchaikovsky, opera «Eugene Oнеgin», aria, singing apparatus, artistic image, performing interpretation, cantilena, singer-actor.*

Принято в редакцию: 12.01.2024 г.

- 302 Подписано в печать: 19.02.2024 г.

УДК 378 6 159.98

Doi: 10.26456/vtpsyed/2024.1.303

КОМПЛЕКСНАЯ ВЗАИМОЗАВИСИМОСТЬ ЛИЧНОСТНОЙ, АКАДЕМИЧЕСКОЙ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ В КОНТЕКСТЕ ЛИЧНОСТНО- ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РОСТА

А.Н. Александрова

АНО ВО «Российский новый университет», г. Москва

Обоснована актуальность обращения к проблеме профессионального развития через призму рассмотрения личностно-профессионального роста. Автор раскрывает актуальность применения образовательных практик в контексте профессионального развития. Обосновывается необходимость образования на протяжении всей жизни, обусловленная внешними факторами и наличием возможности осуществления повышения квалификации или приобретения новых профессиональных компетенций посредством осуществления академической мобильности. Определены общие компоненты личностной, академической и профессиональной мобильности. Выделяя основные элементы личной мобильности: активность, готовность, адаптивность и креативность, – автор подчеркивает их тождественное значение во всех исследуемых видах мобильности.

***Ключевые слова:** образование на протяжении всей жизни, мобильность, личностная мобильность, академическая мобильность, профессиональная мобильность, внешняя мобильность, внутренняя мобильность.*

Третье десятилетие XXI века ознаменовалось колоссальными событиями как в политической, так и в социально-экономической сфере, которые – как следствие – затронули и образовательное пространство.

Особую важность в данных обстоятельствах приобретает работа по созданию наиболее благоприятных условий для осуществления профессионального роста и приобретения знаний на протяжении всей жизни. Здесь на помощь приходят технологии непрерывного образования (Lifelong Learning Concept). Оставаясь одной из основных целей образовательного социума, концепция непрерывного образования предоставляет возможность участникам обучения развивать образовательный и профессиональный потенциал на протяжении всей жизни с помощью системы государственных и общественных институтов. Целью непрерывного образования является проектирование обучающих систем, которые работают на протяжении всей жизни за счет

© Александрова А.Н., 2024

наращивания потенциала на местном и национальном уровнях, и укрепление партнерских отношений, предоставление данных и знаний [8].

«Lifelong Learning Concept» набирает популярность во всех профессиональных сообществах, позволяя субъектам трудовых отношений быстро адаптироваться к изменениям в производственных отраслях и – что немаловажно – прививая навыки распознавания и преодоления препятствий на пути самосовершенствования [24].

Как мы уже говорили ранее, перемены, происходящие в сфере обучения в контексте сегодняшних событий, ставят перед общественностью кардинально новые задачи, обусловленные внешними факторами: зависимость карьеры от уровня образования, стремительное развитие высоких технологий, технологизация сфер деятельности и – как следствие – изменения на рынке труда.

Эффективная работа в постоянно развивающихся социально-экономических условиях предполагает наличие мобильности. Мобильность как междисциплинарное понятие связана в первую очередь с мотивационной составляющей личности, ее способностью осуществлять деятельность с применением творческого потенциала, наличие выбора в использовании методик и практик повышения профессионального уровня.

Принимая во внимание термин «мобильность» в социальном контексте, исследователи чаще всего ссылаются на российско-американского ученого П.А. Сорокина [18]. В 1927 г. в работе «Социальная мобильность» (Social mobility) он определяет «мобильность» как «перемену индивидом или социальной группой места в обществе». П.А. Сорокин внедряет понятия «вертикальной» и «горизонтальной» мобильности. Вертикальная мобильность «позволяет индивиду или группе лиц переходить из одного социального слоя в другой, вне зависимости от направления. Горизонтальная мобильность, по П.А. Сорокину, подразумевает социальные перемещения внутри социальной группы, которые не влекут за собой вышеупомянутые изменения.

Для более полной характеристики вопроса мобильности были изучены работы других исследователей. О.В. Проскура и И.Ю. Герасимчук помимо социальной мобильности акцентируют внимание на следующих видах вышеупомянутого явления: личностная мобильность, профессиональная, социокультурная, культурная, академическая [14].

Особое внимание ученые-исследователи уделяют понятию личностной мобильности как основе формирования вышеперечисленных типов, представляя ее как результат внутреннего содержания личности, который приводит в итоге к развитию потенциала и генерации новых форм проявления творческого подхода к деятельности [14]. Важным для исследования проблемы личностной мобильности является положение о

том, что это «интегративное качество личности, проявляющееся в сформированной мотивации к обучению, способности к творческой деятельности, эффективному общению и позволяющее личности находиться в процессе активного творческого саморазвития» [11, с. 121].

Вышеизложенное подчеркивает необходимость обстоятельного рассмотрения вопроса системы элементов явления личностной мобильности. Л.А. Амирова, рассматривая личностную мобильность, выделяет её структурные компоненты: активность, готовность, адаптивность и креативность [1, с. 67].

Компонент активности трактуется психолого-педагогическим словарем «как высшая жизненная способность субъекта, целенаправленно организующего свой жизненный путь в соответствии с типом личности» [23]. Придерживаясь данного определения понятия активности, мы должны отметить, что этот фактор обусловлен прежде всего самостоятельной деятельностью на пути к самопознанию и личностной эволюции. Стремление к самореализации и творческому саморазвитию на протяжении всей жизни является показателем наличия активности [9]. Анализируя содержательный аспект ЛМ, целесообразно выделить компонент готовности, который имеет многосоставную структуру. Готовность рассматривается исследователями как «качество специалиста быстро и эффективно решать задачи, ориентируясь в контексте деятельности» [20, с. 20]. Сущность понятия готовности в контексте личностной мобильности необходимо рассматривать еще и с точки зрения психологии, так как прежде всего данная составляющая имеет «мотивационный, ориентационный, операциональный, волевой и оценочный компоненты» [16, с. 8]. Наличие сильного мотивационного компонента дает возможность субъекту «мобильности» осуществлять деятельность, которая одновременно должна быть наделена смысловой основой. Ориентационный компонент выявляется в осведомленности личности по отношению к требованиям, предъявляемым обществом. Операциональная составляющая готовности личности к осуществлению мобильности обуславливается наличием необходимых знаний и приемов для использования их в будущей деятельности [13]. Волевой компонент является частью осознанности личности, которая характеризуется наличием мотива и собственными способами осуществления деятельности [19]. Необходимо заметить, что данный компонент подразумевает наличие у субъекта навыков самоконтроля и умение действовать в заданной ситуации. Оценочный элемент подразумевает видение личностью разумности своих действий [5].

Элемент адаптивности характеризуется как процесс, который контролируется самосознанием личности, позволяя ей встраиваться в изменяемую разнородную окружающую среду, включая социальную, экономическую и духовную сферы [17]. Компонент адаптивности

предполагает наличие способности к результативному взаимодействию с внешней средой, вследствие чего изменениям подвергается и сам участник социальных отношений [22]. Креативность учитывается нами как качество, которое позволяет личности легко применять творческий потенциал в процессе интеграционной деятельности.

Личностная мобильность как качество высокоразвитой личности готовой к постоянному росту, представляется нам, как было сказано ранее, фундаментом в исследовании проблемы корреляции понятий личностной мобильности, профессиональной мобильности и академическая мобильности.

Мы намеренно обращаем внимание на детальное рассмотрение основных компонентов личностной мобильности, принимая во внимание тот факт, что это свойство личности является исходным пунктом в принятии решения об образовании и – как следствие – профессиональном росте субъекта общественных отношений. Исследуя мобильность в целом и личностный контекст в частности, можно утверждать, что вышеупомянутое понятие имеет междисциплинарный характер. Помимо социального аспекта исследования данное понятие используется в педагогическом и психологическом контекстах, подразумевая прежде всего развитие готовности к самореализации и самосовершенствованию.

Хотелось бы подчеркнуть, что стремление к достижению целей личностно-профессионального роста через осуществление практики обучения на протяжении всей жизни заставляет нас сделать вывод о том, что современному выпускнику вуза или специалисту, уже получившему профессиональное образование, следует быть готовым к постоянной модернизации знаний и умений путем применения практик образования на протяжении всей жизни, которые могут быть предоставлены процессом академической мобильности.

По отношению к педагогическому компоненту личностная мобильность встраивается в явление академической мобильности с точки зрения наличия активности, в стремлении к саморазвитию в процессе обучения, готовности к осуществлению образовательной деятельности в рамках личностного и профессионального совершенствования, адаптивности, в контексте интегрирования в изменяющуюся общественную среду и креативности как способности субъекта реализовать личностный потенциал с применением творческих подходов.

Академическая мобильность как форма организации образовательного процесса (по рекомендации Совета Европы государствам – членам академической мобильности) представляет собой «перемещение кого-либо субъекта, имеющего отношение к образованию, на определенный (обычно до года) период в другое образовательное учреждение (в своей стране или за рубежом) для обучения, преподавания или проведения исследований, после чего учащийся, преподаватель или исследователь возвращается в свое основное учебное заведение [15].

Принимая во внимание академическую мобильность как один из видов понятия «мобильности», нам необходимо отметить, что она обладает соответствующими направлениями в контексте осуществления академического сотрудничества:

- внешнее, или международное сотрудничество, которое подразумевает академические обмены совместно с зарубежными вузами;
- внутреннее, предполагающее обучение в университетах внутри страны;
- вертикальное как процесс осуществления полного курса обучения в другой стране, прохождение курса повышения квалификации или программы переподготовки сотрудником вуза вне собственной организации;
- горизонтальное, которое характеризуется как обучение, повышение квалификации или курс переподготовки на базе другого вуза за рубежом или внутри страны на краткосрочной основе [7].

Заслуживает быть отмеченным мотивационный компонент личностной мобильности, обладающий как внешними, объективными факторами (изменение общественных отношений в целом), так и внутренними субъективными факторами, выражающимися в наличии стремления к самосовершенствованию. Исследуя данную составляющую, мы приходим к выводу о наличии этого же компонента в контексте академической и профессиональной мобильности в части принятия решения к продолжению личностно-профессионального самосовершенствования. Следует понимать, что к сегодняшнему моменту в обществе сформировалась личность, обладающая внутренней свободой и стремлением к новым свершениям в области персонального роста. Эта личность самостоятельно выбирает свой путь развития и, соответственно, обладает той степенью готовности, которая позволит ей перейти на следующую ступень в соответствии с желаемым направлением.

В свете перечисленных проблем, связанных с темой нашего исследования, нам необходимо уделить особое внимание теме профессиональной мобильности как одной из составляющих схемы личностно-профессионального становления индивидуума. Профессиональная мобильность понимается нами как качество личности, «проявляющееся в его готовности к горизонтальным и вертикальным профессиональным перемещениям, к смене социально-экономических и профессионально-средовых (включая статусные) позиций и включающее в себя мотивационный, когнитивно-компетентностный, рефлексивно-оценочный и личностный компоненты. Профессиональная мобильность рассматривается как личностное образование» [12, с. 5].

Исходя из основных положений концепции непрерывного образования, ученые представляют профессиональную мобильность как динамичное качество личности, позволяющее ей изменять

профессиональные позиции на основе «мировоззренческих представлений и ценностных ориентаций» [4, с. 49]. Л.К. Фортова, А.Ю. Кужиков объясняют профессиональную мобильность с точки зрения педагогики и психологии и воспринимают ее как комплексное явление [21]. Л.В. Горюнова в своей работе «Составляющие профессиональной мобильности современного специалиста» предлагает рассматривать профессиональную мобильность с точки зрения междисциплинарности, где это явление можно понимать с позиции личностно-деятельностного, системного-синергического и компетентностного подходов [3].

Личностно-деятельностный подход определяет личность как центр обучения, включая ее цели, мотивы, потребности с учетом соблюдения условий самореализации, формирующейся через опыт и личностный рост [10]. Системно-синергический подход рассматривается с позиций самоуправления, самоорганизации и саморазвития, где акцентируется внимание на междисциплинарную составляющую метода [6]. Компетентностный подход подразумевает подготовку специалистов, не только знающих, но и обладающих способностью применять свои знания на практике. Компетенция представляет собой синтез знаний, умений и навыков [2].

Придерживаясь положения о том, что профессиональная мобильность является одним из видов понятия «мобильность», мы не можем не обратить внимания, что этот вид мобильности также имеет многосоставной характер и предполагает наличие соответствующих направлений. Анализируя характеристику профессиональной мобильности, мы можем выделить следующие виды.

Внешняя профессиональная мобильность, под которой понимается переход на должность из одной компании в другую. В свою очередь, она подразделяется на *отраслевую мобильность*, обозначающую процесс смены профессиональной отрасли, и *социально-профессиональную мобильность*, которая подразумевает смену статуса, карьерной траектории, создание собственной компании или выход на пенсию.

Внутренняя профессиональная мобильность определяется сменой должности внутри одной организации.

В проблематике нашего исследования профессиональная мобильность обладает *вертикальной* и *горизонтальной направленностью*. Вертикальная профессиональная мобильность предполагает перемещение специалиста вверх по иерархической лестнице, что отчасти возможно вследствие повышения профессиональных качеств путем обращения к образовательной деятельности. Горизонтальная профессиональная мобильность позволяет субъекту трудовых отношений разнообразить трудовую деятельность, применяя кардинально новые методики и приемы, не изменяя траектории профессиональной активности.

Из сказанного становится очевидным, что личностная, академическая и профессиональная мобильности как составляющие процесса самосовершенствования тождественны. Сопоставляя основные составляющие исследуемых видов мобильности, мы приходим к выводу о том, что существует определенная взаимосвязь между всеми элементами процесса личностно-профессионального развития. В свете вышесказанного можно с уверенностью утверждать, что отсутствие по крайней мере одного вида или элемента разработанного нами конструкта личностного развития приводит к прерыванию цепи событий, направленных на достижение поставленных целей. Развивая концепцию взаимозависимости элементов конструкта, можно говорить о том, что академическая и профессиональная мобильности, обладая основными компонентами личностной мобильности, такими как активность, готовность, адаптивность и креативность как личностные качества субъекта общественных отношений, характеризующихся общей направленностью: вертикальная, горизонтальная, внутренняя и внешняя, в совокупности с междисциплинарной позицией в подходах к изучению этих явлений дают нам право определить корреляционную составляющую, в которой каждый вид мобильности зависит друг от друга.

Принимая во внимание личностную мобильность как качественную характеристику самостоятельного индивидуума, способного к самореализации, мы утверждаем, что осуществление данного процесса невозможно без других двух составляющих – академической мобильности как образовательной основы и профессиональной мобильности как достижения конечного результата – профессионального роста. Таким образом, можно констатировать единство данных видов мобильности, и в заданных условиях при исключении хотя бы одного из них нарушается цепь профессионально-личностного развития.

Список литературы

1. Амирова Л.А. Формирование профессионально-мобильной личности – педагогическая функция общества и образования // Педагогический журнал Башкортостана. 2007. № 6(13). С. 60–71.
2. Байденко В.И. Компетенции в профессиональном образовании (к освоению компетентного подхода) // Высшее образование в России. 2010. № 11. С. 17–22.
3. Горюнова Л.В. Составляющие профессиональной мобильности современного специалиста // Естествознание и гуманизм: Открытию Грегора Менделя 140 лет: сб. науч. работ / Под ред. Н.Н. Ильинских; ред. кол.: В.Т. Волков, Г.Э. Черногорюк, А.Е. Янковская. Томск: Национальный исследовательский Томский государственный университет, 2005. С. 8–10.
4. Груби Т.В. Особенности профессиональной мобильности преподавателей высшей школы в условиях интеграционных процессов // Наука и знание: конкурентоспособность общества, науки и бизнеса в условиях мировых

- интеграционных процессов: материалы междунар. науч.-практ. конф., Новороссийск, 13–14 апреля 2017 г. / под общ. ред. В.В. Пономарева, Т.А. Куткович. Новороссийск: Московский гуманитарно-экономический институт, Новороссийский филиал, 2017. С. 49–52.
5. Долгих Н.П. Психология готовности личности к самоосуществлению: учеб. пособие. Хабаровск: Изд-во Тихоокеанского гос. ун-та, 2017. 216 с.
 6. Евсецова Е.А. Системно-синергетический подход к совершенствованию качества обучения истории педагогики. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=18903929> (дата обращения: 29.11.2023).
 7. Зубарев А.Е., Белевич Е.А. К вопросу о содержании и классификации международной академической мобильности // Science Time. 2016. №5 (29). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-soderzhanii-i-klassifikatsii-mezhdunarodnoy-akademicheskoy-mobilnosti> (дата обращения: 24.11.2023).
 8. Инчхонская декларация. Образование 2030: обеспечение всеобщего инклюзивного и справедливого качественного образования, и обучения на протяжении всей жизни. URL: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137_rus (дата обращения: 29.11.2023).
 9. Исаев И.Ф., Ерошенкова Е.И., Кровелецкая Е.Н. Особенности развития научного потенциала личности на различных уровнях высшего профессионального образования // Вопросы журналистики, педагогики, языкознания. 2011. Т.9. №6(101). С. 311–316.
 10. Казарьянц К.Э. Личностно-деятельностный подход как важное условие эффективности процесса обучения, Национальная ассоциация ученых (НАУ). 2015. № II (7). С. 122–124.
 11. Котмакова Т. Б. Личностная мобильность как основополагающее качество будущего специалиста // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. 2009. № 7. С. 119–124.
 12. Кукуев Е.А. Профессиональная мобильность как открытость // Мир науки: интернет-журнал. 2015. Вып. 3. С. 5. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/46PSMN315.pdf> (дата обращения: 09.12.2023).
 13. Плешакова О.В. Теоретические аспекты психологической готовности к профессиональной деятельности социальных работников // Известия Пензенского государственного университета им. В.Г. Белинского. 2006. № 6. С. 141–145.
 14. Проскура О.В., Герасимчук И.Ю. Понятие мобильности. Академическая мобильность // Вестник Челябинского государственного университета. 2014. № 13(342). Образование и здравоохранение. Вып. 4. С. 94–98.
 15. Рекомендации Комитета министров Совета Европы государствам-членам по академической мобильности. 1995. [Электронный ресурс]. URL: https://nic.gov.ru/docs/foreign/recomendations/Council_Europe_1995 (дата обращения: 20.01.2024).
 16. Санжаева Р.Д. Готовность и ее психологические механизмы // Вестник Бурятского государственного университета. Образование. Личность. Общество. 2016. № 2. С. 6–16.
 17. Соколова Ю.А. Генезис понятия «адаптация» // Интеллект. Инновации. Инвестиции. 2014. № 3. С. 93–99.
 18. Сорокин П.А. Социальная мобильность. М.: Academia, 2005 (Sorokin P.A. Social mobility. N.Y.; L.: Harper & Brothers, 1927). Место хранения: Российская государственная библиотека.

19. Сосновский Б.А. Психология: учебник для педагогических вузов / Под ред. Б.А. Сосновского. М.: Юрайт, 2008. 660 с.
20. Троицкая Ю.В., Меркулова Л.П. Формирование профессиональной мобильности переводчиков: монография. Самара: Изд-во Самарского университета, 2018. 184 с.
21. Фортова Л.К., Кужеков А.Ю. Профессиональная мобильность молодежи на современном этапе развития российского общества // Молодой ученый. 2015. № 13(93). С. 715–716.
22. Щенникова Ю.В. Основные направления формирования профессиональной адаптивности студентов технического колледжа // ЦИТИСЭ. 2020. № 2 (24). С. 170–179.
23. Энциклопедический словарь по психологии и педагогике. URL: https://psychology_pedagogy.academic.ru/1452/АКТИВНОСТЬ_ЛИЧНОСТИ (дата обращения: 29.11.2023).
24. Laal M., Laal A., Ramaei A. Continuing Education; lifelong Learning // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2014. V. 116. P. 4052–4056. https://www.researchgate.net/publication/261144349_Continuing_Education_Lifelong_Learning (дата обращения 09.12.2023).

Об авторе:

АЛЕКСАНДРОВА Алевтина Николаевна – аспирант, старший преподаватель кафедры иностранных языков АНО ВО «Российский новый университет» (105005, Москва, ул. Радио, 22); SPIN-код: 4849-7797; ORCID: 0009-0007-2583-4932; e-mail: Tanyaalexandroff@yandex.ru

THE INTERDEPENDENT COMPONENT OF PERSONAL, ACADEMIC AND PROFESSIONAL MOBILITY IN THE CONTEXT OF PERSONAL AND PROFESSIONAL GROWTH

A.N. Aleksandrova

Russian New University, Moscow

The article substantiates the relevance of addressing the problem of professional development through the prism of personal and professional growth. The author reveals the relevance of the application of educational practices in the context of professional development. The necessity of lifelong education is justified, due to external factors and the availability of opportunities for advanced training or the acquisition of new professional competencies through the implementation of academic mobility. The general components of personal, academic and professional mobility are defined. Highlighting the main elements of personal mobility: activity, readiness, adaptability and creativity, the author emphasizes their identical importance in all the studied types of mobility.

Keywords: *lifelong learning, mobility, personal mobility, academic mobility, professional mobility, external mobility, internal mobility.*

Принято в редакцию: 01.12.2023 г.

Подписано в печать: 02.02.2024.

УДК 159.9: 371.14
Doi: 10.26456/vtpsyed/2024.1.312

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ТРЕНИНГ КАК ИНСТРУМЕНТ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГОВ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ

В.Ю. Жуков

ФГАОУ ВО «Государственный университет просвещения», г. Москва

Представлены результаты экспериментального исследования влияния психологического тренинга на эффективность профессиональной деятельности педагогов дополнительного образования детей. Проведен анализ содержания психологических тренингов, рассмотрены методы построения тренинговой работы, правила и нормы проведения занятий, этапность психологических тренингов, характеристики тренинговых групп, а также преимущества групповой формы психологической работы. Показана эффективность реализации психологического тренинга в профессиональной деятельности педагогов дополнительного образования детей. Проанализированы психологические характеристики педагогов, влияющие на эффективность профессиональной деятельности до и после реализации психологического тренинга, среди которых рефлексивность, мотивация, субъективный контроль, инновационная готовность, волевая саморегуляция, общительность, коммуникативные и организаторские склонности. По итогам проведенного исследования и полученных результатов экспериментального исследования представлены основные выводы и практические рекомендации.

Ключевые слова: педагог, дополнительное образование, психодиагностика, психологические характеристики, эффективность, оценка, профессиональная деятельность, психологический тренинг.

Современная образовательная концепция дополнительного образования детей предусматривает создание для педагогических работников условий, обеспечивающих их профессиональное развитие и самореализацию [11]. Широкий круг должностных обязанностей и необходимых умений педагога дополнительного образования детей также свидетельствует о потребности в постоянном повышении профессиональных компетенций [9]. Обстоятельства, определяющие непрерывное образование педагога как условие его успешной деятельности, вызваны в первую очередь технологическим прогрессом. Цифровизация образовательной среды, внедрение Интернета и использование в педагогическом процессе высоких технологий диктует педагогу требования повышать свой образовательный уровень, приобретать специальные знания, умения и навыки. Необходимость в

профессиональных изменениях накладывает определенные обязательства и к личностным преобразованиям педагога.

Исследуя научные подходы к проблеме повышения эффективности профессиональной деятельности педагога, Л.М. Митина наряду с общепринятыми и направленными на усвоение знаний и обновления содержания педагогической деятельности подходами, среди которых развитие психолого-педагогической подготовки педагога и совершенствование учебного процесса в высших учебных заведениях, выделяет личностно-развивающий подход, связанный с организацией различных психологических тренингов, обеспечивающих совершенствование профессиональных компетенций педагога [5, с. 157].

В толковом словаре русского языка С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой термин «тренинг» обозначается как система, режим тренировок [7, с. 809]. Определение тренинга, данное в психологическом словаре Р.С. Немова, также говорит о тренировке или обучении чему-либо, выделяя целенаправленность данного процесса [6, с. 442]. По мнению В.А. Ясвина, психологический тренинг должен рассматриваться как набор возможностей для индивидуально-личностного развития, как специфическая форма организации образовательной среды и личностно-развивающей деятельности [15]. В литературе, освещающей различные стороны психологического тренинга, также нередко можно встретить обозначение «социально-психологический тренинг». Данный термин подчеркивает социальную общность тренинговой группы, участники которой в миниатюре отражают общество, его цели, задачи и процессы. Следовательно, обозначив тренинг как инструмент психологического развития участников тренингового процесса, можно предположить, что использование психологического тренинга в работе с педагогами дополнительного образования детей позволит повысить эффективность их профессиональной деятельности.

Психологи рекомендуют в практической деятельности использовать базовые принципы проведения психологических тренингов, которые, по их мнению, заключаются в соблюдении требуемых для эффективной работы правил и норм, направленных на создание благоприятных условий развития личностных качеств участников тренинга. Важным для большинства тренинговых групп является принцип «Здесь и теперь», специфичность которого проявляется в анализе собственных чувств, эмоций, психических процессов в настоящий момент времени. Также успешность участников тренинга зависит от проявления открытости и искренности, что в свою очередь способствует налаживанию межличностных контактов, качественной обратной связи и запуску механизмов рефлексии. Самоанализ, самопознание, концентрация на собственных переживаниях обеспечивают соблюдение принципа «Я». Активная позиция участников

тренинга позволяет максимально включиться в процесс обучения и развития, с интересом и полной отдачей решать задачи психологических упражнений. Обязательным также является принцип конфиденциальности информации. Соблюдение этических норм, уважение к собеседнику, терпимость способствуют самораскрытию и самосовершенствованию личности [2, 3, 10].

И.В. Вачков, изучая вопросы организации и проведения тренинговых занятий, акцентирует внимание на таких характеристиках тренинга, как длительности и режим работы. Ученый предлагает при составлении тренинговой программы использовать следующие рекомендации: максимальная продолжительность времени занятий не должна превышать 12 часов; периодичность встреч участников психологического тренинга необходимо осуществлять не реже одного раза в неделю [1, с. 139].

В соответствии с предложенной Е.А. Левановой, А.Н. Соболевой, В.А. Плешаковым и Г.С. Голышевым типологией тренингов, классификация групп психологических тренингов, исходя из общего количества участников, осуществляется по следующим критериям: микрогруппой называется группа в составе от 5 до 7 человек; малой группе характерен состав численностью от 7 до 15 человек; средней является группа численностью от 15 до 30 человек; большую группу образуют участники от 30 и более человек [4, с. 13].

Преимущества психологического тренинга как специально организованной системы внешнего воздействия на его участников определяются групповой формой работы. Кьел Рудестам в своем научном труде, посвященном групповой психотерапии, указывает на такие достоинства групповой работы, как возможность осмыслить, что проблемы, испытываемые личностью, не уникальны; группа представляет общество в миниатюре с его межличностными связями и отношениями, что дает возможность каждому члену группы в психологически безопасной обстановке проанализировать различные закономерности жизненных ситуаций; получение необходимой для психологического развития обратной связи, возможность увидеть себя со стороны, узнать, что думают о тебе другие люди; возможность экспериментировать, опробовать ранее не использованные способы поведения, стили и техники общения, испытать себя в непривычной для жизни роли; создаваемое в группе контролируемое напряжение помогает участникам прояснить собственные психологические трудности; групповая работа способствует процессам самораскрытия, познания внутреннего мира, самосовершенствования [12, с. 20].

Рассматривая структуру и содержание психологических тренингов, можно выделить три основных блока: подготовительный; основной; заключительный [13, 14]. Структурированность тренинга

помогает ведущему соблюсти технологию проведения занятий, последовательность используемых процедур, эффективно решить поставленные в рамках занятия задачи и достичь целей психологического тренинга. Подготовительный этап проведения тренинга, также можно встретить название «разминка», «начальный», «водная часть» и др., направлен на создание комфортной, благоприятной рабочей обстановки. На начальном этапе тренинга ведущий оценивает психологический климат внутри группы, создает условия для активизации психологических процессов, привлекает внимание участников к теме тренинга, настраивает на продуктивное взаимодействие на протяжении всей встречи. Основным этапом тренинга, или его еще принято называть «рабочий», «коррекционный», «развивающий», предполагает активное психологическое воздействие на участников. На данном этапе используются тренинговые методы, влияющие на психологические компоненты личности. Как правило, к таким методам относятся групповая дискуссия, различные игровые методы, техники развития социальной перцепции, моделирование проблемной ситуации и др. Заключительный этап тренинга, в практической деятельности психолога также используется определение «завершающий», «рефлексивный», «оценивающий», является этапом анализа и оценки личностного психологического состояния. Участники тренинга обсуждают полученную в ходе занятия информацию, концентрируются на собственных психологических процессах, чувствах, эмоциях, делятся впечатлениями.

Таким образом, анализ содержания психологических тренингов, методов построения тренинговой работы, правил и норм проведения занятий, характеристик тренинговых групп, преимуществ групповой формы психологической работы позволяет перейти к исследованию профессиональной деятельности педагогов дополнительного образования детей, базирующейся на развитии и коррекции психологических характеристик личности педагога, обуславливающих эффективность профессиональной деятельности.

Эксперимент осуществлялся среди педагогов Московской области. Общее количество участников эксперимента составило 60 человек, в том числе 30 человек – экспериментальная группа и 30 человек – контрольная группа.

Гипотеза экспериментального исследования

Реализация программы психологического тренинга обеспечивает развитие и коррекцию психологических характеристик педагогов, влияющих на эффективность их профессиональной деятельности.

В исследовании использовался психодиагностический комплекс методик, обеспечивающий фиксацию степени выраженности следующих психологических характеристик:

– рефлексивность (способность анализировать и оценивать результаты и перспективы деятельности, собственные поступки и действия окружающих людей); методика «Диагностика уровня развития рефлексивности» (А.В. Карпов);

– внутренняя мотивация (стремление личности действовать в интересах профессии, потребность в профессиональной самореализации); методика «Диагностика мотивации профессиональной деятельности» (К. Б. Замфир в модификации А.А. Реана);

– субъективный контроль (склонность брать ответственность за собственные поступки); методика «Оценка уровня субъективного контроля» (Дж. Роттер в модификации Е.Ф. Бажина, Е.А. Голынкиной, Л.М. Эткинд);

– инновационная готовность (готовность к нововведениям, внедрению инноваций и новых технологий); методика «Диагностика инновационной готовности персонала» (В.В. Пантелеева, Т.П. Кнышева);

– волевая саморегуляция (способность контролировать и регулировать собственные психологические процессы, эмоции, поведение); методика «Исследование волевой саморегуляции» (А.В. Зверьков, Е.В. Эйдман);

– общительность (интерес к людям, открытость в общении, стремление к взаимодействию); методика «Оценка уровня общительности» (В.Ф. Ряховский);

– коммуникативные склонности (способность налаживать контакт, ориентироваться в непривычной обстановке, грамотно формулировать и передавать информацию); методика «Диагностика коммуникативных и организаторских склонностей» (КОС-2, В.А. Синявский, Б.А. Федорошин);

– организаторские склонности (способность к самоорганизации, избирательность в выборе способов выполнения деятельности); методика «Диагностика коммуникативных и организаторских склонностей» (КОС-2, В.А. Синявский, Б.А. Федорошин).

При составлении программы психологического развития и коррекции педагогов дополнительного образования детей в целях повышения эффективности профессиональной деятельности, использовались результаты научно-практических исследований в области организации психологических тренингов [1, 3, 4].

Содержание тренинговой программы предусматривало внешнее воздействие на следующие психологические компоненты: когнитивный, мотивационный, эмоциональный, волевой, коммуникативный, операциональный. Общее время психологической работы с участниками тренинга составило 36 часов (1,5 месяца).

Внешнее воздействие на педагогов дополнительного образования детей осуществлялось посредством комплекса коррекционно-развивающих упражнений, которые базировались на следующих тренинговых методах: групповая дискуссия, моделирование ситуации, игровые техники.

Структура психологической работы с участниками тренинга предусматривала подготовительный, основной и заключительный этапы. На подготовительном этапе использовались упражнения, направленные на включение всех участников в тренинговую деятельность, снятие психоэмоционального напряжения, создание комфортной дружественной атмосферы и активизацию процессов самопознания. Основным этапом являлся коррекционный и предполагал непосредственное воздействие на психологические компоненты личности педагога. В процессе заключительного этапа тренинговой работы проводится совместное обсуждение достигнутых результатов, анализ собственных ощущений, каждый участник высказывает мнения о полученном опыте, подводятся итоги занятия.

В целях определения динамики показателей психологических характеристик участвующих в эксперименте педагогов дополнительного образования детей была осуществлена их психодиагностика до и после реализации программы психологического тренинга. В результате анализа полученных в ходе эксперимента данных зафиксированы изменения в экспериментальной группе. А именно для педагогов, прошедших курс тренинговой программы, характерны следующие перемены (см. табл. 1):

– низкий уровень рефлексивности не был выявлен (13,30 % до программы), среднему уровню соответствуют 76,67 % опрошенных (66,67 % до программы), высокий уровень определен у 23,30 % педагогов (20,00 % до программы);

– низкий уровень внутренней мотивации не зафиксирован (10,00 % до программы), средний уровень внутренней мотивации был выявлен у 3,00 % опрошенных (10,00 % до программы), высокому уровню внутренней мотивации соответствовали 97,00 % педагогов (80,00 % до программы);

– низкий уровень субъективного контроля не определен (20,00 % до программы), высокий уровень был выявлен у всех участников тренинга (80,00 % до программы);

– низкий уровень инновационной готовности показали 3,33 % опрошенных (6,67 % до программы), средний уровень инновационной готовности диагностирован у 66,67 % педагогов (93,33 % до программы), высокому уровню инновационной готовности соответствовали 30,00 % опрошенных (0,00 % до программы);

– низкий уровень волевой саморегуляции определен у 10,00 % опрошенных (43,33 % до программы), высокий уровень волевой саморегуляции выявлен у 90,00 % исследуемых педагогов (56,67 % до программы);

– низкий уровень общительности не был выявлен (3,33 % до программы), средний уровень общительности зафиксирован у 16,67 % опрошенных (43,33% до программы), высокий уровень общительности диагностирован у 83,33 % участвующих в тренинге педагогов (53,33 % до программы);

– низкий уровень коммуникативных склонностей показали 10,00 % опрошенных (33,33 % до программы), среднему уровню коммуникативных склонностей соответствовали 30,00 % участников экспериментальной группы (23,33 % до программы), высокий уровень коммуникативных склонностей определен у 60,00 % исследуемых педагогов (43,33 % до программы);

– низкий уровень организаторских склонностей не был выявлен (10,00 % до программы), средний уровень организаторских склонностей диагностирован у 20,00 % участников тренинга (33,33 % до программы), высокий уровень организаторских склонностей характерен 80,00 % опрошенных педагогов (56,67 % до программы).

Таблица 1

Результаты психодиагностики участников экспериментальной группы до и после реализации программы психологического развития и коррекции педагогов дополнительного образования детей

Наименование психологической характеристики	Уровень выраженности, %					
	Низкий		Средний		Высокий	
	до	после	до	после	до	после
Рефлексивность	13,30	0,00	66,67	76,67	20,00	23,30
Внутренняя мотивация	10,00	0,00	10,00	3,00	80,00	97,00
Инновационная готовность	6,67	3,33	93,33	66,67	0,00	30,00
Общительность	3,33	0,00	43,33	16,67	53,33	83,33
Коммуникативные склонности	33,33	10,00	23,33	30,00	43,33	60,00
Организаторские склонности	10,00	0,00	33,33	20,00	56,67	80,00
Субъективный контроль	Низкий		Высокий			
	до	после	до	после		
	20,00	0,00	80,00	100,00		
Волевая саморегуляция	43,33	10,00	56,67	90,00		

Среди педагогов контрольной группы, не принимавших участие в тренинговой работе, существенных изменений не наблюдалось. Динамика показателей низкого, среднего и высокого уровней исследуемых психологических характеристик до и после реализации программы психологического развития и коррекции педагогов дополнительного образования детей составила не более 3,33 % от общего количества участвующих в эксперименте педагогов:

– низкий уровень рефлексивности показали 16,67 % опрошенных (20,00 % до программы), среднему уровню соответствуют 70,00 % опрошенных (66,67 % до программы), высокий уровень определен у 13,33 % педагогов (13,33 % до программы);

– низкий уровень внутренней мотивации зафиксирован у 6,00% (6,00 % до программы), средний уровень внутренней мотивации был выявлен у 10,00 % опрошенных (13,00 % до программы), высокому

уровню внутренней мотивации соответствовали 83,00 % педагогов (80,00 % до программы);

– низкий уровень субъективного контроля определен у 23,33 % опрошенных (26,67 % до программы), высокий уровень был выявлен у всех 76,67 % опрошенных (73,33 % до программы);

– низкий уровень инновационной готовности показали 10,00 % опрошенных (6,67 % до программы), средний уровень инновационной готовности диагностирован у 90,00 % педагогов (93,33 % до программы), высокий уровень инновационной готовности не зафиксирован;

– низкий уровень волевой саморегуляции определен у 30,00 % опрошенных (33,33 % до программы), высокий уровень волевой саморегуляции выявлен у 70,00 % исследуемых педагогов (66,67 % до программы);

– низкий уровень общительности был выявлен у 3,33 % опрошенных (3,33 % до программы), средний уровень общительности зафиксирован у 46,67 % опрошенных (43,33% до программы), высокий уровень общительности диагностирован у 50,00 % участвующих в тренинге педагогов (53,33 % до программы);

– низкий уровень коммуникативных склонностей показали 23,33 % опрошенных (23,33 % до программы), среднему уровню коммуникативных склонностей соответствовали 40,00 % участников экспериментальной группы (43,33 % до программы), высокий уровень коммуникативных склонностей определен у 36,67 % исследуемых педагогов (33,33 % до программы);

– низкий уровень организаторских склонностей был выявлен у 20,00 % опрошенных (20,00 % до программы), средний уровень организаторских склонностей диагностирован у 40,00 % участников тренинга (43,33 % до программы), высокий уровень организаторских склонностей характерен 40,00 % опрошенных педагогов (36,67 % до программы).

Таблица 2

Сравнительный анализ психодиагностических данных экспериментальной и контрольной групп после реализации программы психологического развития и коррекции педагогов дополнительного образования детей

(по *t*-критерию Стьюдента)

Наименование психологической характеристики	Показатель по <i>t</i> -критерию Стьюдента*
Рефлексивность	3,42
Внутренняя мотивация	5,06
Инновационная готовность	4,58
Общительность	3,05
Коммуникативные склонности	2,23
Организаторские склонности	3,57
Субъективный контроль	4,55
Волевая саморегуляция	2,28

* значимые отличия по *t*-критерию Стьюдента для $p(0,05) = 2,002$

Сравнительный анализ психодиагностических данных экспериментальной и контрольной групп, полученных после реализации программы психологического тренинга педагогов, указывает на их значимые различия по *t*-критерию Стьюдента (см. табл. 2).

В целях установления динамики показателей эффективности профессиональной деятельности педагогов до и после реализации программы психологического тренинга были использованы критерии, применяемые при аттестации педагогов на присвоение квалификационной категории [2]. Оцениваемые результаты всесторонне отражают функционал профессиональной деятельности педагога, учитываются педагогические достижения в таких направлениях, как вклад педагогических работников в образовательную деятельность; вклад педагогических работников в развитие обучающихся; личный вклад педагогических работников в повышение качества образования; профессиональное развитие педагогических работников.

Таким образом, анализ показателей эффективности труда педагога до и после проведения тренинга свидетельствует о положительных изменениях, произошедших среди участников экспериментальной группы, тогда как в контрольной группе существенных изменений не зафиксировано. Так, количество участников экспериментальной группы, показатели труда которых улучшились после реализации программы составило:

– 14 человек (0 человек в контрольной группе) – показатели, характеризующие документальную работу (разработка предусмотренной образовательным процессом документации и обеспечение ее выполнения);

– 19 человек (1 человек в контрольной группе) – показатели, характеризующие всестороннее развитие обучающихся (участие детей в мероприятиях различного уровня и формата), взаимодействие с родителями (проведение встреч с законными представителями детей, родительских собраний); организация безопасной обучающейся среды (соблюдение санитарно-эпидемиологических требований к устройству, содержанию и организации режима работы образовательных организаций дополнительного образования детей, правил по технике безопасности и охране труда);

– 22 человека (0 человек в контрольной группе) – показатели, характеризующие обеспечение качества образования (использование и внедрение в образовательный процесс инноваций, современных технологий), профессиональное развитие (участие в профильных мероприятиях, освоение образовательных программ и практикумов, повышающих профессиональный уровень);

– 21 человек (0 человек в контрольной группе) – показатели, характеризующие профессиональные достижения (награды, благодарности, поощрения и другие знаки отличия в профессиональной деятельности).

Полученные в результате проведенного эксперимента данные свидетельствуют о том, что использование психологического тренинга в системе дополнительного образования детей является действенным

методом развития и коррекции психологических характеристик педагогов, влияющих на эффективность профессиональной деятельности. Тренинговая работа положительно отразилась на психологических компонентах педагогов: когнитивном, мотивационном, эмоциональном, волевом, коммуникативном и операциональном. Улучшились психодиагностические показатели, характеризующие способность анализировать и оценивать собственные и окружающих людей поступки, действия и эмоции, брать на себя ответственность, контролировать и регулировать проявление эмоций, чувств, волевых качеств, готовность к инновациям, нововведениям, внедрению современных технологий, межличностному и групповому взаимодействию, вариативности использования средств общения, а также способность адекватно ситуации воспринимать и передавать информацию, устанавливать профессиональные контакты, организовать собственную и участников профессионального взаимодействия активность, избирательность в выборе средств и способов выполнения деятельности.

Сделанные в рамках экспериментального исследования выводы указывают на их практическую значимость, которая выражается в возможности эффективного применения программы психологического тренинга в организациях, занимающихся повышением квалификации педагогов, а также их профессиональным обучением.

Список литературы

1. Вачков И.В. Психология тренинговой работы: Содержательные, организационные и методические аспекты ведения тренинговой группы. М.: Эксмо, 2007. 416 с.
2. Газизова Р.Р., Кильмухаметова Р.Ш. Особенности социально-психологического тренинга // Человечествознание: сб. ст. 57-й Междунар. науч. конф. Кемерово, 16 ноября 2020 г. Кемерово: ИД «Плутон», 2020. С. 19–21.
3. Горбушина О.П. Психологический тренинг. Секреты проведения. СПб.: Питер, 2008. 176 с.: ил.
4. Леванова Е.А., Соболева А.Н., Плешаков В.А., Голышев Г.С. Игра в тренинге. Личный помощник тренера. СПб.: Питер, 2011. 368 с.: ил.
5. Митина Л.М. Психология личностно-профессионального развития субъектов образования. М.; СПб.: Нестор-История, 2014. 376 с.
6. Немов Р.С. Психологический словарь. М.: ВЛАДОС, 2007. 560 с.
7. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений / РАН. Институт русского языка им. В.В. Виноградова. 4-е изд., доп. М.: ООО «А ТЕМП», 2006. 944 с.
8. Приказ Минпросвещения России от 24 марта 2023 г. № 196 «Об утверждении проведения аттестации педагогических работников организаций, осуществляющих образовательную деятельность». URL: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202306020031?ysclid=lq2d3iyjm b644259774> (дата обращения: 12.12.2023).
9. Приказ Минтруда России от 22 сентября 2021 г. № 652н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог дополнительного образования»

- детей и взрослых». URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202112170041?ysclid=lp4bхрucft474313740> (дата обращения: 18.11.2023).
10. Пучкова Е.Б. Возможности социально-психологического тренинга в развитии диагностического мышления студентов-психологов // Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова. Педагогика и психология. 2010. № 2. С. 64–73.
 11. Распоряжение Правительства РФ от 31 марта 2022 г. № 678-р «Об утверждении Концепции развития дополнительного образования детей до 2030 года». URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202204040022?ysclid=lp46zhx22z96517939> (дата обращения: 18.11.2023).
 12. Рудестам К. Групповая психотерапия. 2-е международное изд. СПб.: Питер, 2022. 448 с.: ил.
 13. Самоукина Н.В. Практический психолог в школе: Лекции, консультирование, тренинги. 3-е изд., испр. М.: Психотерапия, 2008. 256 с.
 14. Стишенок И.В. Тренинг уверенности в себе: развитие и реализация новых возможностей. СПб.: Речь, 2008. 230 с.
 15. Ясвин В.А. Групповой психологический тренинг как среда личностно-развивающих возможностей // *Nomimum*. 2021. № 1.

Об авторе:

ЖУКОВ Василий Юрьевич – аспирант ФГАОУ ВО «Государственный университет просвещения» (141014, Московская область, г. Мытищи, ул. Веры Волошиной, д. 24); e-mail: 284461@mail.ru

PSYCHOLOGICAL TRAINING AS A TOOL TO INCREASE THE EFFECTIVENESS OF PROFESSIONAL ACTIVITY OF TEACHERS OF ADDITIONAL EDUCATION FOR CHILDREN

V.Yu. Zhukov

State University of Education, Moscow

The article presents the results of an experimental research of the influence of psychological training on the effectiveness of professional activity of teachers of additional education for children. The analysis of the content of psychological trainings is carried out, methods of constructing training work, rules and norms of conducting classes, the stages of psychological trainings, characteristics of training groups, as well as the advantages of the group form of psychological work are considered. The effectiveness of the implementation of psychological training in the professional activities of teachers of additional education for children is shown. The psychological characteristics of teachers influencing the effectiveness of professional activity before and after the implementation of psychological training are analyzed, including reflexivity, motivation, subjective control, innovative readiness, volitional self-regulation, sociability, communicative and organizational inclinations. Based on the results of the conducted research and the results of the experimental study, the main conclusions and practical recommendations are presented.

Keywords: *teacher, additional education, psychodiagnostics, psychological characteristics, effectiveness, evaluation, professional activity, psychological training.*

Принято в редакцию: 16.11.2023 г.

Подписано в печать: 31.01.2024г.

УДК 373.51
Doi: 10.26456/vtpsyed/2024.1.323

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ У СТАРШЕКЛАСНИКОВ НА ОСНОВЕ ПОЛИПАРАДИГМАЛЬНОГО ПОДХОДА

А.С. Покотило

ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского», г. Саратов

В данной статье сформулировано авторское представление о формировании профессионального самосознания старшеклассников на основе полипарадигмального подхода. Показаны основные компоненты профессионального самосознания, а также автором определены гуманистическая, культурологическая и компетентностная парадигмы как наиболее значимые составляющие полипарадигмального подхода в рамках проводимого исследования. Предложена педагогическая модель формирования профессионального самосознания у старшеклассников на основе полипарадигмального подхода, состоящая из целевого, содержательного и результативного блоков.

***Ключевые слова:** полипарадигмальный подход, профессиональное самосознание, педагогическая модель.*

Основной результат образовательного процесса – это набор ключевых компетенций, они определяются государством и обществом на определенный период времени. Эти компетенции необходимы для успешной деятельности современного человека в различных сферах, таких, как интеллектуальная, общественно-политическая, коммуникационная, информационная и т.д. Образование нацелено на практическую ориентацию и инструментальную направленность среднего общего образования.

Выбор профессии является одной из самых важных жизненных задач для молодежи. От правильного определения своих профессиональных интересов и целей зависят дальнейший жизненный путь, карьерный рост и личностное самоопределение человека. Это объясняет, почему создание модели формирования профессионального самосознания у старшеклассников, основанной на полипарадигмальном подходе, является важной задачей в области педагогики.

Для начала необходимо ответить на вопрос: что является сущностью профессионального самосознания. В своей работе Е.Г. Ефремов объясняет, что этот термин означает «осознание человеком своей принадлежности к профессиональной группе», а также предполагает избирательную деятельность личности, подчиненную

задаче профессионального самоопределения; осознания себя как субъекта своей профессиональной деятельности [6, с. 114].

Р.И. Епихин считает, что профессиональное самосознание является производным от самосознания личности, выступая как субъект профессиональной деятельности, и подчиняется «профессиональному самоопределению», которое, в свою очередь является инструментом «профессионального самосознания» [5, с. 189].

В профессиональном самосознании В.А. Цвык выделяет нормативный и индивидуально-личностный аспекты, которые проявляются как индивидуальные убеждения специалистов, система их взглядов, а также видение ими своих профессиональных обязанностей. Исследователь пишет, что «содержание профессионального сознания включает в себя систему осознанных профессионально-необходимых обобщенных и оперативных знаний о целях, средствах, планах и программах профессиональной деятельности, об объектах и субъектах профессионального взаимодействия, о параметрах и нормах оценки эффективности профессиональной деятельности» [15, с. 114].

Проанализировав данные высказывания, отметим, что профессиональное самосознание можно представить как состояние и уровень осознания и понимания собственных профессиональных качеств, навыков, компетенций, своей роли в профессиональном обществе и мире в целом. Оно заключается в том, чтобы иметь ясное представление о своих сильных и слабых сторонах, уметь анализировать свои действия и принимать ответственность за работу.

Для более глубокого изучения исследуемого понятия считаем важным провести его детальный анализ. В работах А.А. Деркача и О.В. Москаленко выделены функциональные и структурные компоненты профессионального самосознания. Структурный компонент самосознания – это совокупность элементов, которые составляют структуру личности и ее самосознание. Функциональный компонент самосознания – это процесс осознания структурных компонентов, взаимодействия с ними и адаптации к изменениям. Когнитивный компонент реализуется через самопознание, мотивационный компонент проявляется в самоактуализации, эмоциональный компонент реализуется в самопонимании, а операциональный компонент проявляется в саморегуляции [4, с. 109–112].

Согласно Н.Г. Красноруцкой, структурные компоненты профессионального самосознания школьников включают: самопознание, самооценку личностных качеств, «Образ Я» в профессии, самовоспитание качеств, обеспечивающих успех в профессиональной деятельности. Функциональные компоненты представлены:

– когнитивным – получением информации о самом себе, о профессиях, требованиях рынка труда и профессий к качествам человека;

– эмоционально-оценочным – самооценкой своих качеств, возможностей выполнять тот или иной вид профессиональной деятельности;

– практическим – формированием и совершенствованием личностных качеств в профессиональных пробах;

– регулятивным – что проявляется в творческой работе над собой, самовоспитании, выборе конкретных путей в подготовке и получении профессии [7, с. 6].

М.А. Теплинских в своей работе выделяет следующие компоненты самосознания: эмоционально-оценочный, когнитивный и поведенческий. Также автор определяет соотношение структурных компонентов самосознания и профессионального самосознания: к эмоционально-оценочному компоненту самосознания относятся профессиональная самооценка, самоотношение и оценка других, профессиональная самоэффективность, эмоциональные переживания в профессии. К когнитивному компоненту самосознания относятся следующие компоненты профессионального самосознания: профессиональная рефлексия, ценностно-смысловая и мотивационная направленность в профессии, а к поведенческому компоненту самосознания – профессиональное поведение и социальная активность, волевая рефлексия деятельности [12, с. 73].

На основании рассмотренных работ нами выделены четыре компонента профессионального самосознания: эмоциональный, когнитивный, практический и поведенческий. Можно сделать вывод, что профессиональное самосознание помогает развивать и улучшать свои профессиональные навыки, осознавать свои профессиональные интересы и цели, а также принимать решения относительно своего карьерного пути и развития. Оно также позволяет активно взаимодействовать с окружающим миром, развивать интеллектуальную и эмоциональную культуру личности в целом.

По нашему мнению, для более полного процесса развития профессионального самосознания может применяться полипарадигмальный подход. Современный мир непрерывно меняется так быстро и значительно, что учить и учиться всему и сразу становится жизненно необходимо.

Понятие парадигмы было введено еще Томасом Куном в XX веке в исследовании «Структура научных революций», где оно носило метапредметный характер. Согласно его взглядам, это понятийная система, которую принимает научное сообщество, и которая обеспечивает область знания схемами постановки проблем и их решений. Понятие «парадигма» в педагогике можно охарактеризовать как систему научно-педагогических взглядов, представляющую собой совокупность

теоретических положений, методологических оснований, понятий и ценностных критериев педагогической деятельности [13, с. 8].

Современное содержание полипарадигмального подхода включает в себя использование различных парадигм, таких как традиционно-консервативная, гуманистическая, бихевиористская, эзотерическая, сциентистская, личностная, культурологическая, компетентностная [18, с. 47–49] и функционалистская [17, с. 185]. Особенностью полипарадигмального подхода является согласованность результатов, получаемых с помощью различных парадигм. Подтверждение этому мы находим в исследовании Н.А. Степановой, поднимающей вопрос об актуальности полипарадигмального подхода в современном мире [10, с. 99].

Основываясь на трудах В.А. Тестова, В.А. Цвык, а также О.В. Пискаревой, Ю.К. Чернышенко и В.З. Яцык, и проанализировав вышеизложенное, мы делаем вывод, что в формировании профессионального самосознания основную роль будут играть гуманистическая, культурологическая и компетентностная парадигмы, которые, на наш взгляд, направлены главным образом на формирование структурных компонентов профессионального самосознания.

В конце 80-х годов прошлого столетия в рамках когнитивной парадигмы, которая была направлена на получение обучающимися так называемых ЗУНов (знаний, умений, навыков), стали появляться новые подходы к обучению. Суть гуманистической парадигмы сводится к тому, чтобы помочь ребенку развиваться и обрести навыки саморазвития, адаптации, саморегуляции, самозащиты, самовоспитания и другие качества, которые необходимы для развития уникальной индивидуальности и достойной жизни. Эти навыки направлены на развитие эмоционального, практического и поведенческого компонентов самосознания, а также помогают взаимодействовать с другими людьми, природой, культурой и цивилизацией в диалогическом и безопасном контексте. Отсутствие определенной истины, которая была бы всеобщей и неоспоримой, требует ее установления в результате совместной творческой деятельности ученика и учителя, равно как определения своего отношения к этой истине. Важным является не сама истина, а наше отношение к ней. Педагог воспринимает воспитанника как личность; самостоятельного и ответственного участника собственного развития. Одну из ключевых ролей в развитии данной парадигмы сыграло личностно-ориентированное обучение, особое влияние на развитие которого оказали такие педагоги, как Ш.А. Амонашвили [1], Е.Н. Лысенкова [8], В.Ф. Шаталов [16] и др. Основные положения гуманистического образования изложены в работах В.В. Давыдовой [3] и др.

В процессе формирования профессионального самосознания неотъемлемым элементом должна стать культурологическая парадигма,

направленная на формирование поведенческого и когнитивного компонентов самосознания. Основной составляющей образовательного процесса является личность человека, обладающая свободой и активностью, способная сотрудничать с другими индивидуумами и культурами. О целесообразности взаимосвязи культуры и образования указывали многие педагоги, в том числе В.А. Сухомлинский [11], К.Д. Ушинский [14]. Основная концепция культурологической парадигмы прослеживается в трудах М.М. Бахтина и В.С. Библера [2] и др.

Цель обучения, исходя из компетентностной парадигмы, заключается в том, чтобы подготовить человека, который обладает навыками и технологиями получения информации и способен

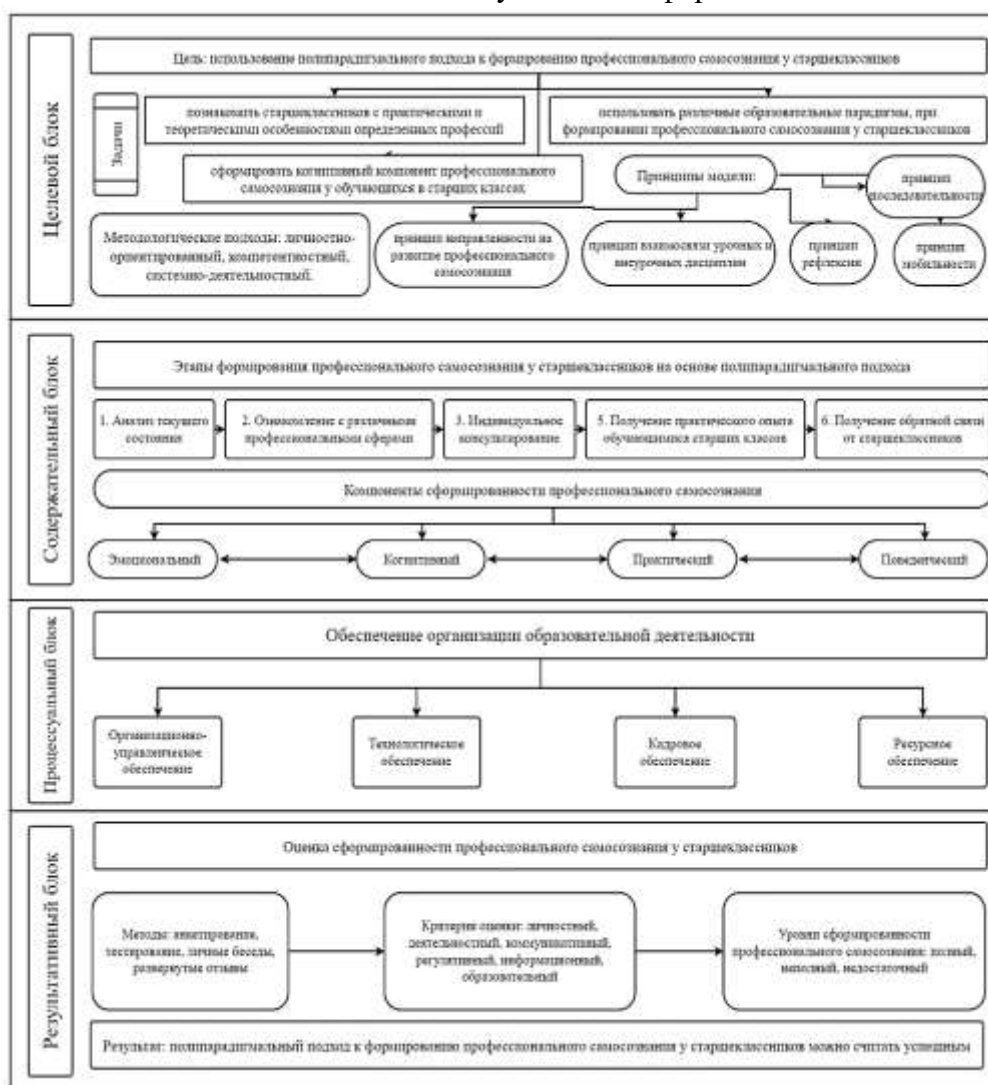


Рис. 1. Модель формирования профессионального самосознания у старшеклассников на основе полипарадигмального подхода

участвовать в формировании когнитивного и практического компонентов самосознания [18, с. 49].

Резюмируя все вышеизложенное, можно сформулировать определение полипарадигмального подхода – это методологический подход, использующий образовательные возможности нескольких различных парадигм, в частности: гуманистической, культурологической и компетентностной, вместе направленных на формирование эмоционального, когнитивного, практического и поведенческого компонентов профессионального самосознания.

Разрабатываемая автором педагогическая модель включает в себя основные принципы, методы, стратегии и техники, которые педагог использует для достижения образовательных целей. Педагогическая модель определяет взаимодействие между учителем, учениками и учебным материалом, а также способы оценки успехов обучающихся.

В рамках проводимого исследования мы рассматриваем педагогическую модель формирования профессионального самосознания у старшеклассников как сложную и цельную систему, включающую взаимосвязанные блоки: целевой, содержательный, процессуальный и результативный.

Основной целью разработки педагогической модели является использование полипарадигмального подхода к формированию профессионального самосознания у старшеклассников. Целевой блок отражает задачи, принципы и подходы, необходимые для достижения основной цели. Поставленная цель реализуется путем решения следующих задач (рис. 1):

- практическое и теоретическое знакомство обучающихся с особенностями определенных профессий;
- гармоничное использование различных подходов и образовательных парадигм;
- формирование компонентов профессионального самосознания.

В основу построения авторской модели легли личностно-ориентированный, системно-деятельностный, а также полипарадигмальный подходы. При реализации разрабатываемой модели предполагается использовать следующие принципы:

1) принцип направленности на развитие профессионального самосознания, что подразумевает учет индивидуальных мотивов и потенциала старшеклассника, а также формирование профессиональных навыков и качеств;

2) принцип взаимосвязи урочных и внеурочных дисциплин, который позволяет создавать последовательную систему знаний о профессии и умение связывать знания из разных дисциплин; этот принцип также способствует оптимизации образовательного процесса;

3) принцип рефлексии, направленный на осознание старшеклассником себя в качестве активного участника профессиональной деятельности.

Данные принципы отвечают за регулирование процесса формирования профессионального самосознания через призму полипарадигмального подхода и выступают в качестве нормативов, определяющих деятельность субъектов процесса обучения.

Содержательный блок включает в себя пять основных этапов формирования профессионального самосознания.

Первый этап: анализ текущего состояния. Изучение уровня знаний, навыков и интересов старшеклассников в различных областях позволяет определить их потенциал и предпочтения. Данный этап характеризуется проведением различных опросов среди старшеклассников с целью изучить уровень сформированности их профессионального самосознания. Данный этап основывается на личностно-ориентированной парадигме и направлен на составление индивидуального плана для каждого участника группы.

Второй этап: ознакомление с различными профессиональными сферами, предоставление широкого спектра информации о различных профессиях и карьерных путях. Данный этап может включать в себя лекции, направленные на знакомство старшеклассников с различными профессиями, и мастер-классы, как учителей, так и непосредственных представителей определенных профессий, а также встречи с представителями разных профессий в неформальной обстановке. Мероприятия, проводимые в контексте данного этапа, основаны на применении компетентностной парадигмы. Также одним из важных элементов на данном этапе может стать патриотическое воспитание обучающихся – с помощью приглашения представителей определенных профессий, тем самым речь пойдет о подключении культурологической парадигмы.

Третий этап: индивидуальное консультирование. На данном этапе предусмотрено проведение индивидуальных бесед психолога или классного руководителя с учениками для выявления их интересов, целей и уникальных способностей. Данный этап необходим для повторного определения уровня сформированности профессионального самосознания. Личная беседа должна исключить возможные ошибки и неточности, возникающие в результате тестирования на первом этапе. Третий этап является так называемой «границей». После повторного определения уровня сформированности профессионального самосознания классный руководитель вместе с психологом принимают решение о «допуске» или «недопуске» учащегося к следующему этапу.

Четвертый этап: получение обучающимися практического опыта. Старшеклассникам предоставляется возможность попробовать

себя в разных областях профессиональной деятельности с помощью проведения стажировок на предприятиях, а также в сферах волонтерской или проектной деятельности. Этот этап представляет собой один из наиболее выразительных примеров использования системно-деятельностного подхода. Особенно важно на данном этапе контролировать время, посвященное профессиональной деятельности. Данный этап не должен отрицательно отразиться на образовательном процессе и успеваемости обучающихся. Ответственными за соблюдение всех требований на данном этапе должны выступать классный руководитель, а также родители обучающихся.

Пятый этап: обратная связь. В ходе проведения всего перечня мероприятий обучающиеся старшей школы осуществляют обратную связь с руководителями группы в лице классного руководителя, психолога и администрации школы, с помощью отзывов, личной беседы и анкетирования. Следствием этого служит третий сбор данных для анализа сформированности профессионального самосознания. Важно помнить, что необходимо проводить регулярную оценку прогресса и получать обратную связь от учеников для коррекции плана развития и уточнения их профессиональных интересов.

Результативный блок представляет собой использование диагностических методик, описание критериев и показателей, а также уровней сформированности профессионального самосознания у старшеклассников. Этому служит разработанный критериально-диагностический аппарат, а также проведение текущих, промежуточных и итоговых контрольных аналитических процедур. Авторский критериально-диагностический аппарат был подробно описан в статье «Констатирующий этап педагогического эксперимента как инструмент определения исходного уровня сформированности профессионального самосознания» [9, с. 128–129]. В ходе разработки модели автор останавливается на следующих критериях: личностном, деятельностном, коммуникативном и регулятивном. Каждый из данных критериев характеризуется показателями, по наличию или отсутствию которых можно судить об уровне сформированности профессионального самосознания обучающихся. Также были определены три уровня сформированности профессионального самосознания, а именно: высокий, средний и недостаточный.

Таким образом, в работе проведен анализ понятия «профессиональное самосознание»; выделены четыре основных функциональных компонента профессионального самосознания: эмоциональный, практический, когнитивный и поведенческий. Установлена связь между функциональными компонентами самосознания и основными парадигмами современного образовательного процесса. Определены три основные парадигмы,

участвующие в формировании вышеперечисленных компонентов: гуманистическая, компетентностная и культурологическая. Описана модель формирования профессионального самосознания у старшеклассников на основе полипарадигмального подхода, включающая в себя три основных блока. Данная модель позволяет провести более полную и комплексную диагностику для формирования профессионального самосознания у старшеклассников.

Разрабатываемая автором модель направлена на более глубокое понимание профессиональных возможностей и нацелена на помощь старшеклассникам в формировании четкого профессионального самосознания, что важно для успешного выбора карьеры в будущем.

Список литературы

1. Амонашвили Ш.А. Размышления о гуманной педагогике. М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 1995. 496 с.
2. Библер В.С. От наукоучения – к логике культуры: два философских введения в XXI век. М.: Политиздат, 1991. 412 с.
3. Выготский Л.С. Педагогическая психология / под ред. В.В. Давыдова. М.: АСТ; Астрель, 2010. 672 с.
4. Деркач А.А., Москаленко О.В., Пятин В.А., Селезнева Е.В. Акмеологические основы профессионального самосознания личности. учебное пособие. Астрахань: Изд-во Астраханского гос. пед. ун-та, 2000. 330 с.
5. Епихин Р.И., Телегина Н.В. Сущность понятий «профессиональное самоопределение» и «профессиональное самосознание» применительно к деятельности педагога // VIII Андреевские чтения: современные концепции и технологии творческого саморазвития личности: сборник статей участников Всероссийской научно-практической конференции, Казань, 23-24 марта 2023 года / Отв. редакторы Е.В. Асафова, И.И. Голованова, Э.Г. Галимова, Н.В. Телегина. Казань: Казанский (Приволжский) федеральный университет, 2023. С. 188–190.
6. Ефремов Е.Г. К определению понятия «профессиональное самосознание» // Сибирский психологический журнал. 2000. № 12. С. 110–118.
7. Красноручкая Н.Г. Формирование основ профессионального самосознания старших подростков: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Волгоградский гос. пед. ун-т. Волгоград, 1999. 23 с.
8. Лысенкова Е.Н. Когда легко учиться. М.: Школа Шаталова, 2014. 52 с.
9. Покотило А.С. Констатирующий этап педагогического эксперимента как инструмент определения исходного уровня сформированности профессионального самосознания // Модернизация профессионального образования, на основе регулируемого эволюционирования: материалы XX Междунар. заоч. науч.-практ. конф. Москва – Челябинск, 2021. С. 126–131.
10. Степанова Н.А. Полипарадигмальный подход как методологическая основа современной концепции библиотечно-информационного образования / // Образование и культурное пространство. 2022. № 1. С. 95–103.

11. Сухомлинский В.А. Как воспитать настоящего человека: педагогическое наследие. М.: Педагогика, 1990. 288 с.
12. Теплинских М.В. Характеристика структурных компонентов профессионального самосознания субъекта труда // Вестник КРАУНЦ. Гуманитарные науки. 2013. №1 (21). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/harakteristika-strukturnyh-komponentov-professionalnogo-samosoznaniya-subekta-truda> (дата обращения: 04.02.2024).
13. Тестов В.А. О понятии педагогической парадигмы // Образование и наука. 2012. № 9. С. 5–14.
14. Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. / под ред. А.И. Пискунова и др.; сост. и подгот. текста Э.Д. Днепров; АПН СССР. Т. 1: Теоретические проблемы педагогики. 1948. 584 с.
15. Цвык В.А. Профессиональное сознание личности: понятие и структура // Вестник РУДН. Серия: Философия. 2004. №1. С. 104–115.
16. Шаталов В.Ф. Путь поиска. СПб.: Лань, 1996. 62 с.
17. Щекотин Е.В. Парадигмы качества жизни // Актуальные проблемы гуманитарных и общественных наук: сборник статей VI Всероссийской научно-практической конференции, Пенза, 17–18 сентября 2020 г. Пенза: Пензенский государственный аграрный университет, 2020. С. 183–186.
18. Яцык В.З., Чернышенко Ю.К., Пискарева О.В. Парадигмы современного образования // Физическая культура, спорт – наука и практика. 2008. №2. С. 47–51 URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/paradigmy-sovremennogo-obrazovaniya-1> (дата обращения: 09.02.2024).

Об авторе:

ПОКОТИЛО Александр Сергеевич – аспирант ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского» (410012, г. Саратов, ул. Астраханская, 83); e-mail: me@pokotilo.ru

PROFESSIONAL SELF-AWARENESS FORMATION MODEL OF HIGH SCHOOL STUDENTS ON THE BASIS OF THE POLYPARADIGMATIC APPROACH

A.S. Pokotilo

Saratov State University named after N. G. Chernyshevsky, Saratov

This article formulates the author's meaning of the formation of professional self-awareness of high school students based on a multi-paradigm approach. The main components of professional self-awareness are shown, and the author defines the humanistic, cultural and competence paradigms as the most significant components of the polyparadigmatic approach within the framework of the research. A pedagogical model for the formation of professional self-awareness among high school students based on a multi-paradigm approach, consisting of targeted, meaningful and effective blocks, is proposed.

Keywords: *multi-paradigm approach, professional self-awareness, pedagogical model.*

Принято в редакцию: 27.11.2023 г.

- 332 Подписано в печать: 26.02.2024 г.

About authors

- AKHMETZYZANOVA Anna Ivanovna – PhD in Psychology, Associate Professor, Head of the Department of Psychology and Pedagogy of Special Education, Kazan Federal University (420008, Russia, Kazan, Kremlyovskaya street, 18); e-mail: Anna.Ahmetzyanova@kpfu.ru
- ALEKSANDROVA Alevtina Nikolayevna – postgraduate student, senior lecturer of the Russian New University (105005, Moscow, Radio st., 22); SPIN-код: 4849-7797; ORCID: 0009-0007-2583-4932; e-mail: Tanyaalexandroff@yandex.ru
- BABICHEV Igor Vitalyevich – PhD, Researcher at the Sochi State University (354000, Sochi, ul. Plastunskaya, 94); e-mail: 4377760@mail.ru; <https://orcid.org/0000-0002-6299-2565>
- BARINOVA Oksana Vladimirovna – Candidate of Psychological Sciences, Professor of the Department of General, Social Psychology and History of Psychology (111395, Moscow, Ynosti St., 5); e-mail: ox16barin@yandex.ru
- BEZNOSOV Dmitry Sergeevich – Candidate of Sciences (Psychology), Associate Professor of the Department of Social Psychology, St. Petersburg State Institute of Psychology and Social Work (13, 12 line VO, St. Petersburg, 199178); e-mail: don_bizon@inbox.ru
- BONDARUK Alexander Feodosyevich – PhD in Psychology, Associate Professor, Chair of Psychology and Pedagogy, Saint Petersburg State Institute of Culture (191186, St. Petersburg, Dvortsovaya emb., 2-4); ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6549-6399>; e-mail: bondaruk59@bk.ru
- BONKALO Tatyana Ivanovna – Doctor of Psychology, assistant professor; Head of Department of the State Budgetary Institution «Research Institute of Healthcare Organization and Medical Management of the Moscow City Health Department» (115088, Moscow, Sharikopodshipnikovskaya St., 9); SPIN code: 6572-7417; ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-0887-4995>; e-mail: bonkalotatyanaivanovna@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
- GAIDAMASHKO Igor Vyacheslavovich – academician of the RAE, Doctor of Psychology, Professor, Academician of the Russian Academy of Education Acting Rector of the Sochi State University (354000, Sochi, Plastunskaya, 94), <https://orcid.org/0000-0001-5146-0064>; e-mail: gajdamashko@mirea.ru
- GOLYANICH Valery Mikhailovich – Doctor of Medical Sciences, Professor, Head of the Department of Psychology and Pedagogy, Saint Petersburg State Institute of Culture (191186, St. Petersburg, Dvortsovaya emb., 2-4); Researcher ID: ABG-1954-2020; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8118-761X>; e-mail: golyanich58@mail.ru
- GREBENNIKOV Yulia Leonidovna – candidate of psychological sciences, associate professor of the department of social and educational psychology, State University of Education (141014, Moscow region, Mytishchi, Vera Voloshinoy St., 24); e-mail: info@gruppros.ru
- ISTOMINA Elena Vladimirovna – Candidate of Psychological Sciences, associate professor of the department, St. Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education named after K.D. Ushinsky (191002, St. Petersburg, Lomonosova str., 11-13, Litera A); head of the medical structural unit; School № 616 of the Admiralteysky district of St. Petersburg «Habilitation Center with individual forms of education “Dynamics”» (190020, St. Petersburg, Kurlyandskaya str., b. 29, letter A); e-mail: ekryzhko@yandex.ru
- KARABUSHCHENKO Natalia Borisovna – Doctor of Psychology, Professor of the Department of Psychology, Sociology and Anthropology, National Research Nuclear University "MEPhI", (115409, Moscow, Kashirskoye Shosse, 31); e-mail: n_karabushenko@inbox.ru
- KARPOVA Elizaveta Aleksandrovna – candidate of psychological sciences, first vice-rector, International Police Academy of the WPA, (300026, Tula, Ryazanskaya st., 1); e-mail: office@mpa71.ru
- KHAIRULLIN Rail Agzamovich – postgraduate student, St. Petersburg State University (199000, St. Petersburg, Universitetskaya nab. 7/9); e-mail: 9396125@mail.ru
- KOMAROVA Oksana Nikolaevna – PhD (Psychology), Associate Professor of Chair of General and Practical Psychology; Moscow City Teacher Training University (129226, Moscow, 2nd Selskokhozyaystvenny proezd, 4, building 1); e-mail: okomarova2009@yandex.ru
- KORYAGINA Irina Ivanovna – PhD in Pedagogy, Associate Professor, Ivanovo State Medical Academy (153012, Ivanovo, Sheremetevsky pr-kt, 8); e-mail: koryaginairina@mail.ru
- KOVYLNKOVA Tatyana Sergeevna – candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department of preschool pedagogy and psychology, Tver State University, Tver, (170100, Tver, Zhelyabova St., 33); e-mail: kovylnikova.ts@tversu.ru
- KRAPIVNIK Elena Vladimirovna – PhD, Associate professor of the Department of Russian Philology, Pacific National University (680035, Khabarovsk, Tikhookeanskaya st.,136); e-mail: 004712@pnu.edu.ru
- KRUGLOV Vladimir Anatolievich – Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Associate Professor of the Department of Social Psychology and Conflictology, University under IPA EurAsEC (St. Petersburg, Smolyachkova str., 14/1); e-mail: vkruglov105@gmail.com

- KRUGLOVA Marina Anatolievna – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Ergonomics and Engineering Psychology, St. Petersburg State University (199000, St. Petersburg, Universitetskaya nab. 7/9); e-mail: marakruglova@mail.ru
- LEI Tian – associate professor, Ningxia University (161, Wenhua, Yuanzhou District, Guyuan City, Ningxia Hui Autonomous Region, China, 756001); e-mail: liangyu096@gmail.com
- LERNER Svetlana Alexandrovna – master’s student, Moscow University for the Humanities (111395, Moscow, Ynosti St., 5); e-mail: svetlanaalexandrovnalerner@gmail.com
- LISICHKINA Yulia Victorovna – applicant for the Department of Economic Psychology and Labor Psychology, University of World Civilizations named after V.V. Zhirinovskiy (107078, Moscow, 1st Basmanny Lane, 3, building 1); e-mail: yuliyalisichkina@yandex.ru
- MAKAROVA Oksana Aleksandrovna – senior lecturer, Department of Psychology, Elabuga Institute of Kazan Federal University (423600, Tatarstan, Yelabuga, Kazanskaya str., 89); e-mail: gavriily.oksana@mail.ru
- MALOLETKOVA Anna Vasilyevna – PhD in Psychological sciences, Associate Professor, Ufa University of Science and Technology, Sterlitamak branch (453103, Sterlitamak, Lenin Ave. 49); e-mail: a.v.maloletkova@struust.ru
- MARALOV Vladimir Georgievich – Doctor of Sciences (Psychology), Professor of the Department of Psychology, Cherepovets State University (5 Lunacharskogo Ave., Cherepovets, Vologda Region, 162600, Russian Federation); e-mail: vgmaraov@yandex.ru
- MERZLIKIN Anton Dmitrievich – postgraduate student, Tver State University (170100, Tver, Zhelyabova St., 33); e-mail: anton.merzlikin.merzlikin@list.ru
- MILYUGINA Elena Georgievna – Doctor of Philology, Associate Professor, Professor of the Department of the Russian Language with Methods of Primary Education, Tver State University (170100, Tver, Zhelyabova St., 33); e-mail: elena.milyugina@rambler.ru
- MOROZ Maria Vladimirovna, PhD (Psychology), Associate Professor of the Department «Social work and pedagogy», Tver State University (170100, Tver, Zhelyabova str., 33); e-mail: Moroz.MV@tversu.ru
- ORLOVA Elena Aleksandrovna – Doctor of Psychology, Professor of the Department of General Psychology of the Russian Academy of National Economy and Public Administration under the President of the Russian Federation (119571, Moscow, Vernadsky Ave., 82, building 1); Professor of the Department of Social and Educational Psychology, State University of Education (141014, Moscow region, Mytishchi, Vera Voloshinoy St., 24); e-mail: information@ranepa.ru
- PATOV Nikolay Aleksandrovich – academician of the Russian Academy of Education, Doctor of Pedagogical Sciences, professor; Executive Director of the LLC «Publishing House "Professional Education"», 241007, Bryansk region, Bryansk, st. Duki, 65, off. 105); e-mail: patovnabryansk@mail.ru
- POKOTILO Aleksandr Sergeevich – postgraduate student, Saratov State University named after N. G. Chernyshevsky (410012, Saratov, Astrakhanskaya St., 83); e-mail: me@pokotilo.ru
- RASSKAZOVA Alla Lvovna – PhD (Psychology), Associate Professor of Chair of General and Practical Psychology; Moscow City Teacher Training University (129226, Moscow, 2nd Selskokhozyaystvenny proezd, 4, building 1); e-mail: allarasskazova@mail.ru
- RAZINA Tatyana Valerievna – Doctor of Psychology, Associate Professor, Department of Psychology, University of World Civilizations named after V.V. Zhirinovskiy (107078, Moscow, 1st Basmanny Lane, 3, building 1); e-mail: razinat@mail.ru
- REBRILOVA Elena Sergeevna – PhD, Associate Professor of the Department of Psychology, Tver State University (170100, Tver, Zhelyabova, str., 33); e-mail: rebrilova@mail.ru
- SHAPOVAL Irina Anatolyevna – Dr. Sci. (Pedagogic), Professor of the Department of Correctional Psychology and Pedagogy, State Pedagogical University, (394043, Voronezh, st. Lenina, 86); e-mail: irinashapoval@yandex.ru
- SMIRNOV Denis Olegovich – PhD in Psychology, Associate Professor, Dean of the Faculty of Psychology, Perm State Humanitarian Pedagogical University (614990, Perm, Sibirskaya str., 24; e-mail: smirnov_do@pspu.ru
- SMIRNOVA Maria Yuryevna – lecturer of the Department of Criminal and Penal Enforcement Law, Perm Institute of the Federal Penitentiary Service of Russia (614012, Perm Krai, Perm, Karpinsky str., 125); e-mail: oik-6@yandex.ru
- VODOPYANOVA Natalia Evgenievna – Doctor of Psychological Sciences, Professor of the Department of Psychological Support of Professional Activity, St. Petersburg State University (199000, St. Petersburg, Universitetskaya nab. 7/9); e-mail: vodop@mail.ru
- ZAGASHEVA Maria Viktorovna – Senior Lecturer, Department of Psychology and Pedagogy, St. Petersburg State Institute of Culture (191186, St. Petersburg, Dvortsovaya emb., 2-4); ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-4690-1911>, Researcher ID: JZD-9474-2024; e-mail: mz1975@mail.ru
- ZHALAGINA Tatyana Anatolyevna – Doctor of Psychology, Professor, Head of the Department of Labor Psychology and Clinical Psychology, Tver State University (170100, Tver, Zhelyabova St., 33); e-mail: zhalagina54@mail.ru
- ZHUKOV Vasilii Yuryevich – postgraduate student, State University of Education (141014, Moscow region, Mytishchi, Vera Voloshina str., 24); e-mail: 284461@mail.ru

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, имеет УДК, название, аннотацию, ключевые слова; сведения об авторах: ученой степени (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 сохраняются 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); ученой степени, 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_psyed_tversu@mail.ru

главный редактор – Лельчицкий Игорь Давыдович;

ответственный секретарь – Мороз Мария Владимировна;

технический редактор – Будилева Таисия Эдуардовна.

Вестник Тверского государственного университета.

Серия: Педагогика и психология

1(66), 2024

Подписной индекс: **85717** (интернет-каталог «Пресса России»)

Подписано в печать 14.03.2024. Выход в свет 18.03.2024.

Формат 70 x 108 ¹/₁₆. Бумага типографская № 1.

Печать офсетная. Усл. печ. л. 29,4.

Тираж 500 экз. Заказ № 46.

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, корп. Б.

Тел. (4822) 35-60-63.

Цена свободная