

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 истор. наук, проф. Ван Жуй (КНР);
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);
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 History sciences, prof. Wang Rui (China);

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);

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

Ромашко Ю.С., Горская Г.Б. Метакогнитивные умения как ресурс успешности педагогической деятельности	6
Ульянина О.А., Хазимуллин О.М. Особенности развития личности дошкольников	17

ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА, ИНЖЕНЕРНАЯ ПСИХОЛОГИЯ, КОГНИТИВНАЯ ЭРГОНОМИКА

Басимов М.М. Предусмотрительность и депрессивность как следствия профессиональных качеств студентов-психологов: нелинейный анализ данных	29
Глушко А.Н., Корчемный П.А., Шевченко Н.В. Разработка структурно-функциональной модели деятельности руководителя по оценке персонала	41
Демиденко Н.Н., Константинова С.С. Анализ профессиограмм предпринимателя: постановка проблемы	55
Копылова Н.В., Тюлин П.В. Методы измерения эмоций: комплексный подход	65
Мороз М.В. Профессиограмма специалиста по работе с молодежью	76
Петров В.Е., Данилов С.И. Исследование личностного инновационного потенциала студентов медицинского вуза	87

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОДИАГНОСТИКА ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СРЕД

Николаева А.Ю., Махновец С.Н. Специфика взаимосвязи эмоционального интеллекта и психологического благополучия подростков	97
--	----

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПОЛИТИЧЕСКАЯ И ЭКОНОМИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Бородина Т.И., Носов А.В., Некрасова Е.А. Личностные особенности субъектов служебной деятельности, склонных к рисковому финансовому поведению.....	107
Воробьева К.А. Социально-психологическая детерминация виктимного поведения личности в подростковом	115
Ульянина О.А., Гутова У.М. Взаимосвязь социально-психологического климата в учебном коллективе и мотивации обучения у старших подростков.....	124

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Ахметзянова А.И. Навык прогнозирования как показатель социализации детей дошкольного возраста.....	138
Володина Л.О., Селяков Ю.Л. Методологические подходы к современному кадетскому образованию в Российской Федерации.....	149
Ефимова А.А., Милогина Е.Г. Метод рисованных историй в аспекте формирования ценностно-ориентированной личности.....	159
Корнакова М.Г. Педагогическое взаимодействие в эстетическом воспитании дошкольников: проблемы дефиниции и диагностики.....	169

Орлихина Н.Е., Лукашина Е.В. Ценностно-смысловое отношение студентов к социокультурному наследию религии: эмпирический аспект	178
---	-----

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Артеменко Б.А., Галкина Л.Н., Пермьякова Н.Е. Практическая подготовка обучающихся по эколого-экономическому образованию детей дошкольного возраста в условиях сетевого взаимодействия	190
Крапивник Е.В. Фонемно-графемная транспозиция в обучении китайских студентов	202
Филатова Е.А. Применение текстов массмедиа и политики для формирования коммуникативных навыков при обучении иностранному языку в средней школе	212

МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Борисова Е.В. Математическое мышление будущих инженеров	222
Лельчицкий И.Д., Добросмыслова С.Н., Калуцкая А.С. Современные вызовы и содержание профессиональной подготовки в области социальной работы: клинический вектор развития	232

МОЛОДЫЕ ИССЛЕДОВАТЕЛИ И АСПИРАНТЫ

Борзенко Д.Д. Формирование позитивного самоотношения через развитие адаптивных стратегий совладания у стигматизированных подростков ..	244
Вантеев Д.А. Нормативное обеспечение практики формирования профессионально-этической культуры сотрудников ОВД на рубеже XX–XXI веков	256
Вторушина Ю.С. Образ мира как предмет исследования в этнопсихологии	265

CONTENTS

GENERAL PSYCHOLOGY, PERSONALITY PSYCHOLOGY, HISTORY OF PSYCHOLOGY

Romashko Yu.S., Gorskaya G.B. Metacognitive skills as a resource for success in teaching activities	6
Ulyanina O.A., Khazimullin O.M. Age-psychological characteristics of preschoolers	17

LABOR PSYCHOLOGY, ENGINEERING PSYCHOLOGY, COGNITIVE ERGONOMICS

Basimov M.M. Deliberateness and depression as consequences of professional qualities in psychology students: nonlinear data analysis	29
Glushko A.N., Korchemny P.A., Shevchenko N.V. Development of a structural and functional model of the head of staff assessment	41
Demidenko N.N., Konstantinova S.S. Analysis of entrepreneur's professional skills: problem statement	55
Kopylova N.V., Tyulin P.V. Emotion measurement methods: an integrated approach	65
Moroz M.V. Professional certificate for youth work specialist	76

Petrov V.E., Danilov S.I. Research of the personal innovative potential of medical university students	87
PEDAGOGICAL PSYCHOLOGY, PSYCHODIAGNOSTICS OF DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENTS	
Nikolaeva A.Yu., Makhnovets S.N. Specificity of the relationship of emotional intelligence and psychological well-being of adolescents	97
SOCIAL PSYCHOLOGY, POLITICAL AND ECONOMIC PSYCHOLOGY	
Borodina T.A., Nosov A.V., Nekrasova E.A. Personal features of subjects of official activities propenated to risky financial behavior.....	107
Vorobyova K.A. Socio-psychological determination of victimized personality behavior in adolescence	115
Ulyanina O.A., Gutova U.M. Relationship of socio-psychological climate in the school staff and learning motivation in older adolescents	124
GENERAL PEDAGOGY, HISTORY OF PEDAGOGY AND EDUCATION	
Akhmetzyanova A.I. Forecasting skill as an indicator of socialization of preschool children.....	138
Volodina L.O., Selyakov Y.L. Modern cadet education in the russian federation: traditions and development prospects	149
Efimova A.A., Milyugina E.G. The drawn story method in the aspect of forming a value-oriented personality.....	159
Kornakova M.G. Pedagogical interaction in the aesthetic direction of preschool children's education: problems of definition and diagnostics	169
Orlikhina N.E., Lukashina E.V. Value and meaning attitudes of students to the socio-cultural heritage of religion: an empirical aspect	178
THEORY AND METHODOLOGY OF TRAINING AND UPBRINGING	
Artemenko B.A., Galkina L.N., Permyakova N.E. Practical training of students in environmental and economic education of preschool children in the conditions of network interaction	190
Krapivnik E.V. Phoneme-grapheme transposition in Chinese students training.....	202
Filatova E.A. Application of texts of political and mass-media discourse for the formation of communicative skills in teaching foreign language in senior school	212
METHODOLOGY AND TECHNOLOGY OF VOCATIONAL EDUCATION	
Borisova E.V. Mathematical thinking of future engineers	222
Lelchitskiy I.D., Dobrosmyslova S.N., Kalutskaya A.S. Contemporary challenges and content of professional training in the field of social work: clinical vector of development.....	232
YOUNG RESEARCHERS AND GRADUATE STUDENTS	
Borzenko D.D. The formation of a positive self-attitude through the development of adaptive coping strategies in stigmatized adolescents	244
Vanteev D.A. Regulatory support for the practice of forming a professional and ethical culture of police officers at the turn of the XX-XXI centuries.....	256
Vtorushina Yu.S. The image of the world as a subject of research in ethnopsychology	265

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

УДК 159.9

Doi: 10.26456/vtpsyed/2024.4.006

**МЕТАКОГНИТИВНЫЕ УМЕНИЯ КАК РЕСУРС УСПЕШНОСТИ
ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Ю.С. Ромашко, Г.Б. Горская

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет физической культуры,
спорта и туризма», г. Краснодар

В исследовании установлены особенности эффективности профессиональной деятельности у педагогов по физической культуре в группах с разным уровнем развития метакогнитивных умений. Проведение кластерного анализа свидетельствует о ресурсных возможностях метакогнитивных умений. Корреляционный анализ показал, что метакогнитивные умения по регулированию своего эмоционального состояния и планированию решений проблемы включаются в повышение эффективности деятельности у педагогов по физической культуре, отнесенных к кластеру с высокими показателями метакогнитивных умений. В кластере с низкими показателями метакогнитивных умений педагоги в большей степени ориентированы на организацию решения проблемы в текущем моменте.

Ключевые слова: *метакогнитивные процессы, метакогнитивные умения, самоэффективность, профессиональная апатия, педагог.*

В условиях постоянного реформирования системы образования одной из актуальных задач психологической науки является поиск ресурсов, которые могут способствовать совершенствованию необходимых для успешного осуществления профессиональной деятельности умений и навыков [14, с. 139]. В современном мире, в условиях постоянно изменяющихся требований к образовательному процессу, введению, в том числе, дистанционного взаимодействия педагога с обучающимися, велик риск возникновения дополнительного стресса у педагога. Кроме того, А. Бандура выделяет в число ресурсов профессиональной деятельности понятие самоэффективности и определяет его как убежденность индивида в достижимости поставленных целей [19, с. 123]. Немаловажным остается и тот факт, что педагогическая деятельность относится к профессиям с высоким риском к эмоциональному истощению [21] и проявлению апатии к профессиональной деятельности [6, с. 9].

Успешность осуществления профессиональной деятельности педагога в большей степени зависит от освоения им функциональных компонентов педагогической деятельности. Отдельного внимания

© Ромашко Ю.С.,
Горская Г.Б., 2024

заслуживает семикомпонентная модель педагогической деятельности Н.В. Кузьминой, которая включает гностический, конструктивный, коммуникативный, организаторский, прогностический, проектировочный и оценочный функциональные компоненты [8, с. 145]. В рамках нашего исследования стоит особое внимание обратить на проектировочные, прогностические и оценочные компоненты. К умениям прогностического компонента педагогической деятельности Н.В. Кузьмина относит умения педагога прогнозировать результаты; проектировочного компонента – ставить долгосрочные цели и выстраивать путь к их решению; оценочного компонента – осуществлять рефлексивное самоуправление профессиональными действиями. А.К. Маркова к психологическим качествам профессиональной компетентности относит в том числе диагностическое мышление и педагогическое прогнозирование [9, с. 112]. По мнению С.А. Хазовой, в современной образовательной среде в число приоритетных педагогических задач входит формирование педагогами у обучающихся метакогнитивных компетенций [16, с. 111].

Следует отметить и то, что к ресурсам эффективности профессиональной деятельности, успешного решения проблемных ситуаций ряд отечественных и зарубежных авторов относят метакогнитивные процессы (А.В. Карпов, М.А. Холодная, J.H. Flavell, R.H. Kluwe и др.).

Метапознание трактуется как понимание индивидом особенностей своих мыслительных процессов непосредственно при осуществлении поставленных задач, а также проведение контроля выполняемых действий [18, с. 93]. Иными словами, метапознание – это способность индивида контролировать и регулировать когнитивные процессы с целью осуществления поставленной задачи. Эффективное выполнение профессиональной деятельности зависит от сознательной организации процесса принятия решений. Необходимость изучения процессов метапознания в условиях современного образования с включением, в том числе, в образовательный процесс компонентов дистанционного обучения, возрастает. Педагог должен уметь предвидеть сложности, быть к ним заблаговременно подготовлен, уметь своевременно трансформировать поступающую информацию и совершенствовать педагогический процесс.

Дж. Флейвелл в своих работах выделяет в структуре метапознания метакогнитивные навыки мониторинга и саморегуляции, а также метакогнитивное планирование и оценивание [15, с. 112]. Метакогнитивные умения вносят вклад в регуляцию когнитивных или мотивационных стратегий при решении задач, что отличает их и позволяет отнести к умениям более высокого порядка. В работе В.И. Моросановой осознанная саморегуляция обозначена как управляющий метаресурс, способный координировать индивидуальные

универсальные и специальные психологические ресурсы для достижения различных задач [11, с. 26].

А.А. Карпов интегрирующим качеством профессиональной деятельности индивида выделяет метарегулятивную активность, которая представлена как на профессиональном, так и на личностном уровнях [7].

В ряде исследований доказано положительное влияние метакогнитивных процессов в предотвращении эмоционального выгорания у педагогов [10, с. 215], в повышении эффективной организации рабочего процесса [3, с. 225], в поддержании субъективного благополучия [4, с. 16], в формировании конструктивного копинга в преодолении стрессовых ситуаций [17] и дисфункционального поведения [20]. Показано, что метакогнитивная активность педагогов положительно связана с наиболее результативными и эффективными стилями педагогической деятельности [1, с. 54]. Ранее нами было установлено, что «предиктором самоэффективности в профессиональной деятельности педагога по физической культуре выступает умение регулировать свое эмоциональное состояние» [12, с. 610]. В исследовании С.А. Хазовой отмечено, что педагоги недостаточно готовы к формированию метакогнитивных компетенций у школьников [16, с. 116].

На основании вышеизложенных результатов исследований следует, что развитие метакогнитивных процессов так или иначе вносит значительный вклад в совершенствование педагогического процесса, что подтверждает актуальность изучения особенностей формирования у педагогов метакогнитивных умений. В то же время следует отметить недостаточную изученность влияния метакогнитивных умений на компоненты профессиональной деятельности педагога. При этом в существующих исследованиях часто учитываются общие выборки испытуемых, но, принимая во внимание сложность деятельности и многообразие педагогических специальностей, следует учитывать, что успех в профессиональной деятельности может достигаться различным сочетанием способностей и личностных качеств. Деятельность педагогов физической культуры сопровождается обилием практических занятий, направленных на физическое воспитание молодежи. В этой связи изучение особенностей формирования у них метакогнитивных умений позволит определить ресурсы эффективной деятельности педагога и тем самым обеспечить условия для развития психологических умений, необходимых для адаптации в современном мире.

В этой связи *целью исследования* стало определение особенностей формирования метакогнитивных умений в профессиональной деятельности педагогов по физической культуре.

Методика и организация исследования

Гипотезой выступило предположение, что, в зависимости от степени развития применяемых метакогнитивных умений педагога по

физической культуре дифференцируются по сочетанию выраженности параметров эффективности деятельности.

Для исследования метакогнитивных умений у педагогов по физической культуре применялась методика «Рефлексивные умения (метакогнитивный уровень)» Е.В. Савченко, которая включает 38 пар утверждений и позволяет выявить семь параметров метакогнитивных умений: умение организовывать процесс решения проблемы, умение прогнозировать возможные ошибки, умение регулировать собственные эмоциональные состояния, умение планировать процесс решения проблемы, умение формировать вероятностные модели решения проблемы, умение проводить мониторинг поточных форм умственной активности, умение критично оценивать свои интеллектуальные способности, общий уровень метакогнитивных умений [13]. Для диагностики эффективности профессиональной деятельности использовались методики: опросник «Диагностика уровня самооффективности Дж. Маддукса и М. Шеера» (позволяет оценить уровень уверенности индивида и потенциал в сфере предметной деятельности и в сфере межличностного общения); методика «Диагностика уровня парциальной готовности к профессионально-педагогическому саморазвитию (по Н.П. Фетискину) (определяет уровень сформированности по каждому компоненту педагогической деятельности); шкала профессиональной апатии Г. Шмидта (позволяет определить уровень апатичных мыслей и апатичных действий индивида в профессиональной деятельности) [5].

В качестве статистических методов обработки данных применялись кластерный анализ по Уорду, U-критерий Манна-Уитни, корреляционный анализ r-Спирмена (выполненные в статистическом пакете IBM SPSS Statistics 22.0.).

В исследовании приняли участие 56 педагогов по физической культуре общеобразовательных учреждений г. Краснодара в возрасте от 24 до 54 лет, в том числе 22 мужчины и 34 женщины (стаж деятельности респондентов – от 1 до 41 года). Исследование проводилось анонимно, при личном контакте представителей выборки с психологом. Выбор респондентов обусловлен тем, что профессиональная деятельность педагога по физической культуре отличается наличием большего числа практических занятий, включает структурные компоненты, направленные на формирование культуры здоровья, потребности в здоровом образе жизни посредством практического овладения двигательными умениями и навыками [2, с. 155].

Результаты исследования

Проведение в исследовании кластерного анализа обусловлено в первую очередь необходимостью определения благоприятного сочетания способностей с целью совершенствования профессиональной

деятельности. В результате проведенного кластерного анализа было выделено два кластера, характеристика которых представлена в табл. 1.

Таблица 1

Данные кластеров педагогов по физической культуре

Кластер	Состав по полу		Стаж работы (лет в среднем)	Возраст (лет в среднем)
	мужчины	женщины		
Кластер 1 (n=37)	41%	59%	9	35
Кластер 2 (n=19)	37%	63%	8	34

В целом, по полу, возрасту и стажу полученные кластеры не имеют существенных различий. Небольшое преимущество во втором кластере составляют педагоги женского пола (63%).

В результате сравнительного анализа выявлены достоверные различия по всем параметрам метакогнитивных умений (табл. 2).

Таблица 2

Медианы параметров метакогнитивных умений в кластерах

Параметры	Кластер 1 (n=37)	Кластер 2 (n=19)	U- критерий	p
Параметры метакогнитивных умений				
Умение организовывать процесс решения проблемы	46	31	59,500	0,000
Умение прогнозировать ошибки	45	30	118,500	0,000
Умение регулировать собственное эмоциональное состояние	32	23	96,000	0,000
Умение планировать процесс решения проблемы	34	26	71,500	0,000
Умение формировать вероятностные модели решения проблемы	29	20	139,000	0,000
Умение проводить мониторинг поточных форм умственной активности	31	24	146,500	0,000
Умение критично оценивать свои интеллектуальные способности	30	25	159,500	0,001
Общий уровень метакогнитивных умений	182	138	9,000	0,000

Педагоги первого кластера отличаются достаточно высокими значениями метакогнитивных умений (уровень «выше среднего» и «высокий»).

Педагоги второго кластера отличаются значениями метакогнитивных умений «ниже среднего» или «низкими» (умение организовывать процесс решения проблемы). Отсюда следует, что, педагоги первого кластера высокоорганизованны, обладают способностью прогнозировать сложные ситуации, заблаговременно

находить для них решение, адекватно оценивать свои возможности и проводить мониторинг выполняемых действий.

Анализ медиан показателей эффективности профессиональной деятельности в выделенных кластерах представлен в табл. 3.

Таблица 3

Медианы показателей эффективности профессиональной деятельности в кластерах

Параметры	Кластер 1 (n=37)	Кластер 2 (n=19)	U- критерий	p
Параметры самооэффективности				
Предметная деятельность	57	36	218,000	0,021
Межличностное общение	14	2	234,500	0,043
Показатели профессиональной апатии				
Апатичность мыслей	7	7	327,000	0,663
Апатичность действий	10	11	309,500	0,465
Общий уровень апатии	18	18	293,000	0,309
Параметры готовности к профессионально-педагогическому саморазвитию				
Мотивационный компонент	69	64	229,000	0,034
Когнитивный компонент	28	24	246,000	0,067
Нравственно-волевой компонент	73	67	185,500	0,004
Гностический компонент	127	110	149,000	0,000
Организационный компонент	51	47	246,000	0,067
Способность к самоуправлению	40	34	170,500	0,002
Коммуникативные способности	33	30	213,000	0,016

Следует отметить, что по параметрам профессиональной апатии достоверных различий в выделенных кластерах выявлено не было. Педагоги по физической культуре, отнесенные к первому кластеру, отличаются уверенностью в своей эффективности в работе, в большей степени нацелены на получение результата, мотивированы к получению новых знаний.

Во втором кластере прослеживается сложность в адаптации к изменяющимся условиям, педагоги довольно низко оценивают свои возможности при межличностном взаимодействии с окружающими, вместе с тем достаточно высоко оценивают свою готовность к педагогическому саморазвитию.

С целью определения различий по степени включенности в профессиональную деятельность педагогов физической культуры был проведен корреляционный анализ в кластерах.

Так, в первом кластере с ростом умения организовывать процесс решения проблемы увеличивается уверенность педагога в эффективности в профессиональной деятельности ($r=0,572$ при $p<0,01$) и

повышается самооэффективность в межличностном общении ($r=0,333$ при $p<0,05$).

Выявлены достоверные положительные связи между умением регулировать свои эмоции и параметрами самооэффективности в предметной деятельности ($r=0,441$ при $p<0,01$) и в межличностном общении ($r=0,344$ при $p<0,05$), а также отрицательные – с уровнем апатии к своей деятельности ($r=-0,360$ при $p<0,05$). С ростом умения регулировать собственное эмоциональное состояние повышаются нравственно-волевой компонент ($r=0,427$ при $p<0,01$), гностический компонент ($r=0,428$ при $p<0,01$) и способность к самоуправлению ($r=0,450$ при $p<0,01$). При развитом умении планировать процесс решения проблемы повышается вероятность самооэффективности в профессиональной деятельности ($r=0,394$ при $p<0,05$), в межличностном общении ($r=0,332$ при $p<0,05$), нравственно-волевой компонент ($r=0,352$ при $p<0,05$), в то же время снижаются апатичность мыслей ($r=-0,434$ при $p<0,01$), апатичность действий ($r=-0,452$ при $p<0,01$), общий уровень апатии ($r=-0,508$ при $p<0,01$). С ростом умения формировать вероятностные модели решения проблемы снижаются апатичность мыслей ($r=-0,628$ при $p<0,01$), апатичность действий ($r=-0,451$ при $p<0,01$), общий уровень апатии ($r=-0,629$ при $p<0,01$) и повышается мотивационный компонент ($r=0,391$ при $p<0,05$). При повышении в целом общего уровня метакогнитивных умений повышаются значения самооэффективности в профессиональной деятельности ($r=0,360$ при $p<0,05$) и снижаются апатичность мыслей ($r=-0,398$ при $p<0,05$), общий уровень апатии ($r=-0,395$ при $p<0,05$).

Иными словами, чем в большей степени педагог по физической культуре заблаговременно планирует свои задачи, находит решение возможных проблем, организует занятия с учетом индивидуальных возможностей обучающихся, продумывает индивидуальные способы достижения ими результатов, успешно взаимодействуя с окружающими, тем в большей степени повышается его уверенность в самооэффективности в педагогической деятельности.

При этом, чем меньше педагог проявляет уверенность в правильности и результативности своих действий, тем больше снижается заинтересованность в совершенствовании занятий, повышается вероятность проведения уроков «на авось». Заблаговременно планируя решение возможных трудностей, выстраивая определенную последовательность действий при поступлении сложностей и стрессовых ситуаций, которые могут возникнуть, педагог по физической культуре вероятно в большей степени будет проявлять интерес к своей работе, мотивировать себя и стремиться к реализации поставленных целей.

Иначе говоря, проявление апатичного состояния, отстраненность и безразличие к положительным изменениям в рабочем процессе могут снижать способность к анализу возможных трудностей и планированию

для них решения. В то же время, проявление апатичного состояния и безразличия в работе снижает стремление планировать различные способы решения еще не наступивших затруднительных ситуаций.

Учитывая полученные данные, принимая во внимание выявленные особенности, в частности, интегрированное использование ресурсов для совершенствования своей профессиональной деятельности, высокий уровень развития метакогнитивных умений, их ресурсный вклад в формирование эффективной педагогической деятельности, обозначим первый кластер как «Ресурсный».

Во втором кластере обнаружено меньшее число достоверных корреляционных взаимосвязей, чем в первом. Результаты свидетельствуют, что чем выше умение педагогов второго кластера прогнозировать ошибки, тем ниже самооэффективность в межличностном общении ($r=-0,507$ при $p<0,05$). С ростом умения регулировать собственное эмоциональное состояние повышается самооэффективность в профессиональной деятельности ($r=0,610$ при $p<0,01$). При этом с ростом умения организовывать процесс решения проблемы снижается гностический компонент ($r=-0,502$ при $p<0,05$). Чем выше умение регулировать собственное эмоциональное состояние, тем выше нравственно-волевой компонент ($r=0,461$ при $p<0,05$), мотивационный компонент ($r=0,525$ при $p<0,05$), когнитивный компонент ($r=0,730$ при $p<0,01$).

Педагоги по физической культуре второго кластера повышают уровень самооэффективности, целеустремленность, заинтересованное отношение к своей работе, желание развиваться и получать новые знания, развивая умение регулировать свои эмоции, адаптируя свое настроение в зависимости от ситуации. Примечательно, что проявление конфликтного поведения, негативный настрой при проведении занятий, неуверенность в процессе коммуникативного взаимодействия с воспитанниками, их родителями и коллегами, приводит к необходимости обдумывать и переосмысливать свои ошибки, прогнозировать их и анализировать свои возможности. Отдельного внимания заслуживает и то, что представители второго кластера отличаются низкими значениями по параметру «умение организовывать процесс решения проблемы», отрицательно коррелирующего с гностическими способностями педагога по физической культуре. Иначе говоря, отсутствие понимания, что именно нужно изменить в рабочем процессе для его совершенствования, а также отсутствие контроля и анализа процесса достижения результатов, компенсируются стремлением к получению новых знаний, формулированию актуальных педагогических задач, организацией процесса в текущем моменте.

Невысокие значения параметров метакогнитивных умений у респондентов данного кластера свидетельствуют об относительном отсутствии их вклада в совершенствование педагогической

деятельности. Для педагогов по физической культуре второго кластера характерно повышение результативности своей деятельности посредством саморегуляции эмоций и компенсации гностического показателя готовности к профессиональной деятельности. С учетом выявленных особенностей данного кластера, назовем его «Компенсирующий».

Выводы

Таким образом, проведенный кластерный анализ позволил дифференцировать педагогов по физической культуре с учетом факторов, способствующих совершенствованию эффективности профессиональной деятельности. Полученные данные показали, что эффективность профессиональной деятельности педагога по физической культуре обусловлена развитием тех или иных параметров метакогнитивных умений.

Так, в Ресурсном кластере, развитые метакогнитивные умения способствуют интегрированному использованию ресурсов, сочетаются с повышением параметров эффективности профессиональной деятельности и снижением апатии в профессиональной деятельности.

Компенсирующий кластер отличается сочетанием более низких значений метакогнитивных умений с низкими значениями самоэффективности в межличностном общении и высокими значениями компонентов готовности к профессионально-педагогическому саморазвитию.

Результаты проведенного исследования в целом согласуются с исследованием Е.Г. Денисовой и соавторов [3], полагающих, что высокий уровень сформированности метакогнитивных навыков позволяет организовать рабочие процессы более эффективно, а низкий уровень сформированности – отрицательно сказывается на работоспособности и самооценке. В то же время полученные результаты позволили выявить более или менее благоприятные для эффективности деятельности педагогов соотношения параметров метакогнитивной сферы и готовности к профессионально-педагогическому совершенствованию, активности включения в профессиональную деятельность.

Полученные данные вносят новые представления об особенностях развития метакогнитивных умений и их проявления в профессиональной деятельности педагогов по физической культуре.

Список литературы

1. Венцова Т.Б., Живаев Н.Г., Пошехонова Ю.В. Индивидуальный стиль деятельности и метапознание (на примере педагогов средней школы) // Ярославский психологический вестник. 2016. № 36. С. 50–54.

2. Григорьев О.А., Лотоненко А.В. Структура профессионально-педагогической деятельности педагога физической культуры // Евразийский форум. 2011. №1 (3). С. 150–155.
3. Денисова Е.Г., Гусева Ю.В., Сылка Н.В. Метакогнитивные навыки и стратегии преодоления дефицита времени как стресс-фактора профессиональной деятельности педагогов // Психология сегодня: актуальные исследования и перспективы: материалы Всероссийского психологического форума: в 2 томах, Екатеринбург, 28–30 сентября 2022. Т. 1. Екатеринбург: Уральский университет, 2022. С. 222–226.
4. Денисова Е.Г., Ермаков П.Н., Абакумова И.В., Сылка Н.В. Субъективное благополучие преподавателей в современных условиях: эмоционально-личностные и метакогнитивные предикторы // Психологическая наука и образование. 2024. Т. 29. № 1. С. 16–30.
5. Золотарев А.А. Адаптация шкалы профессиональной апатии Г.Шмидта // Психологический журнал. 2020. Т. 41. № 2. С. 115–126.
6. Ионова М.С., Куркина В.О., Староверов А.А. Сравнительная характеристика профессионального выгорания у учителей общеобразовательных школ и преподавателей вузов // Мир науки. Педагогика и психология. 2023. Т. 11. № 3. С. 1–14.
7. Карпов А.А. Общие способности в структуре метакогнитивных качеств личности: монография. Ярославль: Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова, 2014. 272 с.
8. Кузьмина (Головко-Гаршина) Н.В. Предмет акмеологии. СПб.: Политехника, 2002. 189 с.
9. Маркова А.К. Психология труда учителя: Кн. для учителя. М.: Просвещение, 1993. 192 с.
10. Молчанова Л.Н., Кузнецова А.А. Рефлексивно-смысловая регуляция состояния психического выгорания у педагогов специального коррекционного образовательного учреждения и оценивание ее эффективности // Перспективы науки и образования. 2019. № 2(38). С. 212–228.
11. Моросанова В.И. Осознанная саморегуляция как метаресурс достижения целей и разрешения проблем жизнедеятельности // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2021. № 1. С. 4–37.
12. Ромашко Ю.С., Горская Г.Б. Предикторы самоэффективности специалистов сферы физической культуры и спорта в профессиональной деятельности // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2023. № 3(217). С. 605–610.
13. Савченко Е.В. Диагностика рефлексивных умений на метакогнитивном уровне рефлексивной компетентности // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. 2015. Вып. 3(23). С. 97–108.
14. Толочек В.А. Социальная успешность субъекта, окружение, ресурсы: открытые вопросы // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. 2022. № 4. С. 136–158.
15. Флейвелл Д.Х. Когнитивное развитие и метапознание. М.: Российский гос. гуманитарный ун-т (РГГУ). 2012. 160 с.
16. Хазова С.А. Роль современных педагогов в формировании метакогнитивных компетенций у школьников // Вестник Адыгейского

- государственного университета. Сер.: Педагогика и психология. 2022. Вып. 2(318). С. 110–121.
17. Ağaç M., Üzar-Özçetin Ye. S. Psychological resilience, metacognitions, and fear of recurrence among cancer survivors and family caregivers // *Cancer Nursing*. 2022. V. 2(45). P. 454–471.
 18. Azevedo R. Reflections on the field of metacognition: issues, challenges, and opportunities // *Metacognition and Learning*. 2020. V. 15. P. 91–98.
 19. Bandura A. Self-efficacy mechanism in human agency // *American Psychologist*. 1982. V. 37. P. 122–147.
 20. Casale S., Fioravanti G., Spada M.M. Modelling the contribution of metacognitions and expectancies to problematic smartphone use // *Journal of Behavioral Addictions*. 2021. V. 10(3). № P. 788–798. DOI:10.1556/2006.2021.00066.
 21. Harmsen R., Helms-Lorenz M., Maulana R., van Veen K. The relationship between beginning teachers' stress causes, stress responses, teaching behaviour and attrition // *Teachers and Teaching*. 2018. V. 6. P. 626–643. DOI: 10.1080/13540602.2018.1465404.

Об авторах:

РОМАШКО Юлия Сергеевна – старший преподаватель кафедры психологии ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма» (350015, г. Краснодар, ул. Буденного, д. 161), e-mail: u.s.romashko@mail.ru

ГОРСКАЯ Галина Борисовна – доктор психологических наук, профессор кафедры психологии ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма» (350015, г. Краснодар, ул. Буденного, д. 161, e-mail: gorskayagalina@mail.ru

METACOGNITIVE SKILLS AS A RESOURCE FOR SUCCESS IN TEACHING ACTIVITIES

Yu.S. Romashko, G.B. Gorskaya

Kuban State University of Physical Culture, Sports and Tourism, Krasnodar

The study revealed the features of self-efficacy in professional activities, readiness for professional and pedagogical self-development and professional apathy among physical education teachers in groups with different levels of metacognitive skills development. Cluster analysis shows the resource potential of metacognitive skills. Correlation analysis within clusters to determine the relationship of metacognitive skills with the components of professional activity effectiveness allowed us to establish that in the first cluster, the ability to regulate one's own emotional state, plan a problem solution in advance and create models for its implementation are included in improving the effectiveness of physical education teachers. In the second cluster, teachers are more focused on organizing a problem solution in the current moment.
Keywords: *metacognitive processes, metacognitive skills, self-efficacy, professional apathy, teacher.*

Принято в редакцию: 14.08.2024 г.
- 16 Подписано в печать: 31.10.2024 г.

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ¹

О.А. Ульянина, О.М. Хазимуллин

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

В статье рассматриваются подходы к возрастной периодизации в отечественной психологии, освещаются особенности развития личности и высших психических функций в дошкольном возрасте. Анализируются основные научные подходы к описанию характеристик данного возрастного периода: нейропсихологический, культурно-исторический, деятельностный, личностно-ориентированный, диалогический, аксиологический, системный подходы, а также гуманистическая педагогика. Описываются особенности образования и воспитания дошкольников. Развитие ребенка дошкольного возраста рассматривается в контексте изменений в физиологической, интеллектуальной, эмоционально-волевой сферах посредством ведущего вида деятельности – игры.

Ключевые слова: дошкольник, личность, возрастная психология, высшие психические функции, развитие, воспитание, обучение.

Онтогенетическое развитие человека включает в себя множество этапов, одним из которых является детство. Изучению детства посвящено множество работ как отечественных, так и зарубежных исследователей, однако, проблема определения возрастных периодов, нормативного развития и границы психологических проблем (поведенческих, умственных, эмоциональных и личностных, коммуникативных), все еще остаются весьма размытыми. На сегодняшний день существует разрыв между исследованиями и их практическим воплощением в актуальной для педагогов форме. Целью данного исследования стала попытка провести анализ и обобщение классических и современных работ в рамках устоявшихся в отечественной психологии подходов, выработать обоснованные общие предложения для педагогов по организации работы с детьми дошкольного возраста.

В отечественной психологии изучением особенностей детского развития и выделением этапов развития ребенка занимался Л.С. Выготский, а также его ученики и последователи (А.Е. Леонтьев,

¹ Исследование выполнено в рамках государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации по теме «Эффективные инструменты формирования личности ребёнка дошкольного возраста», рег. № 1023120800004-3-5.3.1 (соглашение № 073-03-2024-005/2 от 27 августа 2024 г.).

Д.Б. Эльконин, Л.И. Божович, А.В. Петровский, Д.И. Фельдштейн, В.И. Слободчиков и др.).

Период дошкольного детства, в соответствии с возрастной периодизацией А.Е. Леонтьева, определяется возрастными границами – от трех до семи лет. Несмотря на относительно короткий хронологический промежуток, именно в этот период закладывается фундамент развития личности, происходит первое ее становление – «у ребенка проявляется в явных формах полимотивированность и соподчиненность его действий» [19]. В этот период развиваются высшие психические функции, которые развивались в раннем детстве, и каждая из них имеет свои особенности и характеристики.

Дошкольный возраст выступает и объектом познания в науке, и объектом практической деятельности, в связи с чем выделяется множество подходов к описанию его особенностей.

Рассмотрение основных научных подходов следует начать с нейропсихологического, описывающего возрастной период сквозь призму формирования и развития головного мозга и организации психических функций в процессе онтогенеза в норме и патологии. Основными принципами выступают следующие положения: социогенез, системное строение, а также динамическая организация и локализация высших психических функций. Данную область психологии в отечественной науке развивали: А.Р. Лурия, Е.Д. Хомская, Ж.М. Глозман, а также исследователи из других стран: К.С. Лешли, К. Прибрам, И. Зангвилл, Б. Милнер.

Культурно-исторический подход (Л.С. Выготский) основывается на взаимосвязи между развитием психики конкретного человека и социокультурным контекстом. Одним из ключевых понятий является понятие «зона ближайшего развития», определяющая содержание задач, которые могут быть решены ребенком только во взаимодействии со взрослым. Социальная среда рассматривается в культурно-историческом подходе как основной фактор, влияющий на развитие личности. В дошкольном возрасте происходит изменение в социальном окружении ребенка – возрастает роль сверстников и появляется новый значимый взрослый – воспитатель, что способствует развитию ребенка. Культурно-исторический подход развивался такими учеными, как А.Р. Лурия, А.Н. Леонтьев, А.В. Запорожец, Д.Б. Эльконин, П.Я. Гальперин.

Деятельностный подход, основанный А.Н. Леонтьевым и С.Л. Рубинштейном, постулирует единство сознания и деятельности и направлен на изучение формирования личности ребенка, его сознания через различные виды деятельности как основного источника развития. А.Г. Асмолов выделил основные принципы деятельностного подхода: единство деятельности и сознания, принцип активности деятельности как целенаправленного процесса, принцип предметности – любую деятельность можно определить как учебную, трудовую, игровую и т.п.

Д.Б. Эльконин в дальнейшем определил понятие ведущей деятельности, выступающий центральной движущей силой развития ребенка в конкретном возрастном периоде.

В русле направления гуманистической педагогики работали Эдуард Клапаред, К.Н. Вентцель, Януш Корчак, Рудольф Штейнер, Селестен Френе, а также Мария Монтессори. С точки зрения гуманистической концепции ребенок рассматривается как личность, индивидуальность, обладающая свободой, ответственностью, потребностью к творческому преобразованию себя и окружающего мира. Эти принципы лежат в основе современных подходов к дошкольному образованию, где ребенок является активным участником образовательного процесса и субъектом собственного развития. Для развития целостной и гармоничной личности необходимо развивать все сферы ребенка сбалансированно, без ущерба для той или иной сферы [23].

Основы личностно-ориентированного подхода заложили работы Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, Б.Г. Ананьева. В основе подхода лежит идея К.Д. Ушинского, о том, что для воспитания ребенка необходимо прежде узнать его самого со всех сторон. Личностно-ориентированный подход нацелен на развитие интересов и способностей ребенка, с учетом его возрастных и индивидуальных особенностей. Подход базируется на таких понятиях, как целостность личности, ее внутренний мир, свобода и творчество [26].

В отечественной и зарубежной психологии диалогический подход рассматривался в работах таких ученых, как Н.В. Амяга, М.М. Бахтин, Б.С. Братусь, С.Л. Братченко, В.А. Кан-Калик, Е.В. Коротаева, Ф.Г. Майленова, Л.А. Петровская, К. Роджерс, А.А. Ухтомский, Т.А. Флоренская, С.А. Шеин, Т. Ямагиши. Ключевым понятием в диалогическом подходе является диалог, под которым подразумевается личностно-равноправное общение, совместное приобретение опыта в социальной ситуации развития ребенка. Ребенок в диалоге со взрослым не только применяет опыт, накопленный человечеством, но и формирует систему собственных взглядов и убеждений. При этом каждый из участников не только способствует развитию другого, но и сам находит условия для своего личностного роста и развития в образовательном процессе [7].

Аксиологический подход заключается в определении совокупности ценностей, которые приобретаются в процессе образования, воспитания и саморазвития человека. В контексте развития ребенка эти ценности включают здоровье, культуру (коммуникативную, этническую, правовую), ценность познания, радость общения, игру и труд. Это ценности, которые являются основополагающими в воспитании и имеют особую значимость для дальнейшего становления личности ребенка. Работы Б.М. Бим-Бада, Б.С. Брушлинского,

Б.И. Додонова, Б.Г. Кузнецова, Н.Д. Никандрова, В.А. Сластенина, В.М. Розина, М.Н. Фишера, П.Г. Щедровицкого легли в основу педагогической аксиологии [3].

В педагогической науке взгляд на развитие ребенка как системного процесса предложили такие зарубежные ученые, Я.А. Коменский, Д. Локк, И.Ф. Гербарт, А. Дистервег. В отечественной педагогике системный подход во многом предопределили и заложили основу развития этих идей К.Д. Ушинский, Н.И. Пирогов, В.Г. Белинский, П.Ф. Каптерев, Н.Ф. Бунаков, В.П. Вахтеров, К.Н. Вентцель и др. В этом подходе воспитательная система рассматривается как совокупность взаимосвязанных компонентов, которые сонаправлены на достижение общей цели. Процесс воспитания зависит от влияния не одной, но множества воспитательных систем, внутри которых в данный момент находится личность, а также от собственной активности личности в сфере межличностного общения. Основными идеями системного подхода являются активность субъекта, целостность и неразрывность личности процесса воспитания и ее деятельности, при этом системный подход в развитии дошкольного образования является основой реализации программы ФГОС.

Описывая процесс развития ребенка, целесообразно остановиться на его физиологической основе – в дошкольном возрасте происходит активное нервно-психическое развитие, этот период характеризуется высокой сензитивностью и чувствительностью к воздействию и влиянию среды, за счет этого ребенок активно развивается, легко приобретает новые знания и умения. Интеллектуальная сфера, как и эмоционально-волевая, также претерпевает изменения: увеличиваются интеллектуальные способности в широком смысле, развиваются понимание речи и волевой контроль поведения и тела, что во многом обусловлено физиологическими процессами. Масса головного мозга значительно увеличивается и по своим характеристикам в большей степени приближается к показателям мозга взрослого человека. Одним из ключевых аспектов развития мозга в дошкольном возрасте является формирование коры головного мозга, которая отвечает за высшие психические функции, такие как мышление, речь, память, внимание и восприятие. В дошкольном возрасте кора головного мозга активно развивается, увеличивается количество нейронов и связей между ними.

При этом у ребенка до 7–8 лет доминирует как правило правое полушарие, которое отвечает за обработку в мозге целостной картины на основе образов, движения, ритма, эмоций, внешней речи. Однако, развитие ребенка происходит поступательно, и связано не только с физиологическими процессами – в научном поле все еще ведутся дискуссии, касающиеся определения периодизации происходящих процессов развития в дошкольном возрасте. Д.Б. Эльконин выделяет три основных периода развития: младший дошкольный возраст,

включающий в себя период от трех лет до четырех лет ребенка, средний дошкольный возраст от пяти до шести лет и старший дошкольный возраст – от пяти до семи лет [31].

Эта периодизация во многом обусловлена происходящими изменениями – в возрасте от трех до четырех лет появляется повышенная потребность в общении с детьми и взрослыми, что выступает базой для качественного изменения не только игровой деятельности, но и характера взаимодействия с социальным окружением – дети открыты к контакту и отзывчивы на помощь взрослых. В этот период активно осваиваются сенсорные категории формы, цвета и размера. Развивается способность к сознательной концентрации внимания, однако, продолжительность волевого контроля все еще на невысоком уровне. Мышление тяготеет к наглядным образам, речь становится богаче, появляются сложные предложения, активно используемые в повседневном общении. Потребность в движениях очень высока – до половины времени бодрствования дети проводят в активном движении [21].

В возрасте от четырех до пяти лет дети приобретают новые навыки социального взаимодействия и расширяют познания о человеческих взаимоотношениях, важную роль в этом процессе играют сюжетно-ролевые игры. В это время у детей наблюдается повышенная любознательность, что делает этот период особенно благоприятным для педагогов, которые могут предоставить детям огромное количество важной информации, что во многом связано с развитием навыков обобщения и установления причинно-следственных связей [29].

Наиболее активный период развития интеллектуальных, эмоциональных и волевых процессов наступает несколько позже – в возрасте от пяти до семи лет. Ребенок стремится понять себя и окружающих, осмыслить свои мотивы и выбрать определенную модель поведения, а также учиться оценивать свои поступки. В этом возрасте проявляется интерес к практическому и интеллектуальному экспериментированию. Речь становится более сложной и выразительной, дети активно пополняют свой словарный запас. Однако, эти растущие возможности также предполагают увеличение нагрузки на детский организм в процессе обучения и различных видов деятельности [12].

Развитие когнитивной сферы в дошкольном возрасте, безусловно, является одним из важнейших компонентов, поскольку она во многом определяет развитие других сфер. Начать обзор, таким образом, целесообразно с наиболее общих и основных когнитивных процессов, коим выступает ощущение, активно развивающийся с самого рождения ребенка, постепенно усложняясь, находясь в едином и неразрывном процессе когнитивного анализа [25]. В то же время развивается и восприятие ребенка, с возрастом претерпевающее значительные изменения, стремясь к целенаправленности, произвольности,

осмысленности, уменьшению значимости аффективного компонента. Восприятие совершенствуется, от дифференциации единичных признаков к аналитико-синтетическому восприятию [15].

Л.А. Венгер провел глубокое исследование процесса развития восприятия детей. В ходе исследования было отмечено, что сложные виды деятельности, такие как способность мысленно разбивать видимый предмет на составляющие элементы и затем объединять их в целостное представление, активно развиваются у детей в дошкольном возрасте. Также было выявлено развитие способности детей выделять пространственные особенности, соотношение сторон и структуру различных предметов – все эти навыки формируются в процессе практической деятельности. Однако, дети совершают характерные ошибки при узнавании и оценке свойств предметов, что говорит о поверхностном овладении ребенком восприятия [20].

Развитие произвольного внимания связано с активным использованием речи и внутренним восприятием. С изменением непроизвольного внимания на произвольное ключевое значение имеют факторы, стимулирующие внимание ребенка. Ребенок способен произвольно контролировать свое внимание, если в его поле зрения есть сигналы, указывающие на то, что нужно удерживать в фокусе внимания. Словесные рассуждения помогают концентрироваться и способствуют развитию произвольного внимания ребенка [4].

В течение дошкольного периода наиболее явно наблюдается развитие произвольности деятельности и интересов ребенка, что находит свое отражение в речи, которая становится инструментом планирования и координации его действий [6]. Это становится возможным благодаря ее слиянию с мышлением – к концу дошкольного возраста, эгоцентрическая речь претерпевает изменения: начинают появляться высказывания, не только описывающие собственные действия, но и те, которые предшествуют и направляют их. Эти высказывания отражают образное мышление ребенка, предвосхищающее его действия. К концу дошкольного периода эгоцентрическая речь исчезает. Если ребенок не общается в этот момент, он чаще всего выполняет задание молча, не нуждается в вербализации. Эгоцентрическая речь интериоризируется и становится внутренней речью, сохраняя свою планирующую роль. Таким образом, эгоцентрическая речь представляет собой промежуточное звено между внешней и внутренней речью ребенка [4].

Развивая проблему произвольности в деятельности ребенка, необходимо указать и работы, посвященные процессам памяти. В частности, Л.С. Выготский выделяет память в дошкольном возрасте как фундаментальный процесс, особенно в контексте развития личности – мы можем говорить о возникновении произвольной памяти у ребенка с момента самостоятельной постановки ребенком задачи на запоминание [22].

Развитие мышления в данном возрасте становится, в определенном смысле, одним из результирующих процессов, требующих развития и активного использования произвольности процессов памяти, восприятия, ощущения. Наглядно-образное мышление, выступающее основным в данном возрасте, закладывает основы развития словесно-логического мышления, основных функций работы со знаковыми системами – числами, словами, визуальными образами [25].

Воображение, как и другие процессы развивается, в основном, при осуществлении ведущего вида деятельности – игры [16]. Развивая идеи Л.С. Выготского о воображении как средства планирования деятельности ребенка, Т.Е. Чернокова отмечает, что «решение проблемы метакогнитивных процессов заключается в смещении акцента с фиксации актуальных возможностей детей дошкольного возраста к поиску средств саморегуляции познавательной деятельности, соответствующих их потенциальным возможностям» [27].

Развитие мышления находится в прямой взаимосвязи с развитием эмоциональной сферы ребенка: антиципирующее планирование требует не только когнитивного контроля поведения, но и эмоциональной регуляции, целенаправленной организации действий ребенка [25]. Эмоциональное развитие ребенка, главным образом, происходит в следующих направлениях: понимание эмоций, выражение эмоций, регуляция эмоционального состояния. Н.В. Капитоненко выделяет интеграцию компонентов эмоциональной сферы – когнитивного, рефлексивного, вербального, перцептивного, как стержневой процесс ее развития [14].

Накопление эмоционального опыта становится основой для развития умения вербализировать основные эмоции, осознания причины возникновения эмоции, использования собственного опыта для преодоления негативных эмоциональных переживаний. Говоря о раннем эмоциональном опыте, необходимо упомянуть теорию привязанности в психоаналитическом подходе, отводящую значительную роль в развитии ребенка типу привязанности, формирующейся в младенческом возрасте между ним и матерью. Привязанность оказывает влияние на формирование поведения и особенностей эмоциональных переживаний ребенка, что в более позднем возрасте проявляется в процессе сепарации от родителя [1].

По мнению Д.Б. Эльконина, существенной для развития ребенка становится позиция взрослого, который выступает обобщенным образом, совокупностью социальных ролей и обязанности. Главной задачей ребенка в этом возрасте является гармоничное взаимодействие с окружающим миром. Для этого наилучшим инструментом выступают сюжетно-ролевые игры, в которых ребенком может имитироваться поведение взрослых, примеряться социальные роли. В результате дошкольник постепенно начинает осознавать свое «я» и свое поведение.

Кроме того, в этом возрасте появляются элементарные обязанности, деятельность усложняется, возникает детское общество, а взрослые начинают предъявлять соответствующие требования к поведению ребенка [30].

Дошкольное детство, как считает А.Н. Леонтьев, представляет собой период в жизни ребенка, когда он начинает постепенно открывать для себя окружающий мир. Этот самый мир можно условно разделить на две сферы: близкую к ребенку, включающую в себя людей, отношения с которыми формируют его отношение к остальному миру (родители, опекуны), и более отдаленную, состоящую из всех остальных людей, отношения с которыми устанавливаются через отношения, сложившиеся в первой сфере [18]. Так, М.В. Бывшева и Т.Г. Ханова предложили модель социального развития ребенка, где стержневым компонентом выступает динамика образа Я ребенка, а также три другие сферы: семья, сверстники, мир взрослых [5].

Основной проблемой дошкольного возраста Д.Б. Эльконин определяет стремление ребенка стать частью социума посредством взаимодействия с миром через взрослого [31]. В.А. Крутецкий отмечает важность оценки поведения ребенка, исходя из понимания мотивов, лежащих в его основе. В этом случае оценка, которую дает взрослый, способствует закреплению положительных мотивов поведения. Таким образом, ребенок перенимает не только модель поведения, но и оценку событий, вещей, людей и их поступков [17]. При этом, по мнению Л.И. Сорокиной, оценке также подвергаются поведение сказочных персонажей, неодушевленные предметы, возникающие жизненные ситуации в целом. В этом выражается развитие регуляции поведения, формирование морально-нравственных качеств [10, 13]. Постепенно при переходе от мышления по аналогии к индуктивному мышлению, развивается и мышление рефлексивное [24]. В этой связи особое значение приобретает накопление позитивного опыта взаимодействия со взрослыми и сверстниками, на основе чего формируется самовосприятие ребенка [11]. Таким образом, ребенок приобретает способность понимать роль и собственную позицию в социуме, характеризуя себя через отношения с окружающими и миром [8].

Игровая деятельность дошкольников глубоко и всесторонне изучалась в работах Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконина, А.А. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, А.В. Запорожца, Л.А. Венгера и многих других отечественных ученых.

По мнению Д.Б. Эльконина и С.А. Лебедевой, игра становится ведущим видом деятельности дошкольника, поскольку через нее реализуется основной мотив ребенка этого возраста – стремление «войти в мир взрослого человека». Именно через роль ребенком воспроизводится деятельность взрослого в символическом, обобщенном виде, происходит ориентация на сверстника и согласование с ним своих

действий, удовлетворяется потребность в признании, осуществляется самопознание и рефлексия. Роли и их распределение определяют игровые отношения детей, помогают им усваивать общественные правила и социальные нормы [18].

Н.А. Андреева подчеркивает важность перехода от предметного игрового поведения к ролевому. Ограниченность игровых действий с игрушками приводит к обеднению и стереотипности ролевых действий. При переходе к ролевому поведению игровое поведение ребенка приобретает значение и смысл взятой на себя роли. Полное же развертывание ролевой игры происходит при совместном решении игровых задач со сверстниками [2]. Также Д.Б. Эльконин и В.С. Мухина в своих работах рассматривают потребность ребенка выстроить диалог в процессе игры как одну из движущих сил развития речи.

Игра станет развивающей и будет выполнять свою педагогическую функцию в том случае, – считает Н.А. Андреева, – если в процессе игры ребенок будет использовать все знания, приобретенные и на занятиях, и в повседневной жизни, осваивая нравственно-этические и эстетические нормы, правила поведения [9].

Развитие познавательной активности детей старшего дошкольного возраста должно происходить постепенно, равномерно и правильно организовано педагогом. С целью обеспечения своевременного и активного развития познавательной активности педагогу необходимо организовывать деятельность так, чтобы она была интересной, содержательной, мотивированной, а также развивающей [10]. Отсюда вытекает специфика образовательного процесса, а также требования к пониманию педагогом основных возрастных особенностей детей дошкольного возраста [28].

Основные результаты и выводы

Подводя итог проведенного обзора, следует отметить особенности развития личности дошкольников, которые необходимо учитывать при организации работы педагога с детьми дошкольного возраста:

1. Ведущая роль в обучении детей отводится педагогу, специально и целенаправленно организующему процесс обучения, обеспечивающему развитие и передачу социального опыта воспитаннику с опорой на принцип активности ребенка как субъекта собственной деятельности;

2. В процессе обучения детей дошкольного возраста основной упор делается не столько на передачу академических знаний, сколько на развитие основных психических процессов и свойств личности;

3. Нейропсихологические особенности и особенности познавательных процессов определяют выбор средств и методов обучения: необходимо поддерживать интерес ребенка и удерживать его внимание в процессе обучения, не допускать переутомления и поддерживать динамику познавательной деятельности;

4. Ведущим видом деятельности выступает игра, что определяет игровой мотив обучения как наиболее эффективный. Поддержание мотивации к активному участию в познавательной деятельности, использование проблемных методов обучения, при этом доступных для решения задач, своевременное оказание помощи, а также предоставление обратной связи будут способствовать позитивному закреплению мотивации на достижение успеха в познавательной деятельности;

5. Накопление позитивного социального опыта, поддержка взрослого и одобрение действий ребенка, эмоциональная насыщенность занятий и положительный климат становятся крайне значимы для развития личности ребенка и формирования положительного отношения к обучению.

6. Занятия в групповой форме являются значимыми как для развития навыков общения, усвоения социальных норм, так и для развития рефлексии воспитанника;

7. Основными направлениями развития ребенка выступают: социально-коммуникативное, познавательное, речевое, нравственное и физическое развитие.

Список литературы

1. Авдеева Н.Н. Теория привязанности: современные исследования и перспективы // Современная зарубежная психология. 2017. Том 6. № 2. С. 7–14. DOI: 10.17759/jmfp.2017060201
2. Андреева Н.А. Влияние игровой деятельности на познавательную сферу ребенка // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. 2018. №3. С. 10–14.
3. Безрукова Л.В. Аксиологический подход к проблемам современного дошкольного образования // Вестник ОГУ. 2000. № 3. С. 55–59.
4. Беспанская-Павленко Е.Д. Психическое развитие в дошкольном и младшем школьном возрасте: развитие ведущих психических функций: монография. Минск: Изд. центр БГУ, 2009. 224 с.
5. Бывшева М.В., Ханова Т.Г. Особенности социальной ситуации развития в дошкольном детстве // Вестник Мининского университета. 2016. № 3. С. 22. <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-sotsialnoy-situatsii-razvitiya-v-doshkolnom-detstve?ysclid=m2ytidp051714200905>
6. Верани А. Роль внутренней речи в высших психических процессах // Культурно-историческая психология. 2010. Том 6. № 1. С. 7–17.
7. Веретенникова В.Б. Структурно-функциональная модель образовательного процесса в современной системе дошкольного образования // Дошкольное воспитание. 2015. № 7. С. 102–111.
8. Воспитание эмоций и чувств у дошкольников: эмоциональное развитие дошкольников / под ред. А.Д. Кошелевой. М.: Просвещение, 1985. 176 с.
9. Голубь И.Б., Гордиенко Н.А. Специфика игровой деятельности детей 3-4 лет // Международный научно-исследовательский журнал. 2020. №10. С. 20–24.
10. Душкевич А.В. Познавательная активность дошкольников: сущность, уровни, показатели // Вестник магистратуры. 2021. №4-1. С. 85–87.

11. Еникова О.Ю. Самовосприятие личности в старшем дошкольном возрасте как проблема психологии развития // Вестник ТГУ. 2015. №3. С. 166–169.
12. Знаменщикова Н.В., Шинкарёва Н.А. Особенности проявления любознательности у детей старшего дошкольного возраста // Baltic Humanitarian Journal. 2018. Т. 7. № 2. С. 239–242.
13. Зотова И.В. Особенности процесса формирования познавательной деятельности у детей старшего дошкольного возраста // Проблемы науки. 2017. № 21. С. 88–92.
14. Капитоненко Н.В. Эмоциональная регуляция: области изучения, компоненты и функции // Психологическая наука и образование. 2007. № 5. С. 267–274.
15. Карелина И.О. Эмоциональная сфера ребенка как объект психологических исследований: избранные научные статьи: монография. Прага: Sociosféra-CZ, 2017. 157 с.
16. Комарова Т.Ю. Игра как средство развития воображения у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья // Молодой ученый. 2022. № 30. С. 130–131.
17. Крутецкий В.А. Психология: учебник для учащихся педучилищ: учеб. пособие. М.: Просвещение, 1986. 352 с.
18. Лебедева С.А. Психология дошкольного образования: монография. Чебоксары: ИД «Среда», 2021. 104 с.
19. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность: учеб. пособие. – 2-е изд., стереотипное. М.: Смысл: Академия, 2005. 352 с.
20. Медведева И.А. Влияние игровой деятельности на развитие восприятия детей дошкольного возраста // Психология телесности: теоретические и практические исследования: сборник статей II международной научно-практической конференции / под общ. ред. Буренковой Е.В. Пенза: ПГПУ им. В.Г. Белинского, 2009. 320 с.
21. От рождения до школы. Инновационная программа дошкольного образования. / под ред. Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, Э. М. Дорофеевой. 5-е изд., испр. и доп. М.: Мозаика-Синтез, 2019. 336 с.
22. Павлова Н.Н., Руденко Л.Г. Экспресс-диагностика в детском саду: Комплект материалов для педагогов-психологов детских дошкольных образовательных учреждений: учеб. пособие. М.: Генезис, 2008. 80 с.
23. Проненко Е.Ю. Гуманистический подход к воспитанию детей в дошкольном учреждении и практическая психология в действии // Научные труды Московского гуманитарного университета: научн. журн. 2017. №1. [Электронный ресурс]: URL: <http://journals.mosgu.ru/trudy/article/view/397> (дата обращения: 02.05.2024 г.). DOI: 10.17805/trudy.2017.1.6
24. Рослякова Н.И. Возрастные предпосылки развития рефлексии у старшего дошкольника // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2008. №66. С. 314–320.
25. Сергиенко Е.А. Раннее когнитивное развитие: Новый взгляд: моногр. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2006. 464 с.
26. Смолеусова Т.В. Концепция личностно-ориентированного образования на основе проявления личности // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2016. №6. С. 7–16.

27. Чернокова Т.Е. О возможностях развития метакогнитивных функций у детей дошкольного возраста с точки зрения культурно-исторической психологии // Культурно-историческая психология. 2009. Т. 5. № 4. С. 70–75.
28. Шаббани Н.Г. Своеобразие обучения детей дошкольного возраста // Проблемы педагогики. 2017. №9. С. 51–55.
29. Шинкарёва Н.А., Мазенова Н.В. Особенности организационно-педагогических условий и уровень развития любознательности у детей шестого года жизни // АНИ: педагогика и психология. 2020. № 3. С. 157–160.
30. Эльконин Д.Б. Детская психология: учеб. пособие 4-е изд., стер. М.: Издательский центр «Академия», 2007. 384 с.
31. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды проблемы возрастной и педагогической психологии Д.Б. Эльконин. М: Международная педагогическая академия, 1995. 224 с.

Об авторах:

УЛЬЯНИНА Ольга Александровна – доктор психологических наук, доцент, Член-корреспондент РАО, Руководитель Федерального координационного центра по обеспечению психологической службы в системе образования Российской Федерации, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет», (127051, ул. Сретенка, 29), ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9300-4825>, e-mail: ulyaninaoa@mgppu.ru

ХАЗИМУЛЛИН Олег Максимович – руководитель отдела цифровой трансформации психологической службы в системе образования Федерального координационного центра по обеспечению психологической службы в системе образования Российской Федерации, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (127051, ул. Сретенка, 29), ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-4335-4234>, e-mail: khazimullinom@mgppu.ru

AGE-PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF PRESCHOOLERS

O.A. Uyanina, O.M. Khazimullin

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow

The article discusses approaches to age periodization in Russian psychology, highlights the features of personality development and higher mental functions in preschool age. The main scientific approaches to the description of the characteristics of this age period are analyzed: neuropsychological, cultural-historical, activity-based, personality-oriented, dialogical, axiological, systemic approaches, as well as humanistic pedagogy. The features of education and upbringing of preschoolers are described. The development of a preschool child is considered in the context of changes in the physiological, intellectual, emotional and volitional spheres through the leading type of activity - play.

Keywords: *preschooler, personality, age psychology, higher mental functions, development, upbringing, training.*

Принято в редакцию: 23.07.2024 г.
Подписано в печать: 25.10.2024 г.

**ПРЕДУСМОТРИТЕЛЬНОСТЬ И ДЕПРЕССИВНОСТЬ
КАК СЛЕДСТВИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КАЧЕСТВ
СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ: НЕЛИНЕЙНЫЙ АНАЛИЗ ДАННЫХ**

М.М. Басимов

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

Рассматриваются примеры несимметричных (односторонних) сильных ($SV > 0,7$) простейших нелинейных зависимостей в задаче для 114 показателей 9 психодиагностических методик (данные диагностики студентов-психологов), которые показывают, что при рассмотрении двух взаимобратных зависимостей $Y(X)$ и $X(Y)$ они часто не соответствуют друг другу по силе связи. В статье количественно проанализированы и качественно проинтерпретированы зависимости для двух пар переменных: 1) «предусмотрительность – беспечность» и «бдительный тип» (опросники: «5-факторный личности» и DSM-IV); 2) «депрессивность – эмоциональная комфортность» и «загнанность в клетку» (опросники: «5-факторный личности» и «Эмоциональное выгорание»).
Ключевые слова: линейная и нелинейная статистическая зависимость, коэффициент корреляции, значимая корреляция, коэффициент силы связи, сравнительная весомость, линейная регрессия, интерпретация.

Одной из задач в области психологии труда является установление причин и условий формирования профессионально важных качеств. Однако очень часто в связи с неверным использованием статистических процедур и некорректным толкованием их результатов следствия могут подменять собой причины, что приводит к в корне неверным выводам.

Анализ статистических связей между исследуемыми признаками, скорее всего, главный вид аналитических задач, встречающихся практически в любом диссертационном психологическом исследовании.

Отечественные и зарубежные ученые, изучающие математические методы в психологических и педагогических исследованиях, сходятся во мнении, что корреляционная связь характеризует согласованные изменения двух признаков, когда изменчивость одного признака находится в каком-либо соответствии с изменчивостью другого признака и лежит в основе дальнейшего качественного анализа возможных причинно-следственных отношений между изучаемыми признаками.

До сих пор в психологическом сообществе в основном доминирует линейное мышление, хотя психологические данные в большей части имеют нелинейную природу [6], часто описываемую

зависимостями, не только близкими к монотонным, обосновываемыми коэффициентами Пирсона или Спирмена [4].

При этом многолетний опыт психологических исследований показывает, что, если нет переизбытка родственных по содержанию переменных, между изучаемыми показателями доминируют прежде всего взаимосвязи, далекие от линейных. Ограничиваясь только простейшими нелинейными связями, где «нелинейность всепроникающа и вездесуща» [5], можно выделить зависимости с максимумом или минимумом, которые часто соответствуют сущности психического как предмета исследования, а также монотонные (возрастающие, убывающие) или близкие к монотонным зависимости, которые слабо фиксируются коэффициентом корреляции, специально предназначенным для изучения степени линейности зависимости, представленной множеством точек на плоскости.

Предлагаемый авторский метод изучения статистических связей предполагает рассмотрение простейших нелинейных зависимостей одновременно для всех упорядоченных пар переменных (психологических показателей), при этом находится сила связи, нормированная на единичную корреляцию (зависимость любого показателя от самого себя), определяются простейшие нелинейные связи и прежде всего выделяются зависимости с максимумом или минимумом как наиболее содержательные.

Цель исследования – на основе результатов диагностики с использованием 9 популярных психологических методик (данные диагностики студентов-психологов) провести анализ взаимобратных простейших нелинейных зависимостей в модели для квинт-независимой переменной (данные по ней разбиваются на 5 квинт – группы, входящие в общую совокупность сравниваемых групп множественного сравнения), которые явно не вписываются в линейные представления (очень слабые корреляции).

Методы и методики исследования

Для демонстрации типологии статистических зависимостей были использованы психологические данные, полученные с помощью следующих методик: ММРІ; 16-факторного личностного опросника Р.Б. Кеттелла; методики Дж. Олдхема и Л. Морриса для определения типов личности и их вероятностных расстройств [3]; опросника диагностики межличностных отношений Т. Лири [7]; 5-факторного личностного опросника Р. МакКрея и П. Коста [8] и опросника Г. Смишека для изучения личностных факторов темперамента и характера; методики «Агрессивность» А. Басса и А. Дарки; методики для определения эмоционального выгорания В.В. Бойко [3]; методики выявления типов поведения людей в конфликтных ситуациях К. Томаса [7].

Для изучения статистических связей был использован авторский метод множественного сравнения [1, 9]. Вначале по каждой переменной осуществлялись квантильные разбиения (триады, кварталы, квинты) данных; затем для них проводилось множественное сравнение по

обобщенному варианту, т.е. сравнивались стандартизированные на всей совокупности значения всех переменных для всех квантильных групп, и в заключение определялись коэффициенты силы связи, которые нормировались таким образом, чтобы аналог единичной корреляции (зависимость переменной от себя самой) в новых коэффициентах также принимал значение, равное (или почти равное) единице. Линейные зависимости становятся одними из частных случаев всех выявленных статистических связей. Когда зависимость далека от линейной (симметричный или несимметричный максимум или минимум), для сильных связей в основном по результатам расчета коэффициентов силы связи без субъективного фактора исследователя определяется переменная-причина и переменная-следствие, т.е. алгоритм дает направление причинно-следственной связи.

Результаты исследования

Выборку исследования составили 120 студентов, обучающихся на факультете психологи РГСУ на 2-м, 3-м и 4-м курсе. Исследование проводилось в 2017–2020 годах.

При анализе 114 показателей 9 психологических методик сильных ($SV > 0,7$) простейших нелинейных связей в модели для квинт-независимой переменной при одновременно очень слабых корреляциях ($0 \leq \text{abs}(R) \leq 0,18$), которые не относятся даже к «значимым» при $p = 0,95$, было найдено 99. Все найденные простейшие нелинейные зависимости преимущественно явно несимметричные, т.е. при сильной ($SV > 0,7$) зависимости $Y(X)$ зависимость $X(Y)$ таковой уже не является ($SV < 0,7$). И только одна зависимость является исключением.

Среди «значимых», но при этом очень слабых или слабых корреляциях ($0,18 < \text{abs}(R) \leq 0,3$) в модели для квинт-независимой переменной определилась 81 сильная простейшая нелинейная связь ($SV > 0,7$), среди которых только 3 зависимости можно охарактеризовать как двухсторонние, когда одновременно сильными являются сразу две зависимости $Y(X)$ и $X(Y)$ с коэффициентами силы связи $SV > 0,7$.

Проанализируем разную степень несимметричности для сильных нелинейных зависимостей на примере двух зависимостей с демонстрацией разной по силе обратной зависимости, а также симметричной по смыслу линейной составляющей, построенной с помощью линейной регрессии, основанной на коэффициенте корреляции Пирсона.

1. Зависимости переменных «предусмотрительность – беспечность» (25F-15) и «бдительный тип» (DSM-1): 25F-15(DSM-1) и DSM-1(25F-15).

Прежде всего отметим, что линейная связь между рассматриваемыми переменными не зафиксирована (коэффициент корреляции составляет $-0,03$). Соответственно, такая корреляция не может считаться значимой, а значит линейной зависимости между переменными не существует (с точки зрения традиционных представлений). Однако здесь имеет место ошибка 1 типа [2], когда

нелинейная связь высокой силы: коэффициент силы связи зависимости 25F-15(DSM-1) равен 1,0135. Данная связь при этом односторонняя, что весьма характерно для зависимостей, далеких от линейных, т.к. коэффициент силы связи для обратной зависимости DSM-1(25F-15), по сути, отсутствует, что показывает коэффициент силы связи, равный 0,10.

Для всей изучаемой выборки критерий «предусмотрительность – беспечность» (25F-15) для 5-факторной модели личности имеет среднее значение, составляющее $-1,02$, среднее квадратическое отклонение составляет $-2,40$, минимальное значение -6 , максимальное -5 , а для показателя методики Дж. Олдхема и Л. Морриса «бдительный тип» (DSM-1) среднее значение составляет 5.34 , среднее квадратическое отклонение $-2,88$, минимальное значение равно 0 , а максимальное -12 .

Графики двух взаимообратных зависимостей 25F-15(DSM-1) и DSM-1(25F-15) в виде сравнительных весомостей для квинт 1-5 представлены на рис. 1.

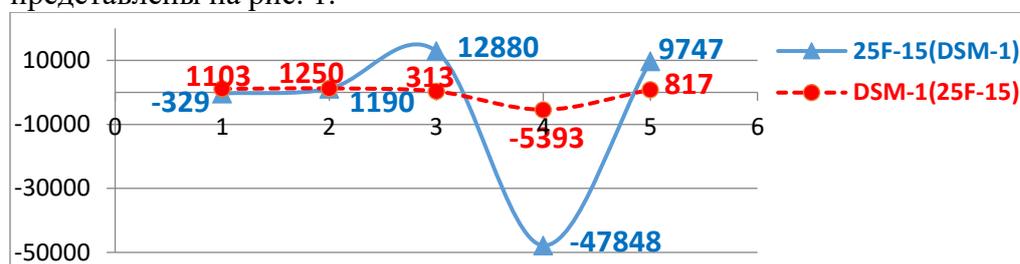


Рис. 1. Взаимообратные зависимости: 1) переменной «предусмотрительность – беспечность» (25F-15) от переменной «бдительный тип» (DSM-1); 2) переменной «бдительный тип» (DSM-1) от переменной «предусмотрительность – беспечность» (25F-15) (сравнительные весомости переменных для квинт 1-5)

Квинты	1	2	3	4	5	SV	R
25F-15(DSM-1)	-329	+1190	+12880	-47848	+9747	1.0135	-0.0305
DSM-1(25F-15)	+1103	+1250	+313	-5393	+817	0.1002	-0.0305
25F-15(25F-15)	-64688	-31806	+910	+33685	+64793	0.9977	1.00
DSM-1(DSM-1)	-64823	-51304	+3704	+59887	+64866	0.9993	1.00

В сильной зависимости переменной «предусмотрительность – беспечность» (25F-15) от переменной «бдительный тип» (DSM-1) при переходе с 1 квинты ($0 \leq X < 3$ балла по шкале теста, 26 человек) на 2 квинту ($3 \leq X < 5$ баллов по шкале теста, 21 человек) наблюдается незначительный рост переменной «предусмотрительность – беспечность» (25F-15) от -29 до $+1190$ по шкале сравнительной весомости, далее при переходе на 3 квинту ($5 \leq X < 7$ балла по шкале теста, 31 человек) рост зависимой переменной продолжается до своих максимальных значений $+12\ 880$, после чего наблюдаем сильный спад до минимальных значений с $+12\ 880$ до $-47\ 848$ при переходе на 4 квинту ($7 \leq X < 9$ балла по шкале теста, 26 человек) независимой переменной «бдительный тип» (DSM-1). И на последнем этапе при переходе на 5 квинту ($9 \leq X \leq 12$ балла по шкале теста, 16 человека) зависимая переменная вырастает до значений, близких к максимальным, от $-47\ 848$ до $+9747$.

Из вышеизложенного можно заключить, что исходное несущественное увеличение показателей бдительного типа с 0–2 до 5–6 способствует достаточно резкому росту беспечности (+12880 по шкале «предусмотрительность – беспечность»), но дальнейший рост проявлений черт бдительного типа до 7–8 формирует ярко выраженную предусмотрительность (–47 848 по шкале «предусмотрительность – беспечность»). А явно выраженный бдительный тип у испытуемого (9–12) проявляется в том, что человек характеризуется такой важнейшей чертой, как «независимость». В этом случае субъект не испытывает сложностей с принятием решений, но при этом ведет себя достаточно осторожно, способен обезопасить себя в сложных ситуациях, заботиться о себе, адекватно воспринимать критику и делать ее основой для личностного роста. Далее наблюдается резкий скачок в сторону проявления беспечности (+9747 по шкале «предусмотрительность – беспечность»). Значит, в процессе формирования черт бдительного типа и роста проявлений беспечности на предпоследнем этапе (4-я квинта) происходит сильный скачок в сторону предусмотрительности в рамках 5-факторной модели личности.

В слабой зависимости переменной «бдительный тип» (DSM-1) от переменной «предусмотрительность – беспечность» (25F-15) наблюдаются незначительные изменения зависимой переменной DSM-1: при переходе с 1-й квинты переменной 25F-15 ($-6 \leq X < -2$ баллов по шкале теста, 30 человек) на 2-ю квинту ($X = -2$ балла по шкале теста, 24 человека) незначительное возрастание переменной DSM-1 от +1103 до +1250, при переходе на 3-ю квинту ($X = -1$ баллу по шкале теста, 19 человек) незначительное убывание до +313, на 4-й квинте ($X = 0$ баллов по шкале теста, 22 человека) убывание до –5393, и, наконец, на 5-й квинте ($1 \leq X \leq 5$ баллов по шкале теста, 25 человек) рост переменной DSM-1 до +817 по сравнительной весомости.

Соответственно, во всем диапазоне независимой переменной «предусмотрительность – беспечность» 25F-15 (от (-6)-(-3) до 1-5) диагностируются несущественные колебания показателей зависимой переменной «бдительный тип» (DSM-1), при этом мера связи близка к нулю как по коэффициенту корреляции, так и по коэффициенту силы связи.

Чтобы наглядно показать, что такая сильная зависимость реально существует в более легких для восприятия значениях, представим ее в виде средних значений переменных по квинтам независимой переменной (при этом сначала стандартизируем ее на исследуемой выборке 120 студентов). На рис. 2 представлены зависимости, полученные на основе средних значений для стандартизированных шкал (графики окрашены в синий и красный цвета). Можно видеть, что характеристики зависимостей существенно изменились. Подобные промежуточные величины можно использовать в целях демонстрации примеров выявленных закономерностей, однако их нельзя применить для построения и нормировки количественных мер связи (коэффициенты силы связи в авторском обозначении).

Проанализируем вклад линейной корреляции в рассмотренные взаимообратные зависимости: 25F-15(DSM-1) и DSM-1(25F-15). Поскольку они измерялись своими стандартными баллами, то, соответственно, их средние значения составляют 50 ($M(X) = 50$; $M(Y) = 50$), средние квадратические отклонения составляют 10 ($S(X) = 10$; $S(Y) = 10$).

Для зависимости $Y(X)$: 25F-15(DSM-1) коэффициент корреляции $R_{xy} = -0,03$, коэффициенты уравнения регрессии: $b = -0,03 \times 10 : 10 = -0,03$; $a = 50 \times (1+0,03) = 51,5$. В результате уравнение регрессии имеет вид: $Y = 51,5 - 0,03 \times X$.

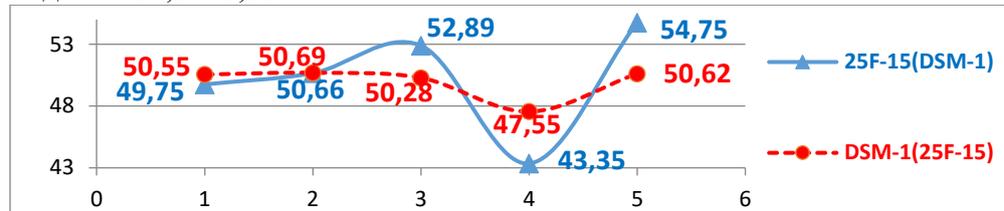


Рис. 2. Взаимообратные зависимости: 1) переменной «предусмотрительность – беспечность» (25F-15) от переменной «бдительный тип» (DSM-1); 2) переменной «бдительный тип» (DSM-1) от переменной «предусмотрительность – беспечность» (25F-15) (средние значения стандартных баллов для квинт 1–5)

Квинты	1	2	3	4	5	SV	R
25F-15(DSM-1)	49,75	50,66	52,89	43,35	54,75	1,0135	-0,0305
DSM-1(25F-15)	50,55	50,69	50,28	47,55	50,62	0,1002	-0,0305
25F-15(25F-15)	37,73	45,91	50,07	54,23	64,87	0,9977	1,00
DSM-1(DSM-1)	36,39	43,85	50,61	58,03	65,96	0,9993	1,00

Для зависимости $X(Y)$: DSM-1(25F-15) регрессионное уравнение будет с теми же коэффициентами (коэффициент корреляции имеет симметричную природу $R_{xy} = R_{yx}$: $X = 51,5 - 0,03 \times Y$).

Далее посчитаем средние значения переменных $Y(X)$: 25F-15(DSM-1) и $X(Y)$: DSM-1(25F-15) по квинтам 1-5. Ниже на рис. 3. представлены графики зависимостей $Y(X)$: 25F-15(DSM-1) и $X(Y)$: DSM-1(25F-15) и соответствующие им регрессионные прямые $Reg(Y)$ и $Reg(X)$.

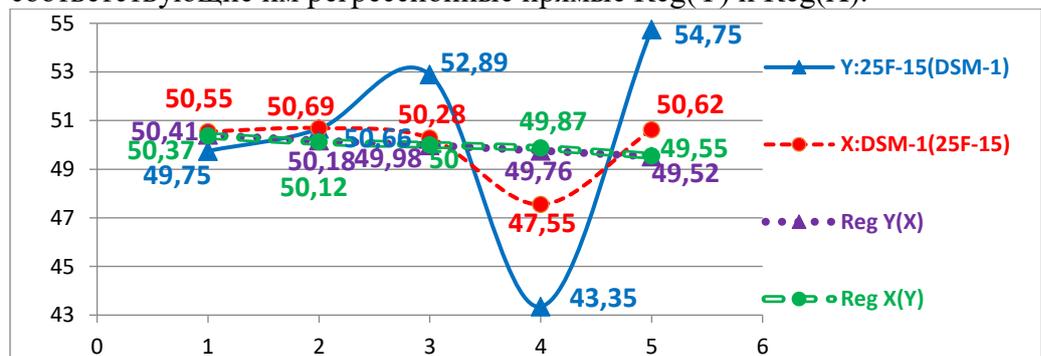


Рис. 3. Взаимообратные зависимости: 1) переменной «предусмотрительность – беспечность» (25F-15) от переменной «бдительный тип» (DSM-1); 2) переменной «бдительный тип» (DSM-1) от переменной «предусмотрительность – беспечность» (25F-15) и регрессии зависимостей $Y(X)$: 25F-15(DSM-1), $X(Y)$: DSM-1(25F-15) (средние значения стандартных баллов для квинт 1-5)

Квинты	1	2	3	4	5	SV	R
25F-15(DSM-1)	49,75	50,66	52,89	43,35	54,75	1,0135	-0,0305
DSM-1(25F-15)	50,55	50,69	50,28	47,55	50,62	0,1002	-0,0305
25F-15(25F-15)	37,73	45,91	50,07	54,23	64,87	0,9977	1,00
DSM-1(DSM-1)	36,39	43,85	50,61	58,03	65,96	0,9993	1,00
Reg Y(X): 25F-15(DSM-1)	50,41	50,18	49,98	49,76	49,52		
Reg X(Y): DSM-1(25F-15)	50,37	50,12	50,00	49,87	49,55		

Из графиков наглядно видно, что весьма незначительное число связей соответствуют линейной зависимости Reg(Y) (фиолетовый график) сильной зависимости переменной «предусмотрительность – беспечность» (25F-15) от переменной «бдительный тип» (DSM-1) с коэффициентом силы связи $SV = 1,01$ (синий график). График регрессионной прямой Reg(Y) практически ничем не отличается от линейной составляющей Reg(X) (зеленый график) слабой обратной по смыслу зависимости переменной «бдительный тип» (DSM-1) от переменной «предусмотрительность – беспечность» (25F-15) с коэффициентом силы связи $SV = 0,10$ (красный график). Таким образом, линейная модель делает практически одинаковыми разные по силе связи зависимости, которые ошибочно представлять в похожей интерпретации.

2. Зависимости переменных «депрессивность – эмоциональная комфортность» (25F-18) и «загнанность в клетку» (EMV-3): 25F-18(EMV-3) и EMV-3(25F-18).

Прежде всего отметим, что линейная связь между рассматриваемыми переменными не зафиксирована (корреляция составила $-0,174$), такая корреляция не может считаться значимой, а соответственно, линейной зависимости между переменными не существует (с точки зрения традиционных представлений). Однако здесь имеет место ошибка 1-го типа, когда нелинейная связь высокой силы: коэффициент силы связи зависимости 25F-18(EMV-3) равен $1,039$. Данная связь при этом односторонняя, что весьма характерно для зависимостей, далеких от линейных, т.к. коэффициент силы связи для обратной зависимости EMV-3(25F-18) существенно ниже, это демонстрирует коэффициент, составляющий $0,469$.

Для всей исследуемой выборки 120 студентов-психологов для показателя «депрессивность – эмоциональная комфортность» (25F-18) в рамках 5-факторной модели личности среднее значение составляет $-1,08$, среднее квадратическое отклонение – $2,95$, минимальное значение -6 , максимальное -6 , а для показателя методики В.В. Бойко «Переживание психотравмирующих обстоятельств» (EMV-3) среднее значение составляет $10,01$, среднее квадратическое отклонение – $9,38$, минимальное значение равно 0 , а максимальное -30 .

В сильной зависимости переменной «депрессивность – эмоциональная комфортность» (25F-18) от переменной «переживание

психотравмирующих обстоятельств» (EMV-3) при переходе с 1-й квинты ($X = 0$ баллов по шкале теста, 33 испытуемых) на 2-ю квинту ($1 \leq X < 6$ баллов по шкале теста, 17 испытуемых) наблюдается значительный рост зависимой переменной (25F-18) до своих максимальных значений от +7366 до +32 518 по шкале сравнительной весомости, а вот далее при переходе на 3-ю квинту ($6 \leq X < 11$ баллов по шкале теста, 20 испытуемых) наблюдается значительный спад зависимой переменной до своих минимальных значений -36 037, что сменяется ростом с -36 037 до +306 при переходе на 4-ю квинту ($11 \leq X < 21$ балла по шкале теста, 24 испытуемых) независимой переменной «переживание психотравмирующих обстоятельств» (EMV-3). В заключение на последнем этапе при переходе на 5-ю квинту ($21 \leq X \leq 30$ баллов по шкале теста, 26 испытуемых) наблюдается незначительный спад с +306 до -4497 зависимой переменной.

Графики двух взаимообратных зависимостей 25F-18(EMV-3) и EMV-3(25F-18) в виде сравнительных весомостей для квинт 1–5 представлены на рис. 4.

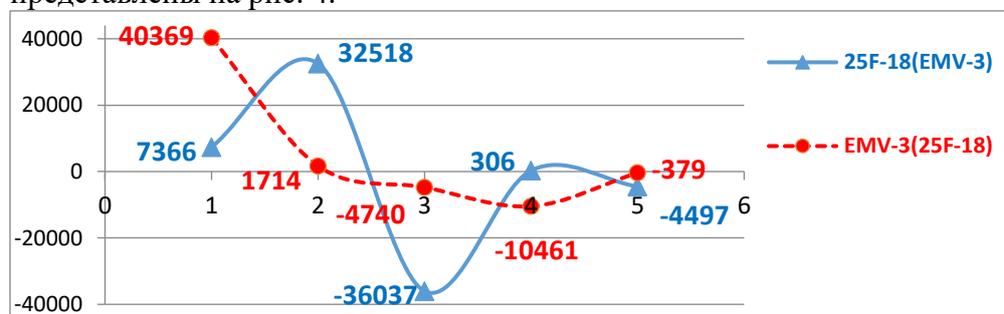


Рис. 4. Взаимообратные зависимости: 1) переменной «депрессивность – эмоциональная комфортность» (25F-18) от переменной «загнанность в клетку» (EMV-3); 2) переменной «загнанность в клетку» (EMV-3) от переменной «депрессивность – эмоциональная комфортность» (25F-18) (сравнительные весомости переменных для квинт 1–5)

Квинты	1	2	3	4	5	SV	R
25F-18(EMV-3)	+7366	+32518	-36037	+306	-4497	1,039	-0,174
EMV-3(25F-18)	+40369	+1714	-4740	-10461	-379	0,469	-0,174
25F-18(25F-18)	-64875	-61504	-7517	+45830	+64817	0,9993	1,00
EMV-3(EMV-3)	-64295	-59364	-13850	+50749	+64797	0,9947	1,00

Таким образом, первоначальный рост в переживании психотравмирующих обстоятельств (с 0 до 1–5) способствует эмоциональной комфортности, но дальнейший небольшой рост в переживании психотравмирующих обстоятельств до 6–10 приводит к депрессивности. В дальнейшем уже при выраженных и ярко выраженных показателях переживания психотравмирующих обстоятельств (11–30), когда проявляется осознание психотравмирующих факторов деятельности, которые трудно устранить, когда накапливается отчаяние и негодование, испытуемый занимает промежуточное положение по шкале «депрессивность – эмоциональная комфортность».

В слабой зависимости переменной «переживание психотравмирующих обстоятельств» (EMV-3) от переменной «депрессивность – эмоциональная комфортность» (25F-18) с 1-й по 4-ю квинты независимой переменной 25F-18 можно видеть существенное снижение зависимой переменной EMV-3: при переходе с 1-й квинты переменной 25F-18 ($-6 \leq X < -4$ балла по шкале теста, 18 испытуемых) на 2-ю квинту ($-4 \leq X < -2$ баллов по шкале теста, 23 испытуемых) убывание переменной EMV-3 от +40 369 (максимальное значение по сравнительной весомости) до +1714, при переходе на 3-ю квинту переменной 25F-18 ($-2 \leq X < 0$ баллов по шкале теста, 29 испытуемых) незначительное убывание до -4740, на 4-й квинте ($0 \leq X < 2$ баллов по шкале теста, 27 испытуемых) убывание до -10 061, на 5-й квинте ($2 \leq X \leq 6$ баллов по шкале теста, 23 испытуемых) переменной 25F-18 наблюдаем рост переменной EMV-3 до -379.

Соответственно, практически на протяжении всего рассматриваемого периода независимой переменной «депрессивность – эмоциональная комфортность» (25F-18) с 1-й по 4-ю квинту (от -6 до 1) можно наблюдать постоянное и равномерное снижение зависимой переменной «переживание психотравмирующих обстоятельств» (EMV-3) от +40 369 до -10 461, сменяющийся на 5-й квинте (2-6) небольшим ростом до -379, при этом мера связи умеренная (0,469) и явно уступает по силе зависимости 25F-18(EMV-3) с коэффициентом силы связи 1,039, при этом корреляция слабая и не дотягивает до интервала значимости при $p = 0,05$, начинающегося со значения 0,179.

Чтобы наглядно показать, что такая сильная зависимость реально существует в более легких для восприятия значениях, рассмотрим ее в виде средних значений переменных по квинтам независимой переменной (при этом сначала стандартизируем ее на исследуемой выборке 120 студентов). Зависимости на основе средних значений для стандартизированных шкал можно видеть на рис. 5 (графики синего и красного цветов). Характер закономерностей принципиально не изменился. Подобные промежуточные величины можно использовать в целях демонстрации примеров выявленных закономерностей, однако их нельзя применить для построения и нормировки количественных мер связи (коэффициенты силы связи в авторском обозначении).

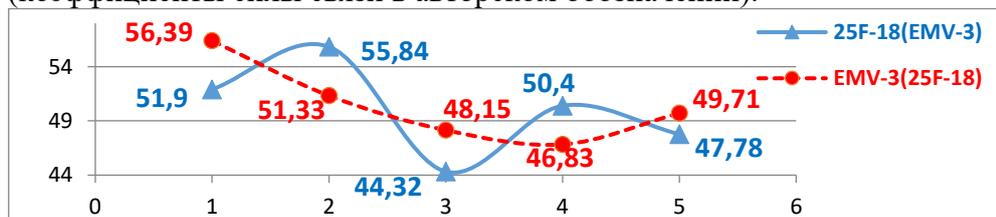


Рис. 5. Взаимобратные зависимости: 1) переменной «депрессивность – эмоциональная комфортность» (25F-18) от переменной «загнанность в клетку» (EMV-3); 2) переменной «загнанность в клетку» (EMV-3) от переменной «депрессивность – эмоциональная комфортность» (25F-18) (средние значения стандартных баллов для квинт 1-5)

Квинты	1	2	3	4	5	SV	R
25F-18(EMV-3)	51,90	55,84	44,32	50,40	47,78	1,039	-0,174
EMV-3(25F-18)	56,39	51,33	48,15	46,83	49,71	0,469	-0,174
25F-18(25F-18)	35,57	41,71	48,50	55,53	64,99	0,9993	1,00
EMV-3(EMV-3)	39,33	42,34	47,59	56,34	64,54	0,9947	1,00

Далее рассмотрим в сравнении, какой вклад вносит линейная корреляция в две рассматриваемые взаимнообратные зависимости: 25F-18(EMV-3) и EMV-3(25F-18). Поскольку переменные измерены по шкале стандартных баллов, их средние значения составляют 50 ($M(X) = 50$; $M(Y) = 50$), а средние квадратические составляют 10 ($S(X) = 10$; $S(Y) = 10$).

Для зависимости $Y(X)$: 25F-18(EMV-3) коэффициент корреляции $R_{xy} = -0,174$, коэффициенты уравнения регрессии: $b = -0,174 \times 10 : 10 = -0,174$; $a = 50 \times (1 + 0,174) = 58,7$. В результате уравнение регрессии имеет вид: $Y = 58,7 - 0,174 \times X$.

Для зависимости $X(Y)$: EMV-3(25F-18) регрессионное уравнение будет с теми же коэффициентами (коэффициент корреляции имеет симметричную природу $R_{xy} = R_{yx}$): $X = 58,7 - 0,174 \times Y$.

Далее посчитаем средние значения переменных $Y(X)$: 25F-18(EMV-3) и $X(Y)$: EMV-3(25F-18) по квинтам 1–5. Ниже на рис. 6 представлены графики зависимостей $Y(X)$: 25F-18(EMV-3) и $X(Y)$: EMV-3(25F-18) и соответствующие им регрессионные прямые $Reg(Y)$ и $Reg(X)$.

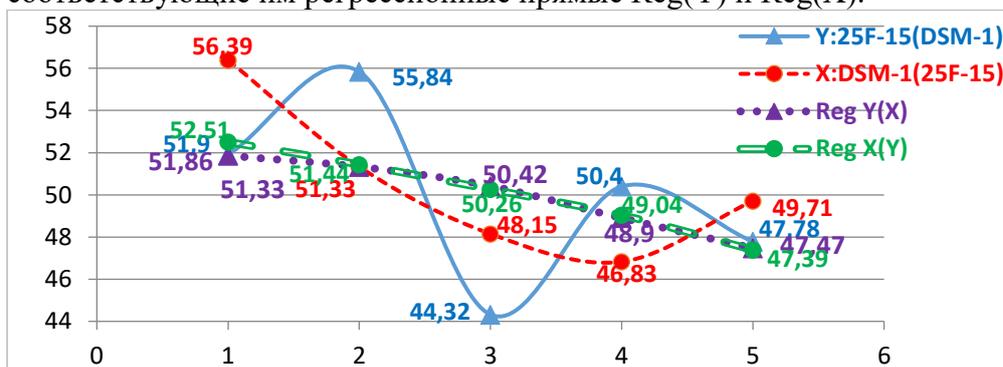


Рис. 6. Взаимнообратные зависимости: 1) переменной «депрессивность – эмоциональная комфортность» (25F-18) от переменной «загнанность в клетку» (EMV-3); 2) переменной «загнанность в клетку» (EMV-3) от переменной «депрессивность – эмоциональная комфортность» (25F-18) и регрессии зависимостей $Y(X)$: 25F-18(EMV-3), $X(Y)$: EMV-3(25F-18) (средние значения стандартных баллов для квинт 1-5)

Квинты	1	2	3	4	5	SV	R
25F-18(EMV-3)	51,90	55,84	44,32	50,40	47,78	1,039	-0,174
EMV-3(25F-18)	56,39	51,33	48,15	46,83	49,71	0,469	-0,174
25F-18(25F-18)	35,57	41,71	48,50	55,53	64,99	0,9993	1,00
EMV-3(EMV-3)	39,33	42,34	47,59	56,34	64,54	0,9947	1,00
Reg Y(X): 25F-18(EMV-3)	51,86	51,33	50,42	48,90	47,47		
Reg X(Y): EMV-3(25F-18)	52,51	51,44	50,26	49,04	47,39		

Из графиков наглядно видно, какая малая часть связи приходится на линейную составляющую $Reg(Y)$ (фиолетовый график) сильной зависимости переменной «депрессивность – эмоциональная комфортность» (25F-18) от переменной «загнанность в клетку» (EMV-3) с коэффициентом силы связи $SV = 1,039$, которая представлена синим графиком. График регрессионной прямой $Reg(Y)$ практически ничем не отличается от линейной составляющей $Reg(X)$ (зеленый график) умеренной обратной по смыслу зависимости переменной «загнанность в клетку» (EMV-3) от переменной «депрессивность – эмоциональная комфортность» (25F-18) с коэффициентом силы связи $SV = 0,469$, которая представлена красным графиком. Таким образом, линейная модель делает практически одинаковыми разные по силе связи зависимости, которые ошибочно представлять в похожей интерпретации.

Выводы

Таким образом, имея в рамках линейного моделирования очень слабые зависимости с корреляциями по модулю меньше 0,2, можно найти для тех же пар переменных сильные простейшие нелинейные зависимости с коэффициентом силы связи больше 0,7. При этом они, как правило, несимметричны, т.е. для переменных X и Y зависимость $Y(X)$ сильная, а зависимость $X(Y)$ значительно более слабая.

В статье были разобраны и проинтерпретированы зависимости для двух пар переменных: 1) «предусмотрительность – беспечность» и «бдительный тип» с коэффициентами силы связи $SV = 1,0135$ для зависимости 25F-15(DSM-1) и $SV' = 0,10$ для DSM-1(25F-15) при корреляции, равной $-0,03$; 2) «депрессивность – эмоциональная комфортность» и «загнанность в клетку» с коэффициентами силы связи $SV = 1,039$ для зависимости 25F-18(EMV-3) и $SV' = 0,469$ для EMV-3(25F-18) при корреляции, равной $-0,17$.

Все это позволяет говорить о статистической связи двух переменных и направленности зависимости между ними, констатируя тот факт, что предусмотрительность и депрессивность являются следствиями, а не причинами. Одним из двух основных типов ошибок, неизбежных при линейном подходе к психологическим явлениям и процессам, является обратная трактовка характера связи, которая происходит, если исследователь, оставаясь в рамках линейных моделей, на основе корреляционного анализа не диагностирует наличие зависимостей и не рассматривает их.

Список литературы

1. Басимов М.М. Изучение статистических связей в психологических исследованиях: монография. М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2008. 432 с.
2. Басимов М.М. Модели грубых типичных ошибок корреляционного познания сложной психологической реальности // Ученые записки

- Российского государственного социального университета. 2017. Т. 16. № 4 (143). С. 5–19.
3. Батаршев А. В. Психодиагностика пограничных расстройств личности и поведения. М.: Издательство Института психотерапии, 2004. 320 с.
 4. Гаджигасанова Н.С. Методы прикладной статистики для социологов. Ярославль: ЯрГУ, 2013. 72 с.
 5. Данилов Ю.А. Нелинейность. Прекрасный мир науки: сборник статей / сост. А.Г. Шадтина. М.: Прогресс-Традиция. 2008. С. 159–167.
 6. Крылов В.Ю. Методологические и теоретические проблемы математической психологии. М.: Янус-К, 2000. 376 с.
 7. Практическая психодиагностика. Методики и тесты / редактор-составитель Д.Я. Райгородский. Самара: Издательский дом «Бахрах-М», 2001. 672 с.
 8. Хромов А.Б. Пятифакторный опросник личности: учеб.-метод. пособие. Курган: Издательство Курганского государственного университета, 2000. 23 с.
 9. Basimov M.M. Mathematical methods in psychological research (Nontraditional methods): Monograph. Saarbrücken: Lap Lambert Academic Publishing, 2011. 185 p.

Об авторе:

БАСИМОВ Михаил Михайлович – доктор психологических наук, доцент, ведущий научный сотрудник АНО ВО «Университет мировых цивилизаций имени В.В. Жириновского» (119049, Москва, Ленинский пр-кт, 1/2, корп. 1), e-mail: basimov_@mail.ru

DELIBERATENESS AND DEPRESSION AS CONSEQUENCES OF PROFESSIONAL QUALITIES IN PSYCHOLOGY STUDENTS: NONLINEAR DATA ANALYSIS

M.M. Basimov

Zhirinovsky University of World Civilizations, Moscow

The article considers examples of asymmetric (one-sided) strong ($SV > 0.7$) the simplest nonlinear dependencies in the problem for 114 indicators of 9 psychodiagnostic techniques (diagnostic data from psychology students), which show that when considering two reciprocal dependencies $Y(X)$ and $X(Y)$, they often do not correspond to each other in terms of the strength of the connection. The article quantitatively analyzes and qualitatively interprets the dependencies for two pairs of variables: 1) «Foresight – carelessness» and «Vigilant type» (questionnaires: «5-factor personality» and DSM-IV); 2) «Depression – emotional comfort» and «Caged» (questionnaires: «5-factor personality» and «Emotional burnout»).

Keywords: *linear and nonlinear statistical dependence, coefficient of correlation, significant correlation, factor of the connection strength, comparative weightiness, linear regression, interpretation.*

Принято в редакцию: 21.10.2024 г.

Подписано в печать: 12.11.2024 г.

РАЗРАБОТКА СТРУКТУРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ МОДЕЛИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЯ ПО ОЦЕНКЕ ПЕРСОНАЛА

А.Н. Глушко, П.А. Корчемный, Н.В. Шевченко

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

Описано эмпирическое исследование эффективности деятельности руководителя по оценке персонала. В рамках представленного исследования были проведены теоретические обобщения, которые послужили теоретической основой для повышения качества деятельности руководителя по оценке персонала. Предложена авторская структурно-функциональная модель деятельности руководителя по оценке персонала. Описываются теоретико-методологические подходы к определению деятельности – в частности, деятельностный, структурно-функциональный, системно-ситуативный и др. Обосновывается возможность рассмотрения деятельности руководителя по оценке персонала как самостоятельного вида деятельности, обладающего специфическими чертами в соответствии с выбранными теоретическими подходами. Деятельность руководителя по оценке персонала рассматривается на трех основных этапах, на каждом из которых определены функции, которые руководитель выполняет на данном этапе.

Ключевые слова: деятельность, руководитель, оценка персонала, модель деятельности, моделирование, этапы деятельности, деятельностный подход.

Введение

Оценка персонала является междисциплинарной темой, которую, однако, привычно рассматривают в рамках экономических дисциплин. В период экономического расцвета в организациях начинают проявлять интерес к качеству персонала. В первую очередь оценка рассматривается с точки зрения получения экономической выгоды, т.к. качественный подбор персонала, отслеживание потенциала сотрудников и зон развития повышает прибыль организации [8]. В связи с этим интерес экономистов к оценке персонала продиктован необходимостью повышать качество персонала [13]. Психологический эффект проведения оценки персонала не может быть измерен в финансовом эквиваленте напрямую [14]. Мы лишь косвенно можем связать эффективное проведение оценки персонала с повышением прибыли организации.

Однако интерес психологов к оценке персонала стабилен [5]. Психологическая работа в компаниях ведется по различным направлениям: диагностика, развитие, обучение, мотивация, адаптация и т.п. [2]. Эта работа должна быть выстроена в единую систему, в которой

учитывается качество персонала, стратегии компании, цели на данном этапе развития и т.д. [9]. Оценка персонала лежит в основе принятия различных управленческих решений: найм, увольнение, карьерное продвижение [4].

Как мы видим, решение по результатам оценки принимает руководитель [11]. Он также принимает непосредственное участие в самой оценке либо в качестве эксперта, либо в качестве наблюдателя. Но оценка персонала не считалась видом управленческой деятельности [12]. В своей работе мы доказываем, что руководитель выполняет деятельность по оценке, а значит, должен иметь соответствующие знания и навыки.

Исследование

Рассмотрение оценки персонала как вида управленческой деятельности в соответствии с деятельностным подходом (который мы берём за основу) предполагает описание её уровневой организации.

В связи с этим возникла необходимость создания теоретической основы, которая способствовала бы повышению качества деятельности руководителя по оценке персонала. Для реализации поставленной задачи была разработана структурно-функциональная модель этой деятельности. Мы будем исходить из определения модели как «абстрактного представления о реальности, предназначенного для изучения определенных аспектов этой реальности и позволяющего получить ответы на поставленные вопросы» [1, с. 309].

Теоретической основой для создания модели послужили принципы и этапы моделирования, представленные в трудах И.Н. Носса [4]. В работах И.Н. Носса выделяются 5 этапов моделирования [4]. Мы реализуем три из них.

Первым этапом проводится концептуально-теоретическое моделирование. Согласно структурно-морфологическому подходу, были выделены структурные элементы деятельности руководителя по оценке персонала и их взаимосвязи. В качестве составляющих элементов модели также были выделены объективные и субъективные условия деятельности.

Структура деятельности руководителя по оценке персонала представлена на рис. 1.

Второй этап работы предполагал предметно-содержательное моделирование деятельности по оценке персонала.

В ходе нашего исследования деятельности по оценке персонала были выделены психологические условия эффективности этой деятельности. Условия были сгруппированы на группы объективных и субъективных.



Рис. 1. Структура деятельности руководителя по оценке персонала

Одним из интересных условий, которое было выделено группой экспертов и высоко оценено опрашиваемыми руководителями, является неопределенность. Неопределенность относится к группе объективных условий и при этом оказывает ярко выраженное негативное влияние на деятельность руководителя по оценке персонала. Возможность преодолеть неопределенность значительно повышала показатели эффективности оценки персонала и позволяла руководителям испытывать большую удовлетворенность от процесса оценки [6, с. 86].

Значение неопределенности описывал в своих работах О.А Конопкин, который доказывал, что основным смыслом процессов психической регуляции является достижение субъектом информационной определенности [3, с. 29].

В нашем исследовании неопределенность выражается в том, что руководители не проходят подготовку к деятельности по оценке персонала. Изначально мы считали неопределенность случайно попавшим в теоретический перечень условием. Казалось бы, оценка персонала проводится регулярно, руководители в ней участвуют каждый год, имеют представление об этапах и целях. Но, к нашему удивлению, руководители отмечали в анкетах, что не знакомы с целями и задачами оценки персонала, не понимают до конца критерии оценки, не могут определить, что именно необходимо обозначить в планах развития, влияют ли их решения на кадровые перестановки и т.п. А также мы столкнулись с тем, что в исследуемых компаниях заранее не проводилось оповещение о предстоящей оценке персонала в конкретном отделе. Несмотря на то что руководители знакомились с планом оценки на год, зачастую они забывали внести в план своего отдела оценку персонала. В

результате специалисты по оценке совершенно внезапно для руководителя начинали проводить оценочные мероприятия. Оценка персонала требует от руководителя включённости в процесс, подготовки большого массива информации о подчинённых. Неожиданное появление специалистов по оценке, необходимость прерывать рабочий процесс, нарушение режима сильно раздражали руководителей. А в случае переносов сроков по планам оценки никто не уведомлял руководителей отделов об этом. Всё вышеперечисленное стало составляющими неопределённости как объективного условия. Чтобы создать программу исполнительских действий, руководитель должен преодолеть информационную неопределённость. При этом руководитель должен корректировать свою деятельность в процессе ее реализации за счет получения обратной связи (от оцениваемых сотрудников, руководства и наблюдателей).

Ещё одним объективным условием, которое было получено в ходе экспертного ранжирования и подтверждено в ходе исследования, оказалась новизна. В основном новизна оказывала значительное влияние на руководителей, которые впервые столкнулись с необходимостью проведения оценочных мероприятий, а особенно оценочного собеседования с подчинёнными.

Вытекающим из неопределённости негативным условием стала внезапность оценочных процедур. В основном она стала следствием плохого планирования в компаниях и отсутствия согласованности между разными структурами, занимающимися управлением персоналом. Из-за плохого планирования руководители не относились к оценочным процедурам с должным уровнем ответственности, не готовили оценочные материалы заранее, не вели информационную базу по сотрудникам. Поэтому внезапность как негативное условие оказывало значительное воздействие на деятельность руководителя по оценке персонала.

Далее была сформирована группа субъективных условий деятельности руководителя по оценке персонала, соотносящаяся со сферами психики, регулирующими воздействие данных условий.

В ходе исследования были выделены следующие сферы психики руководителя, осуществляющего оценку персонала:

1. Мотивационная сфера: мотивация руководителя, проводящего оценку подчинённых; учёт мотивации сотрудника, проходящего оценку.

2. Интеллектуальная сфера: знания, умения и навыки руководителя по проведению оценки и критериев оценивания; учёт информированности сотрудника о системе оценки, критериях оценивания; учёт мнения сотрудников и руководителей об эффективности системы оценки персонала компании.

3. Эмоциональная сфера: уровень психического напряжения руководителя и его подчинённых, негативные эмоции; влияние

социально-психологического климата в коллективе; удовлетворенность работой по оценке; удовлетворенность персонала результатами оценки.

4. Волевая сфера:

– внедрение решений, принятых на основе оценки; целеустремленность в достижении поставленных целей; умение управлять конфликтами и совершенствование коммуникативных навыков; формирование психологической устойчивости к воздействию психогенных факторов [7, с. 107].

Все эти компоненты составили группу субъективных психологических условий деятельности руководителя по оценке персонала. Графически их можно представить в виде схемы (рис. 2).



Рис. 2. Структурная схема сфер психики руководителя, осуществляющего оценку персонала

Также группа экспертов выделила несколько субъективных условий, которые в дальнейшем были также высоко оценены по степени влияния опрашиваемыми руководителями: это высокая интеллектуальная сложность, высокая ответственность, совмещение нескольких видов деятельности [7, с. 109].

Высока роль мотивации к оценке как субъективного условия. Низкая мотивация значительно снижает эффективность оценки персонала. При этом стоит учитывать и мотивацию руководителя к проведению оценки, и мотивацию подчиненного к участию в оценочных процедурах. Если сотрудник не замотивирован к участию, то он склонен отвечать односложно, уклоняться от диалога с руководителем, не обсуждает проблемные зоны, не проявляет интерес к составлению плана развития, в целом не демонстрирует свои реальные возможности в ходе оценочного собеседования.

В свою очередь, руководитель с низкой мотивацией не пытается установить эффективную коммуникацию, не оказывает поддержки подчинённому, не разъясняет цели и задачи оценки, может безответственно отнестись к модели компетенции и выставлению баллов в соответствии с ней. Часто итоговые оценки ставятся безотносительно реальных трудовых достижений подчиненного, усредняются. План развития в этом случае формулируется из общих фраз, слабо увязанных с реальными потребностями подчинённого и компании.

Из этого следует вывод о необходимости повышения мотивации к оценке как руководителей, так и подчиненных, чтобы повысить эффективность оценочных процедур и сформировать видение актуальных качественных показателей персонала.

Такие условия, как информированность сотрудников о процедуре оценки, необходимые для проведения оценки знания, умения и навыки руководителя, а также сложившееся мнение об эффективности системы оценки компании составили подгруппу «интеллектуальной сферы» психики.

Сотрудники должны четко понимать критерии оценивания их деятельности, быть ознакомленными с моделью компетенций для их должности [10]. Необходимо донести до персонала важность оценки персонала, её практическую пользу, цели, задачи, а также предполагаемые этапы оценки. Модель компетенций расписывается по уровням соответствия должности и предполагает описание поведенческих паттернов, характерных для каждого уровня. Оценить сотрудника по этим уровням для неподготовленного руководителя довольно сложно. Также и для сотрудника сложно понять, какого конкретно поведения от него ждут. Чем больше персонал знает о системе оценки, критериях, составляющих модели компетенций и т.п., тем выше психологическая готовность к оценочным процедурам, что, в свою очередь повышает мотивацию к оценке. Если же мы сформируем позитивное отношение к оценке и положительное мнение о ней у персонала, то повысим ответственность каждого участника оценки за результат. Позитивно настроенный сотрудник не пытается избежать или бойкотировать оценку. Попытки бойкотировать оценочные процедуры, к сожалению, в основном связаны с руководителями, которые не хотят тратить время на то, что, по их мнению, не имеет никакой практической пользы. Знание критериев оценки способствует повышению производительности, так как сотрудник имеет четкое представление, что от него требуется и как он может получить более высокую оценку, а следовательно, карьерные и профессиональные перспективы и более высокий материальный доход [7, с. 112].

Итак, мы видим, что интеллектуальная сфера имеет значительное влияние на эффективность оценки персонала как вида деятельности руководителя. Из чего вытекает необходимость подготовки

руководителя к этому виду деятельности, осознанное обучение и направленное развитие руководителей в этом направлении. В рамках нашего исследования мы обосновали необходимость разработки программы обучения руководителей деятельности по оценке персонала.

Для эффективного проведения оценочных процедур руководитель должен обладать специфическими знаниями [17]. Во-первых, в ходе обучения руководитель должен усвоить, какие цели и задачи преследует оценка персонала. Понимание целей – это залог мотивации [16]. Мы должны объяснить руководителю, чем ему лично может быть полезна оценка персонала. Также руководитель должен понимать взаимосвязь системы оценки с другими сферами управления персоналом [15]. В первую очередь это касается карьерного развития. Руководитель формирует кадровый резерв, а также составляет план развития для каждого сотрудника на следующий оценочный период. Чтобы реализовать эти задачи, нужно понимать возможности компании по развитию персонала – например, возможность направить на тренинг. Руководитель, желающих рекомендовать сотрудника к повышению, должен иметь представление о вакансиях компании, где мог бы продолжить своё карьерное развитие перспективный сотрудник.

Стоит учитывать также подготовку руководителя к оценочному собеседованию, понимание его структуры, способов управления беседой, поддержки сотрудника, какие вопросы помогут провести это собеседование эффективнее и получить наиболее ценную информацию. Правильно поставленные вопросы в уединенной обстановке позволили некоторым руководителям узнать нечто, значительно влияющее на производственный процесс. Даже согласование увольнения сотрудника в ходе проведения оценочного собеседования дало возможность руководителю пересмотреть свой подход к персоналу, свои коммуникации. А для сотрудника такой диалог стал толчком для судьбоносного поворота в карьере. Сотрудник уволился и сменил сферу деятельности.

Также в ходе обучения руководителей деятельности по оценке персонала мы предлагаем развивать специфические умения. К таким умениям можно отнести способность контролировать ход оценочного собеседования. В первую очередь это касается урегулирования конфликтных ситуаций. К сожалению, некоторые руководители в нашем исследовании отмечали невозможность разрешить конфликтную ситуацию. Иногда в процесс проведения оценочного собеседования приходилось привлекать вышестоящее руководство. Довольно проблематично налаживать коммуникацию с сотрудником, если есть неразрешенные противоречия.

Также к необходимым умениям можно отнести возможность регулировать эмоциональный фон собеседования. Сотрудники приходят на оценочные мероприятия в основном с негативными ожиданиями.

Причиной тому может быть неопределенность, непонимание целей оценки, распространение слухов о возможных увольнениях или финансовых проблемах в компании. Задача руководителя – развеять страхи, создать атмосферу доверия и открытости. По окончании оценочного собеседования сотрудник должен быть мотивирован на работу, а не подавлен и готов к увольнению.

Учет влияния всех вышеперечисленных условий усиливает эффективность оценочных мероприятий.

Для повышения эффективности системы оценки персонала компания должна привлекать сотрудников к обсуждению и разработке составляющих системы оценки – например, критериев оценивания или моделей компетенций. Опытные сотрудники могут внести ценные предложения. К тому же участие в таком мероприятии повысит ответственность за его результат, а также ответственность за выполнение целей развития, которые руководитель формулирует совместно с сотрудником по окончании собеседования.

Рефлексивный этап оценки (оценочное собеседование) решает задачи долгосрочного планирования (построение целей развития для сотрудника в соответствии с задачами компании, ее ресурсами и потребностями самого сотрудника). На этом этапе также проводится мониторинг деятельности сотрудника, анализ его ошибок и достижений, оценка достигнутых результатов [7, с. 116].

Не менее важны условия, относящиеся к эмоциональной сфере.

В разработанных нами анкетах, а также в бланках методики МПДО (метод последовательной динамической оценки деятельности), которые мы использовали в исследовании, были предусмотрены вопросы, оценивающие эмоциональное напряжение во время проведения оценочного собеседования. Респонденты могли указать и уровень психического напряжения, а также обозначить его причины. При этом до проведения собеседования и непосредственно после него проводилась психодиагностика с помощью теста «САН» (самочувствие, активность, настроение).

За проведением оценочного собеседования на начальном этапе наблюдали эксперты из числа специалистов по оценке персонала. К сожалению, эксперты отмечали высокое эмоциональное напряжение, негативный характер проявляемых эмоций и настроений, в связи с чем стоит отметить важность этого психологического условия.

Сниженный эмоциональный фон в процессе оценочного собеседования может привести к негативной оценке карьерных перспектив, а также ожиданию негативных последствий от оценки (например, увольнение) [7, с. 119].

Проведенное нами исследование подтвердило, что формирование позитивного эмоционального фона значительно повышает эффективность оценки персонала. Результаты теста «САН» доказали, что после

проведения обучения руководители смогли сформировать позитивный фон. По критерию настроения у сотрудников сдвиг был значимым.

Важно учитывать сформировавшийся социально-психологический климат компании, общий настрой в коллективах, принятые стили общения и руководства, уровень сплоченности. Очевидно, что неблагоприятный климат будет негативно влиять на эффективность оценки персонала, а равно и оценка персонала будет ухудшаться и без того негативный фон.

Если предварительные исследования диагностируют неблагоприятный социально-психологический климат, то следует уделить большее внимание предварительной разъяснительной работе с персоналом. При этом в ходе непосредственного общения руководителю нужно демонстрировать поддержку и такт, уделить внимание проблемным зонам, скрытым конфликтам, о которых сотрудник не имеет возможности поговорить в рабочей среде.

Как правило, в сплоченном коллективе сотрудники показывают более высокий результат в ходе оценки, однако их ответы на оценочные вопросы могут быть очень похожи.

Значимым показателем для компании является удовлетворенность трудом. Каждая компания заинтересована в стабильности персонала. Высокая текучесть кадров говорит нам о нездоровье компании. При высокой текучести нет смысла в регулярной оценке персонала, т.к. мы потратим больше ресурсов, чем приобретем эффекта. В данном случае необходимо вводить ограничительные критерии в положение об оценке персонала. В частности, многие компании включают в оценку только тех, кто проработал в компании больше года.

Низкая удовлетворенность трудом в компании сказывается на карьерных ожиданиях сотрудника. При таком эмоциональном фоне сотрудник будет воспринимать оценку персонала как лишний повод поискать работу, покритиковать компанию, себя самого, свои перспективы. В данном случае необходимо очень деликатно проводить оценочное собеседование, чтобы использовать его как возможность прояснить причины неудовлетворенности. Тут самое главное – провести диалог умело, что означает хорошую подготовку руководителя.

Именно процедура оценочного собеседования является камнем преткновения для руководителей. Поэтому такому этапу необходимо уделить особое внимание. Всё впечатление от системы оценки у сотрудника сформируется в процессе этого диалога. Если будет сформирована доверительная атмосфера, руководитель будет открыт к общению, то и вся система оценки будет функционировать без ошибок и приносить реальную финансовую прибыль.

Одним из критериев эффективности системы оценки персонала является отношение сотрудников к сформированным в ходе собеседования планам на развитие. По положению об оценке персонала

в исследуемых компаниях сотрудники и руководители ставили подписи на бланке с целями на следующий оценочный период. Предполагается, что подпись формирует ответственность за выполнение плана. Однако анализ документов показал обратное: планы не исполнялись, причем написаны они были неграмотно, т.е. не соответствовали требованиям адекватности, измеримости и т.п. То же самое можно сказать о кадровом резерве. Если руководитель рекомендует сотрудника к зачислению в кадровый резерв, то у сотрудника уже появляются амбиции. Ожидание того, что компания как-то поучаствует в карьерном росте, оценит достижения, поощрит материально или каким-то другим образом, формирует напряжение у сотрудника. Проходит год – ничего не меняется, ничего не предлагается. Тогда у сотрудника возникает закономерный вопрос: зачем вообще проводилась оценка? Что должно было случиться после неё? Необходимо чётко понимать, что мы можем предложить перспективному специалисту, чтобы его замотивировать.

Тем не менее руководитель – прежде всего человек. Выставляя оценки подчинённому, часто руководитель боится, так сказать, обидеть низкими баллами. Большинство руководителей в нашем исследовании до проведения обучения были склонны завышать оценки, стараясь усреднить показатели по отделу, подчеркнуть высокий потенциал их коллектива. Такая тенденция только вредила результату. Во-первых, изначальная модель компетенций предполагала выставление оценок по 5-балльной системе, где «3» означало полное соответствие. Руководители морально были не готовы поставить тройки сотрудникам, что продемонстрировало отсутствие понимания системы компетенций. Многие просто не ознакомились с критериями и проставили высокие баллы. В соответствии с этими баллами половина компании оказалась в кадровом резерве. В дальнейшем балльная система была заменена на другую (от -2 до +2).

Многие не смогли понять графу «потенциал», которая использовалась в исследуемых компаниях. Этот противоречивый показатель стал камнем преткновения в системе оценки персонала. Данная графа была отдельно выделена в модели компетенций, и ей уделялось внимание в ходе обучения руководителей.

Стоит учитывать, что цели и задачи оценки персонала руководители воспринимают через призму задач своего отдела, конкретного функционала отдела в целом и каждого подчиненного в частности.

В самом начале нашего исследования до обучения руководителей мы также столкнулись с интересным феноменом, для которого пришлось вводить специальные обозначения в дальнейшем. Так как руководители выставляли оценки вместе с экспертами по оценке, которые проводили свои оценочные процедуры, то можно было их сопоставить. Обнаружились явные противоречия. Некоторым сотрудникам

непосредственный руководитель ставил высокие баллы, а при этом эксперты – максимально низкие. И наоборот: встречались случаи, когда от руководителя подчинённый получал низкий балл, а от эксперта – самый высокий. Экспертные оценки выставлялись, исходя из средних оценок нескольких экспертов. Поэтому их мы считали априори более объективными. А вот руководители продемонстрировали склонность к субъективизму. Для обнаружения необъективно выставленных оценок в таблицу результатов были добавлены «зона протеза» и «зона конфликта»: так обнаружилась необходимость повышения объективности выставления оценок [6].

Также необходимо отметить важность коммуникативных навыков руководителей. В бланках методики МПДО руководители могли отметить, каких навыков им не хватало и какое они хотели бы пройти обучение. Такие же бланки заполняли эксперты, которые присутствовали на оценочном собеседовании. И те, и другие отметили нехватку коммуникативных навыков. Также, к сожалению, было отмечено, что некоторые руководители не демонстрируют достаточного уровня лидерских качеств, они не являются авторитетом для своих подчиненных. Некоторые руководители пожелали пройти тренинг по развитию лидерских качеств, несмотря на многолетний опыт руководства. В основном это было связано с конкретным подчиненным, который не поддавался влиянию, бойкотировал поручения (возможно, завуалированно, соглашаясь, но не исполняя), демонстрировал низкую дисциплину.

Итак, рассмотрев в ходе исследования деятельность руководителя по оценке персонала, мы выявили объективные и субъективные психологические условия эффективности этой деятельности, а также изучили сферы психики руководителя, соотнеся их с условиями (мотивационная, интеллектуальная, эмоциональная, волевая сферы).

Возвращаясь к разрабатываемой нами модели, мы можем включить условия в нашу модель в соответствии с деятельностным подходом. Все выявленные условия в дальнейшем учитывались в программе обучения руководителей деятельности по оценке персонала.

В ходе обучения руководители рассматривали кейсы, собранные с помощью методики МПДО во время проведения оценочного собеседования. В проработке кейсов руководители развивали навыки контроля конфликтов, коммуникативные навыки и лидерские качества. Руководители знакомились с различными стратегиями поведения в диалоге с сотрудником, чтобы расширить свои поведенческие модели.

В нашем исследовании были описаны этапы деятельности руководителя по оценке, и каждый этап был соотнесен с выполняемыми им функциями (табл. 1), что также необходимо учитывать в ходе построения модели.

Таблица 1

Этапы и функции деятельности руководителя по оценке персонала

Этапы деятельности руководителя по оценке	Функции, выполняемые в ходе оценки
Ориентировочный (подготовительный)	Планирования Коммуникации
Исполнительский (выставление оценок)	Стимулирующая Принятия решений Прогнозирования
Рефлексивный (оценочное собеседование)	Целеполагание Коммуникативная Контроль и коррекция Мотивирования

Итак, второй этап моделирования предполагал определение компонентов модели деятельности по оценке персонала, а также определение связей между выявленными компонентами.

Далее проводился третий этап моделирования – инструментально-методический. Выявленные в ходе экспертного опроса и дальнейшего исследования психологические условия были сгруппированы, и для каждого условия был определен психодиагностический инструмент.

Выводы

В нашей работе мы реализовали три этапа моделирования в соответствии с концепцией И.Н. Носса. Для разработки модели необходимы дальнейшие исследования и эмпирические материалы. Тем не менее даже в представленном виде модель обладает эвристическим потенциалом, что дает возможность использовать ее как теоретическую основу для разработки программы обучения руководителей.

В нашей дальнейшей работе была реализована программа обучения и ее эффективность доказана.

Нет сомнения, что оценка персонала является неотъемлемой частью работы с персоналом. Оценка персонала проводится в том или ином виде в любой компании. Не всегда это отдельная прописанная в положении деятельность. Однако навык по проведению оценки должен иметь каждый руководитель. В соответствии с этим тезисом логично готовить к деятельности по оценке персонала будущих руководителей, а также организационных психологов.

Список литературы

1. Военная психология: Военно-психологический словарь-справочник: учебно-методическое пособие для вузов / Д.Е. Алексеев, А.Я. Анцупов, Е.Г. Баранов [и др.]. 2-е изд., перераб. и доп. Минск: Харвест, 2023. 816 с.
2. Камышанов А.А., Чудинов К.Ю., Шевченко Н.В. Оценка персонала как фактор стресса в профессиональной деятельности // Человеческий капитал. 2019. № S12–2 (132). С. 401–406.
3. Конопкин О.А. Психологические механизмы регуляции деятельности. М.: URSS: Ленанд, 2010. 316 с.

4. Носс И.Н. Моделирование объекта и предмета психологического исследования // Современная прикладная психология: теория и практика: сборник статей Международной научно-практической конференции. В 2-х томах. Москва, 19–20 апреля 2017 года / отв. ред. Н.Т. Колесник. Т. 1. М.: Московский государственный областной университет, 2017. С. 93–96.
5. Шевченко Н.В. Деятельность руководителя по оценке персонала // Человеческий капитал. 2023. № 7 (175). С. 146–153.
6. Шевченко Н.В. Методологические проблемы психологического исследования эффективности оценки персонала // Человеческий капитал. 2020. № S4 (136). С. 159–166.
7. Шевченко Н.В. Психологические условия эффективности деятельности руководителя по оценке персонала: дис. ... канд. психол. наук: 5.3.3. М., 2024. 228 с.: ил.
8. Approaches to the intellectual capital assessment of highly qualified personnel in the industrial labor market / V.G. Martynov, I.Yu. Eremina, N.Yu. Sopilko [et al.] // Proceedings of the 37th International Business Information Management Association Conference Innovation Management and information Technology impact on Global Economy in the Era of Pandemic, Cordoba, 30–31 may 2021 y. Cordoba: IBIMA Publishing, 2021. P. 1226–1236.
9. Assessment of the effectiveness of motivational instruments by stages of the organization's personnel management process / S.Zh. Nurgalieva, Z.A. Arynova, Zh.S. Khusainova, B. Nygmanov // Bulletin of the National Institute of Business. 2023. №. 3(51). P. 43–52.
10. Barbu C.C., Kalcev V. Some aspects of personnel psychological assessment // Vector European. 2022. № 1. DOI 10.52507/2345-1106.2022-1.19.
11. Buralkiyeva B.B., Dyrka S. Coaching as Method to Increase Non-Monetary Motivation and Personnel Performance // Экономическая серия Вестника ЕНУ им. Л.Н. Гумилева. 2023. № 3. P. 291–299.
12. Fozilov U. Important Aspects in Assessing the Personal Qualities of Management Personnel // Bulletin of Science and Practice. 2021. Vol. 7, № 9. P. 495–503.
13. Grosheva P.Yu., Ajimijere O.J., Abdullah Al.S. The tool for estimating the cost of providing human resources for a project considering the assessment of staff competencies // Horizons of Economics. 2021. № 5(64). P. 130–134.
14. Methods for Assessment of Personnel Performance Through the Creation of a Database / G. Y. Ratushnyak, A. L. Zolkin, V. V. Pomazanov, I. M. Kalyakina // Proceeding of the International Science and Technology Conference «FarEastCon 2021», Vladivostok, 05–08.10.2021. Vladivostok: Springer Nature Switzerland AG, 2022. P. 935–945.
15. Research competence as one of the components of the system of key competencies Annotation / D.M. Bobizoda, B.D. Kairbekova, A.M. Utilitova, T.Zh. Shakenova // Вестник Инновационного Евразийского университета. 2023. № 4(92). P. 12–17. DOI 10.37788/2023-4/12-17.
16. The need for research-based tools for personnel selection and assessment in the forensic sciences / R.D. Spain, J.W. Hedge, D. Ohse, A. White // Forensic Science International: Synergy. 2022. V. 4. P. 100213.
17. Values assessment for personnel selection: comparing job applicants to non-applicants / J. Anglim, K. Molloy, S. L. Albrecht [et al.] // European Journal of

Work and Organizational Psychology. 2021. V. 31(4), P. 524–536.
<https://doi.org/10.1080/1359432X.2021.2008911>

18. Zsákai R. Assessment of psychological challenges and treatment possibilities in military personnel // Strategic Impact. 2022. V. 82. № 1. P. 31–41.

Об авторах:

ГЛУШКО Алексей Николаевич – доктор психологических наук, профессор кафедры психологии, АНО ВО «Университет мировых цивилизаций имени В.В. Жириновского» (119049, Москва, Ленинский пр-кт, 1/2, корп. 1), авторское ID: 907278, SPIN-код: 5079-1504, e-mail: aglushko@yandex.ru

КОРЧЕМНЫЙ Пётр Антонович – доктор психологических наук, профессор кафедры психологии АНО ВО «Университет мировых цивилизаций имени В.В. Жириновского» (119049, Москва, Ленинский пр-кт, 1/2, корп. 1), авторское ID: 702157, SPIN-код: 9021-5961, e-mail: korchemny-petr@yandex.ru

ШЕВЧЕНКО Надежда Валерьевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии АНО ВО «Университет мировых цивилизаций имени В.В. Жириновского» ((119049, Москва, Ленинский пр-кт, 1/2, корп. 1), авторское ID: 1003979, SPIN-код: 9804-1224, e-mail: uralo4ka85@yandex.ru

DEVELOPMENT OF A STRUCTURAL AND FUNCTIONAL MODEL OF THE HEAD OF STAFF ASSESSMENT

A.N. Glushko, P.A. Korchemny, N.V. Shevchenko

V.V. Zhirinovsky University of World Civilizations, Moscow

The article is devoted to the description of an empirical study of the effectiveness of the head of staff assessment. Within the framework of the presented research, theoretical generalizations were carried out, which served as a theoretical basis for improving the quality of the head's personnel assessment activities. The paper proposes the author's structural and functional model of the head of staff assessment. The article describes theoretical and methodological approaches to the definition of activity, in particular, activity-based, structural-functional, systemic-situational, etc. The possibility of considering the activities of the head of personnel assessment as an independent type of activity with specific features in accordance with the chosen theoretical approaches is substantiated. The activities of the head of staff assessment are considered at three main stages, each of which defines the functions that the head performs at this stage.

Keywords: *Activity, manager, personnel assessment, activity model, modeling, stages of activity, activity approach.*

Принято в редакцию: 12.11.2024 г.
Подписано в печать: 21.10.2024 г.

АНАЛИЗ ПРОФЕССИОГРАММ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЯ: ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМЫ

Н.Н. Демиденко, С.С. Константинова

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», г. Тверь

В статье обоснована актуальность и практическая значимость исследования сущности и психологических проблем предпринимательской деятельности в современных условиях развития бизнеса, экономики, социальной сферы. Затрагивается исторический аспект развития предпринимательства в России. Представлен обзор подходов к сущности предпринимательства. В соответствии с выделенными критериями описаны результаты сравнительного анализа профессиограмм предпринимателя.

Ключевые слова: профессиограмма, профессиограмма предпринимателя, типология профессиограмм, предприниматель, предпринимательство, предпринимательская деятельность, профессионально важные качества.

Анализ исследований в области психологии труда, экономической психологии, социологии, а также реальной ситуации развития страны показывает, что основным двигателем развития экономики является предпринимательская деятельность, подразумевающая инициативу, создание и реализацию творческих идей предпринимателями [1].

Важно подчеркнуть, что предназначение и роль предпринимателя в обществе состоят в собственном обогащении, удовлетворении потребностей населения, создании новых производственных ресурсов и увеличении благосостояния всего государства [10, с. 148]. Если исходить из представления относительно параметра распространённости профессии, то он отражает процент предпринимателей от общего числа населения страны. На 2023 год в России отмечается 4,3 млн действующих и зарегистрированных индивидуальных предпринимателей, 2,7% населения страны занимаются предпринимательством. Вместе с тем, при популяризации данной профессии наблюдается тенденция закрытия частного бизнеса. Так, в 2021 г., судя по данным сервиса СПАРК-Интерфакс, количество ликвидировавшихся индивидуальных предпринимателей опережает число открытых на 130 тыс. (446 тыс. из 576 тыс.). Это может быть связано как со сложностью социально-экономических реалий, так и с недостатком знаний и навыков, необходимых для реализации задач по формированию и развитию бизнеса, отсутствием понимания, какие профессионально важные

© Демиденко Н.Н.,
Константинова С.С. 2024

качества необходимо иметь и развивать для того, чтобы успешно осуществлять предпринимательскую деятельность.

Ретроспективный взгляд на проблему показывает, что впервые в нашей стране предпринимательство получило официальный законный статус в 1986 г. после принятия Закона СССР «Об индивидуальной трудовой деятельности», а в 1991 г. право граждан заниматься предпринимательской деятельностью было закреплено Законом РФ «О предприятиях и предпринимательской деятельности». Развитие экономики в современной России предполагает рост малого бизнеса, что является одним из ведущих направлений продвижения страны в условиях современных вызовов и формирования эффективных экономических отношений. Из этого следует, что прикладное значение вопроса относительно предпринимательства в контексте психологии труда неуклонно возрастает.

Актуальность проблемы подтверждается имеющимися в психологии труда и смежных науках противоречиями в позициях исследователей, отсутствием согласованных представлений о сущности феномена при наличии определенного числа исследований различных аспектов общей проблемы предпринимательской деятельности.

Действительно, в современной науке отсутствует единая точка зрения на феномен предпринимательства и общепринятой дефиниции понятия пока не выработано. Анализ научных источников и литературы показывает, что в психологии труда предпринимательство рассматривается как инициативная деятельность человека, осуществляемая от своего имени, на свой риск, под свою имущественную ответственность и направленная на получение личного дохода [6, с. 295]. Н.А. Верютина определяет предпринимательскую деятельность как процесс организации управления и принятия на себя ответственности за любые риски, связанные с ведением собственного бизнеса, а также получение за это соответствующего вознаграждения [3, с. 4].

В энциклопедическом словаре предпринимателя понятие «предпринимательство» означает «инициативную самостоятельную деятельность граждан, направленную на получение прибыли или личного дохода, осуществляемую от своего имени, под свою имущественную ответственность или от имени и под юридическую ответственность юридического лица» [12, с. 284].

Многие исследователи (П.Д. Половинкина, В.Е. Савченко, Й.А. Шумпетер, Т.А. Корсун, П.П. Герасимов и др.) рассматривают предпринимательство как особый вид деятельности по организации нового потенциала и прибыльного дела, связанный с риском, творческой активностью в экономике, требующей от предпринимателя особых личностных качеств [2, с. 53].

Ученые отмечают определенную специфику предпринимательской деятельности, а именно: необходимость интеграции в деятельности предпринимателя нескольких профессий,

каждая из которых имеет свою профессиограмму и позволяет более точно установить требования к профессии [10, с. 84].

С точки зрения зарубежных авторов, предпринимательство рассматривается как процессы действий предпринимателей по планированию создания собственного бизнеса, реализации этих планов с использованием имеющихся ресурсов, получение прибыли в процессе рискованной деятельности, а также решения предпринимателями задач развития своего бизнеса, достижения финансовой независимости, повышения социального статуса и получения морального удовлетворения от предпринимательской активности [13]. Так, А. Коул рассматривал предпринимательство как целенаправленную деятельность отдельного лица или группы связанных с ним лиц, направленную на инициирование, поддержание или увеличение прибыли путем производства или распределения экономических товаров и услуг [14, с. 149]. По мнению Б. Хиггинса, предпринимательская деятельность заключается в оценке наличия инвестиций и производственных ресурсов; поиске производственной базы, непосредственно работы по созданию бизнеса, формирование кадров предприятия, обеспечение его необходимым сырьем [15, с. 451].

В целом, анализ определений отечественных авторов показывает, что предпринимательская деятельность предполагает высокий уровень ответственности, риска и творческой активности предпринимателя с целью получения материальной выгоды. Представленные определения отражают основной мотив предпринимательской деятельности, а также индивидуально-психологические характеристики предпринимателя, однако упускается важный аспект, раскрывающий конкретную деятельность предпринимателя, которая предполагает создание и организацию бизнеса. Имеющиеся определения сосредоточивают внимание на выгоде для самого предпринимателя, но предпринимательская деятельность в том числе несёт пользу для общества, а именно: обеспечивает общество товарами или услугами, удовлетворяет имеющийся спрос и создаёт новый; обеспечивает рабочими местами население страны [3, с. 5]. Зарубежные учёные в своих определениях отражают преимущественно функциональную сторону предпринимательской деятельности и конкретные задачи предпринимателя в процессе создания собственного бизнеса. Таким образом, акценты в определениях сущности предпринимательства отличаются.

Что касается управления процессом подготовки специалистов в том или ином направлении профессиональной деятельности, то регламентирует этот процесс профессиональный стандарт. К сожалению, приходится констатировать, что действующего профессионального стандарта предпринимателя пока нет, хотя в настоящее время в Совете по развитию профессиональных квалификаций финансового рынка разрабатывается проект профессионального стандарта предпринимателя (специалиста по решению предпринимательских задач) [9, с. 17].

В научно-исследовательском ключе профессиональную деятельность традиционно изучают и описывают посредством методов профессиографии, поэтому изучение, анализ и разработка профессиограмм – это эффективный способ раскрытия сущности конкретного вида труда, описания требований в отношении деятельности и профессионально важных характеристик личности.

В психологии труда разработаны профессиограммы предпринимателя, анализ которых важен с целью структурирования, уточнения и дополнения имеющихся представлений о предпринимательстве с учетом современных реалий. Модернизация представлений о данной деятельности позволит психологически сопровождать потенциальных предпринимателей, появится возможность заранее проанализировать особенности данной деятельности, адекватно оценить индивидуально-личностные возможности в отношении этой деятельности как самим предпринимателем, так и теми, кто занимается их подготовкой. То есть, можно сказать, что роль профессиограммы предпринимателя двояка: с одной стороны, она служит ориентиром для самого потенциального субъекта данного вида труда, позволяющим проанализировать соответствие требованиям деятельности, а, с другой, выступает ориентиром для целенаправленного обучения и развития необходимых компетенций предпринимателя в системе подготовки кадров для экономики, бизнеса. Действительно, исследователи отмечают, что профессиограмма предпринимателя дает важную информацию о специфике данного вида труда и, в частности, позволяет сделать на этой основе профессиональный выбор [11, с. 145].

В отечественной литературе разработкой профессиограмм данного вида деятельности занимались такие учёные, как Е.С. Романова, Н.А. Верютина, Е.В. Семенова, др. Профессиограмма предпринимателя представлена на Интерактивном портале Государственной службы занятости населения города Севастополя.

Е.С. Романова предлагает профессиограмму предпринимателя, состоящую из следующих разделов: доминирующие виды деятельности, качества, обеспечивающие успешность выполнения профессиональной деятельности, качества, препятствующие эффективности деятельности, области применения профессиональных знаний, историю профессии, некоторые профессии, которые подходят человеку с данным типом личности, учебные заведения, обучающие данной профессии [8, с. 286].

В профессиограмме Н.А. Верютиной описаны характеристика профессии предпринимателя, организация и условия труда, требования к профессиональной подготовке специалиста, качества, обеспечивающие успешность выполнения профессиональной деятельности, качества, препятствующие эффективности деятельности предпринимателя, медицинские противопоказания, родственные профессии, области применения профессиональных знаний, уровень образования [3].

С точки зрения Е.В. Семеновой, профессиограмма предпринимателя включает в себя следующие разделы: предназначение и роль предпринимателя в обществе, распространённость профессии, профессиональные знания, действия и умения, условия труда, организацию и кооперацию труда, продукт труда, критерии оценки труда, степень заданности труда, регламентацию труда, уровни профессионализма, оплату труда, права представителей данной профессии, обязанности, влияние профессии на личность, негативные последствия профессии [10].

На интерактивном портале Государственной службы занятости населения города Севастополя представлена профессиограмма предпринимателя, которая включает презентацию профессии, тип и класс профессии, содержание деятельности, условия труда, требования к знаниям и умениям, требования к индивидуальным особенностям специалиста, медицинские противопоказания, пути получения профессии, области применения профессии, перспективы карьерного роста [5].

Представим результаты аналитического обзора профессиограмм предпринимателя по следующим критериям: характеристика профессии, профессионально важные качества, качества, препятствующие эффективности деятельности, требования к профессиональной подготовке, образование и квалификация (см. табл. 1).

Аналитический обзор имеющихся профессиограмм показал, что не во всех присутствуют такие важные критерии оценки профессии как общая характеристика и описание профессии, направления деятельности, профессионально важные качества, требования к профессиональной подготовке, организация и условия труда. В профессиограммах недостаточно раскрыты следующие аспекты: качества, препятствующие эффективности деятельности, области применения профессиональных знаний, организация и условия труда, продукт труда, критерии оценки труда, регламентация труда, перспективы карьерного роста, медицинские противопоказания, влияние профессии на личность, преимущества профессии, ограничения и риски профессии, которые являются важными для понимания сущности профессии предпринимателя. Не до конца решенным является вопрос о необходимом образовании и квалификации предпринимателей, что и отражается в имеющихся профессиограммах.

Типологический анализ профессиограмм позволяет сделать определенные выводы относительно имеющегося профессиографического материала. Если опираться на классификацию профессиограмм Е.М. Ивановой, основой которой выступают цели и задачи описания профессий, все профессиограммы предпринимателя можно отнести к информационному типу, который предполагает информирование клиентов о профессии в рамках профориентационной деятельности психолога [4, с. 62]. Однако, если опираться на классификацию профессиограмм А.К. Марковой [7, с. 251], разработанные описания сложно отнести к какому-либо определённому типу или виду.

Таблица 1

Аналитический обзор авторских профессиограмм предпринимателя

Критерии анализа	Профессиограммы «Предприниматель»		
	Е.С. Романова	Н.А. Верютина	Е.В. Семенова
Характеристика профессии		<p>Предприниматель – лицо, занимающееся предпринимательской деятельностью, частным бизнесом.</p> <p>Предпринимательство – это процесс организации, управления и принятия на себя ответственности за любые риски, связанные с ведением собственного бизнеса, а также получение за это соответствующего вознаграждения</p>	<p>Роль предпринимателя состоит в собственном обогащении, удовлетворении потребностей населения, создании новых производственных ресурсов и увеличении благосостояния всего государства</p>
Профессионально важные качества	<p>1. Способности: организаторские способности, управленческие и лидерские способности, аналитические способности и высокий уровень понятийного мышления, коммуникативность, ораторские и вербальные способности, навыки межличностного взаимодействия, способность к эмоциональной саморегуляции, способность принимать решения в условиях дефицита времени и информации.</p>	<p>1. Мотивационная сфера: предприимчивость, направленность личности, потребность в реализации своего потенциала.</p> <p>2. Интеллектуальная сфера: высокий уровень интеллекта, развитые аналитические способности, креативность и подвижность мышления.</p> <p>3. Эмоционально-волевая сфера: эмоциональная устойчивость, самостоятельность, высокий уровень волевой саморегуляции, настойчивость в достижении цели, стрессоустойчивость, склонность к риску, высокий уровень притязаний.</p>	

Критерии анализа	Профессиограммы «Предприниматель»		
	Е.С. Романова	Н.А. Верютина	Е.В. Семенова
	<p>2. Личностные качества, склонности и интересы: инициативность, целеустремлённость, амбициозность, уверенность в себе и своих силах, потребность реализовывать свой личностный потенциал, стремление к независимости и свободе действий, автономность, стремление к творческой деятельности, стремление создавать капитал, стремление преодолевать трудности и не бояться совершать ошибки, умение прогнозировать ситуацию, адаптивность (умение приспосабливаться к изменяющимся условиям окружающей среды), эрудированность, надёжность, обязательность, «деловая хватка»</p>	<p>4. Коммуникативная сфера: общительность, коммуникабельность и организационные способности. 5. Психофизиологическая сфера: большой объем, переключаемость и устойчивость внимания, сильный, уравновешенный и подвижный тип нервной системы, большой объем долговременной и оперативной памяти</p>	
Качества, препятствующие эффективности деятельности	<p>Низкая самооценка, страх неудачи, неуверенность в себе, конформность, пассивность и безынициативность, неспособность принимать решения, ригидность, нежелание брать на себя ответственность</p>		

Критерии анализа	Профессиограммы «Предприниматель»		
	Е.С. Романова	Н.А. Верютина	Е.В. Семенова
Требования к профессиональной подготовке		<p>1.Знания: знания в сфере маркетинга, психологии, менеджмента, экономики, социологии и т.д.; знание способов анализа и прогнозирования состояния рынка, особенностей экономической ситуации, индивидуальных особенностей личности и поведения потребителя услуг или товаров и др.</p> <p>2.Умения: творчески и нестандартно мыслить, быстро реагировать на постоянно меняющиеся условия, выстраивать эффективное взаимодействие с клиентом, четко формулировать свои мысли и идеи, создавать благоприятную социально-психологическую атмосферу, понимать детерминанты поведения других людей, убеждать и управлять ситуацией принятия решения клиентом, обладать навыками работы с документами</p>	<p>1.Знания экономики, психологии, инновационной деятельности.</p> <p>2.Действия и умения выражаются в ролях, которые должен освоить предприниматель: роли изобретателя, организатора, руководителя, экономиста, финансиста, маркетолога, технолога</p>
Образование и квалификация		Начальное, среднее или высшее профессиональное образование по направлениям «Торговое дело» или «Экономика и управление», полученное в бизнес-школах, бизнес-колледжах, высших учебных заведениях	Возможные уровни профессионализма: допрофессионализм, собственно профессионализм, суперпрофессионализм, псевдопрофессионализм и постпрофессионализм. Квалификационные разряды при этом могут отсутствовать

В профессиограмме Е.С. Романовой основной упор делается на описание профессионально важных качеств предпринимателя и направлений деятельности психолога, что соответствует аналитическому виду и задачно-личностному модульному подходу А.К. Марковой в составлении профессиограмм. Научное описание деятельности предпринимателя Н.А. Верютиной акцентирует внимание на профессионально важных качествах и требованиях к профессиональной подготовке, что характеризует профессиограмму как аналитическую и относящуюся к «модульному подходу» в профессиографировании. В профессиограмме Е.В. Семеновой учитывается достаточно широкий круг характеристик, которые не представлены в других, что даёт основание отнести её к комплексному виду. Профессиограмма, представленная на Интерактивном портале Государственной службы занятости населения города Севастополя, имеет признаки всех вышеуказанных типов.

Как можно увидеть, пока не представлены профессиограммы предпринимателя ориентировочно-диагностического, конструктивного, методического, диагностического типов (по Е.М. Ивановой), а также психологически ориентированного типа (по А.К. Марковой). Имеющиеся профессиограммы содержат в себе признаки и разделы нескольких типов, но не включают их полную структуру.

Анализ профессиограмм позволяет констатировать, что они недостаточно полно отражают важные аспекты деятельности современного предпринимателя и его профессионально-важные качества; не дают чёткого представления о необходимой квалификации и образовании предпринимателя; не могут быть чётко классифицированы в соответствии с имеющимися типологиями профессиограмм; не учитывают специфику предпринимательства в контексте объективно необходимого синтеза требований к ПВК субъекта, относящихся к нескольким видам профессиональной деятельности.

Список литературы

1. Алимова Т.А. Современные исследования предпринимательства: всё включено. // Экономическая социология. 2014. №2. С. 119–126.
2. Болор Б. Понятие и содержание предпринимательства // Проблемы науки. 2017. №7 (20). С. 52–57.
3. Верютина Н.А. Предприниматель: профессиограмма / Центр. районная б-ка, методико-библиографический отдел; сост. Н.А. Верютина. Бирюч: ЦРБ, 2013. 12 с.
4. Иванова Е.М. Психотехнология изучения человека в трудовой деятельности: учебно-методическое пособие для студентов факультетов психологии государственных ун-тов. М.: МГУ, 1992. 94 с.
5. Интерактивный портал Государственной службы занятости населения города Севастополя Профессиограмма «Предприниматель». <https://sevtrud.ru/professiograms/detail/fb9c0ad4-8363-4c43-a5ac-38aa3fa1edbc> (дата обращения: 03.10.2024).
6. Магомедова Х.Н. Психологическая специфика предпринимательской

- деятельности // Вестник ГУУ. 2015. №7. С. 294–296.
7. Маркова А.К. Психология профессионализма. М.: Знание, 1996. 308 с.
 8. Романова Е.С. 99 популярных профессий. Психологический анализ и профессиограммы. 2-е изд. СПб.: Питер, 2003. С. 283–287.
 9. Рубин Ю.Б. О проекте профессионального стандарта «предприниматель (специалист по решению предпринимательских задач)» // Современная конкуренция. 2022. №1(85). С. 5–28.
 10. Семенова Е.В., Шатненко С.А., Рявкина О.Ю. Менеджмент: учеб.-метод. пособие для студентов вузов. Челябинск: ЧГАКИ. 2007. 365 с.
 11. Серова Л.М., Сигова С.В., Мазаева К.А., Федорова Е.А. Профессиограмма как инструмент повышения информированности населения о востребованных профессиях // ЭТАП. 2015. №1. С.138–148.
 12. Энциклопедический словарь предпринимателя / Сост. Синельников С. М. и др. СПб.: Алга-фонд: АО «Аякс», 1992. 382 с.
 13. Ardichvili A., Cardozo R., Ray S.A theory of entrepreneurial opportunity identification and development // Journal of Business venturing. 2003. V. 18. № 1. P. 105–123.
 14. Cole A.H. Business enterprise in its social setting. Cambridge: Harward University Press, 1959. 286 p.
 15. Higgins V. Economic development, problems and policies. New York: W.W. Norton & Co, 1968. 918 p.

Об авторах:

ДЕМИДЕНКО Надежда Николаевна – доктор психологических наук, профессор кафедры «Психология труда и клиническая психология», ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: nndem@list.ru

КОНСТАНТИНОВА Светлана Сергеевна – аспирант, преподаватель кафедры «Психология труда и клиническая психология», ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: konstsv98@mail.ru

ANALYSIS OF ENTREPRENEUR'S PROFESSIONAL SKILLS: PROBLEM STATEMENT

N.N. Demidenko, S.S. Konstantinova

Tver State University, Tver

The article substantiates the relevance and practical significance of the study of the essence and psychological problems of entrepreneurial activity in modern conditions of business development, economics, and the social sphere. The historical aspect of the development of entrepreneurship in Russia is touched upon. An overview of approaches to the essence of entrepreneurship is presented. In accordance with the selected criteria, the results of a comparative analysis of the entrepreneur's professionograms are described.

Keywords: *job description, job description of an entrepreneur, entrepreneur, entrepreneurship, entrepreneurial activity, professionally important qualities.*

Принято в редакцию: 28.10.2024 г.
Подписано в печать: 21.11.2024 г.

МЕТОДЫ ИЗМЕРЕНИЯ ЭМОЦИЙ: КОМПЛЕКСНЫЙ ПОДХОД

Н.В. Копылова, П.В. Тюлин

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», г. Тверь

В данной статье рассматриваются различные методы измерения эмоций, объединенные в комплексный подход. В статье анализируются как традиционные, так и современные методы измерения эмоций, включая физиологические измерения, психологические тесты, самоотчеты и наблюдения. Особое внимание уделяется новым технологиям, таким как анализ выражений лица. Комплексный подход к измерению эмоций позволяет получить более точные и надежные данные, что способствует лучшему пониманию эмоциональных процессов и их влияния на различные аспекты жизни.

Ключевые слова: эмоция, взаимодействие, эмоциональный отклик, вегетативная нервная система, самоотчет, физиологические реакции, методы оценки эмоций, FACS, электромиография лица.

Эмоции играют ключевую роль в человеческой жизни, влияя на поведение, принятие решений и межличностные отношения. Измерение эмоций представляет собой сложную задачу, требующую использования различных методик и инструментов. Одним из наиболее распространенных методов является использование систем распознавания лиц [3], которые способны автоматически определять выражение эмоций на лице человека. Такие системы используются, например, для анализа реакций пользователей на интерфейсы программного обеспечения или для оценки уровня эмоционального напряжения у операторов в процессе работы [2].

Кроме того, специалисты обращают внимание на необходимость учета индивидуальных различий в выражении эмоций [4], а также на влияние культурных особенностей на их интерпретацию. Важно разрабатывать адаптивные методы анализа, учитывающие контекст и особенности конкретной ситуации.

Эмоции: теория и измерение.

В психологии существуют два основных подхода к анализу эмоций: дискретный и многомерный. Большинство инструментов измерения эмоций основаны на одном из этих подходов.

Дискретный подход предполагает, что эмоции можно разделить на несколько основных категорий, таких как радость, гнев, страх, удивление и т.д. Этот подход основан на идее, что каждая эмоция имеет свои уникальные характеристики и может быть легко идентифицирована.

© Копылова Н.В.,
Тюлин П.В., 2024

Многомерный подход рассматривает эмоции как более сложные и многогранные явления. Он предполагает, что существует множество различных аспектов эмоций, которые могут взаимодействовать друг с другом. Многомерный подход позволяет более точно описать и измерить эмоции, но он также более сложен и требует более тщательного анализа данных.

Каждый из этих подходов имеет свои преимущества и недостатки, и выбор между ними зависит от конкретных целей исследования. Дискретный подход может быть полезен для быстрого и простого определения основных эмоций, в то время как многомерный подход обеспечивает более глубокое понимание сложных эмоциональных состояний.

Эмоция связана с тремя явлениями: возбуждением вегетативной нервной системы (ВНС), выражением лица и субъективным переживанием [11].

Возбуждение ВНС – реакция нервной системы, которая помогает организму понять, насколько приятно или неприятно то, что мы чувствуем, и насколько сильно (интенсивно) [15] это чувство.

Экспрессия, включающая двигательную систему, голосовые связки, лицевые мышцы, сердцебиение, дыхание, кожно-гальваническую реакцию, отвечает, как за общение [9], так и за регулирование эмоций [12, 13]. Выражение лица и «язык тела» помогают нам общаться с другими людьми и показывать свои эмоции. Мы можем улыбаться, хмуриться, жестикулировать – всё это способы выразить наши чувства.

Личные переживания – это то, как мы понимаем и описываем свои эмоции себе и другим людям. Мы думаем о том, что чувствуем, пытаемся понять, почему это происходит, и рассказываем об этом другим.

Таким образом, измерение эмоций представляет собой сложную задачу, требующую учёта множества факторов. Для разработки эффективных методов измерения необходимо учитывать все аспекты эмоционального опыта.

Методы оценки эмоций

В процессе изучения эмоций возникает важный вопрос: как их измерить? Со временем для измерения эмоций или эмоционального опыта [1, с. 39] участников были разработаны различные методы их оценки. Эти методы можно разделить на четыре основные категории: 1) самоотчёт о субъективном опыте, 2) экспрессивные реакции, 3) физиологические реакции, 4) тестирование (психометрические методики).

В данной работе мы будем рассматривать каждый из этих методов, чтобы получить полное представление о различных подходах к измерению эмоций и эмоционального опыта.

Самоотчет о субъективном опыте.

Субъективное чувство, например, ощущение счастья или вдохновения, представляет собой сознательное понимание эмоционального состояния, в котором находится человек. Это субъективный эмоциональный опыт. Субъективные чувства можно измерить только с помощью самоотчёта.

Наиболее часто используемые инструменты самоотчёта требуют, чтобы пользователь сообщал о своих эмоциях с помощью оценочных шкал или устных протоколов. Для этой цели часто используется методика семантического дифференциала Чарльза Осгуда. В соответствии с ней создаются пары прилагательных, связанных с эмоциями и имеющих противоположные значения. Например, лёгкий – тяжёлый, открытый – закрытый, весёлый – скучный. Затем испытуемые оценивают объекты по определённой шкале. Например, от 1 (очень весело) до 5 (очень скучно). Однако у этого метода есть ряд ограничений, такие как:

- алекситимия – неспособность человека распознавать и описывать свои эмоции. Люди с алекситимией могут испытывать трудности при оценке своих эмоций по шкалам, что может исказить результаты исследования;

- сложность создания семантически противоположных пар. Даже для проверки правильности пар слов необходимо провести предварительное исследование, чтобы убедиться, что они действительно имеют противоположное значение. Это может быть сложным процессом, особенно если речь идёт о сложных понятиях или эмоциях. Например, пара слов «весёлый» и «грустный» имеют противоположные значения: весёлый – испытывающий радость, а грустный – испытывающий печаль. Однако если мы попробуем создать пару для слова «злой», то столкнёмся с трудностями. Злость может проявляться по-разному, и не всегда легко подобрать слово, которое будет иметь полностью противоположное значение. В зависимости от контекста, противоположностью злости могут быть как спокойствие, так и радость.

Для невербального измерения были разработаны некоторые другие инструменты самоотчёта, использующие пиктограммы, такие как SAM (манекен для самооценки) и «Эмокарты».

С помощью SAM респонденты указывают на куклы, которые, по их мнению, лучше всего передают их эмоции. Ещё одним инструментом, помогающим пользователям выражать свои эмоции без использования слов, были эмоциональные открытки.

На основе «Эмокарт» был разработан циркумplex аффекта Рассела – модель, которая описывает эмоции человека с точки зрения двух основных измерений: валентности (приятное или неприятное переживание) и активности (возбуждение или спокойствие) [14].

График представляет собой круг, разделённый на четыре квадранта. В каждом из них находится определённая эмоция:

- квадрант I: радость, экстаз, наслаждение. Эмоции высокой валентности и высокой активности;

- квадрант II: гнев, ярость. Эмоции высокой валентности и низкой активности;

- квадрант III: страх, ужас. Эмоции низкой валентности и высокой активности;

– квадрант IV: грусть, печаль. Эмоции низкой валентности и низкой активности.

Модель циркумплекса аффекта позволяет наглядно представить различные эмоциональные состояния и их взаимосвязь. Она может быть полезна для изучения эмоций в психологии, маркетинге и других областях. Они помогают пользователям выразить свои эмоциональные реакции. Респонденты могут выбрать открытку, которая наилучшим образом выражает их эмоциональные реакции, или расположить карточки в порядке значимости.

Хотя эти невербальные шкалы применимы в межкультурных исследованиях, они также имеют важное ограничение: они измеряют не отдельные эмоции, а только общие эмоциональные состояния (с точки зрения таких базовых параметров, как приятность и возбуждение).

Существуют и другие инструменты, например, Product Emotion Measurement (далее – PrEmo) (измерение различных эмоций), которые используются для измерения эмоций, испытываемых разными типами людей. Product Emotion Measurement – это методика, которая позволяет измерять эмоции, связанные с определёнными продуктами или брендами. Она основана на использовании различных шкал и вопросов для оценки эмоций потребителей. Методика может быть полезна для маркетологов, которые хотят понять, какие эмоции вызывают их продукты у потребителей, и как эти эмоции влияют на принятие решений о покупке [7].

Основные преимущества этих невербальных инструментов самоотчёта заключаются в том, что их можно использовать быстро и интуитивно, а также в кросс-культурных исследованиях. Самоотчёты об эмоциях, вероятно, будут более достоверными в той мере, в какой они соотносятся с переживаемыми в данный момент эмоциями. Однако даже в этом случае существуют опасения, что не все люди осознают и/или способны сообщать о своих сиюминутных эмоциональных состояниях.

Экспрессивные реакции.

Экспрессивная реакция – это выражение лица, интонации голоса и позы, сопровождающие эмоцию. Каждая эмоция связана с определённым типом выражения лица. Инструменты исследования лица базируются на теориях, которые устанавливают связь между определёнными мимическими проявлениями и разными эмоциями. Под инструментами выражения лица имеются в виду способы интерпретации мимики человека, например, для проявления гнева характерны пристальный взгляд, сведённые брови, сжатые губы, энергичные и резкие движения.

Приборы, измеряющие компоненты эмоций, делятся на две основные категории: те, что измеряют мимические реакции. В психологии широко используются автоматизированные способы измерения мимики. Нами будут рассмотрены два основных метода. Первый из них – система кодирования мимических движений (FACS).

[10, с. 528]. FACS кодирует видимые движения лицевых мышц и связывает их с определёнными эмоциями.

FACS состоит из 46 анатомически обоснованных «единиц действия» (AU). Каждое изменение относится к определённому заметному изменению выражения лица. Кодирование лиц полезно для измерения эмоций в той мере, в какой явные, спонтанные изменения на лице сопровождаются эмоциональными реакциями людей.

Однако, поскольку вегетативная нервная система отвечает за работу лицевых мышц, мимические реакции, которые мы наблюдаем – это не просто прямое считывание или «выражение» лежащих в их основе эмоциональных состояний. Существует несколько способов управления мимикой: торможение, преувеличение и маскировка.

Торможение – сознательное подавление мимических движений. Этот способ может использоваться для того, чтобы скрыть свои эмоции или не выдать своих истинных намерений. Например, человек может попытаться сдержать улыбку, когда ему грустно, или не показывать своего удивления, чтобы не выглядеть глупо.

Преувеличение – намеренное усиление мимических движений для выражения эмоций более ярко и выразительно. Этот способ используется, когда нужно подчеркнуть свою радость, удивление или другие сильные эмоции. Например, человек может широко улыбнуться, чтобы показать, что он очень рад встрече с другом.

Маскировка – замена одного мимического движения другим, чтобы создать видимость другой эмоции. Этот способ часто используется актёрами и политиками для создания определённого образа или впечатления. Например, актёр может изобразить гнев, хотя на самом деле он чувствует страх, а политик может улыбаться, даже если он расстроен.

Это можно использовать только в том случае, если изменения в мимической активности достаточно сильны. FACS была автоматизирована, что сделало её более доступной.

Автоматизация FACS (системы кодирования мимических движений лица) заключается в создании компьютерных программ, которые могут самостоятельно распознавать и анализировать мимические движения на лице человека. Раньше процесс кодирования эмоций по FACS требовал участия специально обученных специалистов, которые вручную фиксировали каждую «единицу действия» (AU) на основе наблюдений. Это был трудоёмкий и долгий процесс.

Автоматизация позволила сделать этот процесс более быстрым и доступным для широкого использования. Программы, которые анализируют видеозаписи или изображения лиц, могут автоматически обнаруживать движение определённых мышц лица, классифицировать их по «единицам действия» и интерпретировать, какие эмоции они могут выражать. Например, камеры могут фиксировать малейшие изменения в движениях губ, бровей или щёк, а программы переводить эти данные в

код, который указывает на конкретные эмоции – радость, гнев, страх и т.д.

Таким образом, «доступность» автоматизированной FACS состоит в том, что теперь даже люди без специальной подготовки могут пользоваться этой технологией для анализа эмоций, тогда как раньше это было возможно только для профессионалов, прошедших обучение.

Электромиография лица (ЭМГ) – другой метод, измеряет мимику более точно, чем FACS, поскольку позволяет измерить активность мимических мышц даже при отсутствии изменений в выражении лица.

Критические замечания к этому методу связаны с настройкой измерения, поскольку оно должно проводиться в лаборатории. Кроме того, на респондентов может повлиять тот факт, что они знают, что их измеряют, и поэтому пытаются контролировать мышечные реакции.

Физиологические реакции

Физиологическая реакция – это изменение активности вегетативной нервной системы (ВНС), сопровождающее эмоции. Эмоции проявляются в различных физиологических проявлениях, которые можно измерить с помощью разных методов.

Для измерения физиологических проявлений эмоций могут использоваться следующие методы:

- измерение частоты сердечных сокращений (ЧСС). Изменение ЧСС является одним из наиболее распространённых физиологических показателей эмоционального состояния человека. Увеличение ЧСС может свидетельствовать о возбуждении, страхе или тревоге, а снижение – о расслаблении или спокойствии;

- измерение артериального давления (АД). Повышение АД связано с эмоциональным возбуждением, стрессом или гневом, а понижение – с усталостью или депрессией;

- электромиография (ЭМГ). ЭМГ позволяет измерить электрическую активность мышц и выявить изменения в мышечном напряжении, которые могут быть связаны с эмоциями. Например, повышение мышечного напряжения может указывать на стресс или тревогу;

- кожно-гальваническая реакция (КГР). КГР основана на измерении электрической проводимости кожи, которая изменяется под воздействием эмоций. Увеличение проводимости может свидетельствовать об эмоциональном возбуждении или стрессе;

- регистрация дыхания. Изменение частоты и глубины дыхания может быть связано с различными эмоциями, такими как страх, тревога или возбуждение;

- анализ гормонального профиля. Некоторые гормоны, такие как адреналин, норадреналин и кортизол, могут изменяться при эмоциональных реакциях. Анализ уровня этих гормонов в крови или слюне может дать информацию об эмоциональном состоянии человека.

Примерами инструментов для измерений вышеперечисленных методов могут служить приборы, измеряющие реакцию кровяного давления, кожные реакции, реакцию зрачков, мозговые волны, а также реакцию сердца. Исследователи, которые занимаются эмоциональными вычислениями, разрабатывают инструменты ВНС, такие как IBM Emotion Mouse [5].

Когда человек испытывает ту или иную эмоцию, с помощью этих устройств компьютеры могут собирать множество физиологических сигналов и определять, какой паттерн наиболее характерен для нее.

Наиболее часто оцениваемые показатели активации ВНС основаны на электродермальных (потовых железах) или сердечно-сосудистых (системе кровообращения) реакциях.

Электрокожная реакция обычно определяется количественно с точки зрения уровня проводимости кожи (SCL) или кратковременных реакций проводимости кожи (SCRs).

Наиболее часто используемые сердечно-сосудистые измерения включают частоту сердечных сокращений, артериальное давление, общее периферическое сопротивление (ОПСС), сердечный выброс (CO), период перед выбросом (ППЭ) и вариабельность сердечного ритма (BCP). Каждый из этих показателей различается в зависимости от того, отражает ли он в первую очередь симпатическую или парасимпатическую активность, или и то, и другое. Например, SCL преимущественно отражает симпатическую активность, ЧСС и артериальное давление отражают комбинацию симпатической и парасимпатической активности, а BCP тесно связана с парасимпатической активностью.

Несмотря на то, что вегетативная нервная система (ВНС) может специфически реагировать на разные эмоции, мета-анализ показал, что эти данные противоречивы. В ходе анализа изучили 37 показателей работы ВНС, и только небольшое количество из них надёжно отличало одни эмоции от других [6]. Причём эти различия наблюдались только в определённых ситуациях. Например, температура пальцев снижалась меньше при гневe, чем при страхе, но этот показатель не давал ясных различий между другими эмоциями. Хотя были обнаружены некоторые средние различия в реакции вегетативной нервной системы (ВНС) на различные эмоции, результаты остаются противоречивыми. Более того, методы, которые используют для вызова эмоций (например, имитация мимики по сравнению с просмотром фрагментов фильмов), оказываются гораздо более надёжными в своих результатах.

Один из методов индукции эмоций может сильнее влиять на показатели ВНС, чем на сами эмоции, что подчёркивает недостаточную поддержку гипотезы о специфичности автономной реакции для разных эмоций. Учитывая это, более целесообразно рассматривать реакцию ВНС в широком контексте, например, через призму общего уровня возбуждения, а не конкретных эмоций.

Такие выводы согласуются с теориями, утверждающими, что активность ВНС отражает уровень возбуждения эмоционального состояния, а не его дискретную эмоциональную основу [8].

Однако, не все показатели реакции ВНС соответствуют одному измерению. В соответствии с принципом «направленного разделения», различные показатели активности ВНС могут действовать независимо или даже противоречить друг другу. Например, снижение ЧСС при сканировании происходит одновременно с увеличением симпатической активности, оцениваемой с помощью других показателей ВНС.

Таким образом, совместное рассмотрение нескольких показателей ВНС может повысить точность прогнозирования отдельных эмоциональных состояний. Однако, следует учитывать, что данные такого типа часто основаны на результатах, полученных по конкретным выборкам, и их следует рассматривать как предварительные в отсутствие повторений. Показатели ВНС помогают оценить способность человека справляться с задачами и характеризуют его двигательное поведение. По этой причине проблематично рассматривать любой паттерн ВНС как прямое отражение эмоционального состояния человека.

Тестирование (психометрические методики).

Тестирование (психометрические методики) – это метод оценки эмоций, который основан на использовании стандартизированных опросников и тестов. Психометрические методики позволяют получить количественные данные об эмоциональном состоянии человека и широко используются в научных исследованиях, а также в клинической практике для диагностики и лечения эмоциональных расстройств.

Примеры психометрических методик: *шкала дифференциальных эмоций К. Изарда*. Методика позволяет оценить интенсивность 10 базовых эмоций: радость, страх, гнев, печаль, отвращение, презрение, стыд, вина, удивление, интерес; *опросник САИ* (самочувствие, активность, настроение). Методика предназначена для оперативной оценки самочувствия, активности и настроения; *тест тревожности Спилбергера-Ханина*. Методика направлена на оценку уровня ситуативной и личностной тревожности.

Эти методики позволяют получить количественные данные об эмоциональном состоянии человека. Они могут быть направлены на изучение различных аспектов эмоционального состояния, таких как интенсивность эмоций, валентность эмоций (положительные или отрицательные эмоции), частота возникновения эмоций, устойчивость эмоций во времени.

Вывод

В данной статье были рассмотрены методы измерения эмоций. При выборе и применении вышеперечисленных методов необходимо учитывать различные аспекты, связанные с измерением эмоций, которые обсуждаются в этой статье (см. табл. 1).

Таблица 1

Методы измерения эмоций

№	Метод оценки	Описание	Примеры	Преимущества	Ограничения
1.	Самоотчёт о субъективном опыте	Оценка субъективного восприятия эмоций человеком через опросы, шкалы и пиктограммы	Семантический дифференциал, «Эмокарты», Product Emotion Measurement (PtEmo)	Быстрый и интуитивный метод, подходит для кросс-культурных исследований	Алекситимия может мешать точной оценке, сложность создания семантических пар
2.	Экспрессивные реакции	Оценка эмоций через выражение лица, голос, позу и другие поведенческие проявления	Система кодирования мимики (FACS), электромиография (ЭМГ)	Автоматизация измерения, точность мимических реакций	Не всегда выражает истинные эмоции из-за возможности управления мимикой
3.	Физиологические реакции	Измерение физиологических показателей, связанных с эмоциями	Артериальное давление (АД), частота сердечных сокращений (ЧСС), кожно-гальваническая реакция (КГР)	Объективные показатели, высокая точность	Может быть неинформативным без учёта контекста, результаты могут быть противоречивыми
4.	Тестирование (психометрические методики)	Стандартизированные тесты и опросники для оценки интенсивности, валентности и других аспектов эмоций	Шкала дифференциальных эмоций Изарда, опросник САН, тест Спилбергер-Ханина	Количественные данные, возможность диагностики эмоциональных расстройств	Может не учитывать нюансов эмоционального опыта, требуется квалифицированная интерпретация

Каждый из этих методов имеет свои преимущества и недостатки, и выбор между ними зависит от конкретных целей исследования.

На основе анализа различных методов и инструментов, используемых для измерения эмоций, можно сделать вывод, что комплексный подход позволяет получить более полную картину эмоциональных процессов. Этот подход может быть полезен в различных областях, таких как психология труда и медицина.

В частности, комплексный подход к измерению эмоций позволяет оценить интенсивность и валентность эмоций, измерить частоту и устойчивость эмоций во времени, определить взаимосвязь между эмоциями и физиологическими реакциями, разработать эффективные методы анализа и интерпретации эмоциональных данных.

В целом, комплексный подход к измерению эмоций является важным инструментом для понимания эмоциональных процессов и их влияния на различные аспекты жизни. Этот подход может быть полезен для разработки эффективных методов анализа и интерпретации эмоциональных данных, а также для разработки новых технологий и инструментов для измерения эмоций.

Следовательно, можно сделать вывод, что комплексный подход к измерению эмоций является важным направлением в области психологии и смежных дисциплин, и его развитие и применение могут привести к значительным результатам в понимании эмоциональных процессов и их влияния на различные аспекты жизни.

Список литературы

1. Бергфельд А.Ю. Эмоциональный опыт как теоретический конструкт // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. 2010. Вып. 1 (1). С. 38–46.
2. Гусев А.Н., Баев М.С., Кремлев А.Е. Метод прямой оценки лицевых экспрессий на видеозаписи: от восприятия эксперта к компьютерному зрению // Социально-психологические проблемы цифровизации современного общества: личность, организация, управление: сборник / под ред. Т.А. Жалагина и др. Тверь: ТвГУ, 2021. С. 268–278.
3. Кононыхин И.А., Ежов Ф.В., Мартынюк Р.А., Мищенко А.Д., Можайский Г.В. Реализация системы распознавания и отслеживания лиц // Молодой ученый. 2020. № 28. С. 8–12.
4. Черноризов А.М., Исайчев С.А., Галатенко В.В. Восприятие и выражение эмоций: психофизиологические методы изучения индивидуальных особенностей и кросс-культурных различий // Этнокультурная идентичность как фактор социальной стабильности в современной России: материалы круглого стола: в 2 томах. Т. 2. 2016. С. 5–95.
5. Ark W., Dryer D.C., Lu D.J. The emotion mouse // Proceedings of HCI International' 99, Munich Germany, 1999. https://www.researchgate.net/profile/Christopher-Dryer/publication/221097852_The_Emotion_Mouse/links/02e7e515d6a68d92a5000000/The-Emotion-Mouse.pdf

6. Cacioppo J.T., Berntson G.G., Larsen J.T., Poehlmann K.M., Ito T.A. The psychophysiology of emotion // Lewis, M., Haviland-Jones J.M. (Eds.), Handbook of Emotions. New York: The Guilford Press, 2000. P. 173–191.
7. Desmet P.M.A. Designing Emotions: Dissertation. Delft University of Technology, 2002. 246 p.
8. Ekman P., Levenson R.W., Friesen W.V. Autonomic nervous system activity distinguishes among emotions // Science. 1983. V. 221. № 4616. P. 1208–1210.
9. Ekman P., Rosenberg E. What the Face Reveals: Basic and Applied Studies of Spontaneous Expression Using the Facial Action Coding System. Oxford University Press, 1997. 495 p.
10. Kong X., Yang Y. Measuring emotions in interactive contexts // 2009 IEEE 10th International Conference on Computer-Aided Industrial Design & Conceptual Design. IEEE, 2009. P. 526–530.
11. Mandler G. The generation of emotion: A psychological theory // Theories of emotion. Academic Press, 1980. P. 219–243.
12. Gross J.J. Antecedent-and response-focused emotion regulation: divergent consequences for experience, expression, and physiology // Journal of personality and social psychology. 1998. V. 74. № 1. P. 224–237.
13. Izard C.E. Facial expressions and the regulation of emotions // Journal of personality and social psychology. 1990. T. 58. № 3. P. 487–498.
14. Alexandros L., Michalis X. The physiological measurements as a critical indicator in users' experience evaluation // Proceedings of the 17th Panhellenic Conference on Informatics. 2013. P. 258–263.
15. Zajonc R.B., Markus H. Affect and cognition: The hard interface. 1985. P. 73–102.

Об авторах:

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

ТЮЛИН Павел Вячеславович – аспирант, ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: tyulin.pavel@gmail.com

EMOTION MEASUREMENT METHODS: AN INTEGRATED APPROACH

N.V. Kopylova, P.V. Tyulin

Tver State University, Tver

This article discusses various methods of measuring emotions combined in an integrated approach. The article analyzes both traditional and modern methods of measuring emotions, including physiological measurements, psychological tests, self-reports and observations. Special attention is paid to new technologies, such as facial expression analysis. An integrated approach to measuring emotions allows us to obtain more accurate and reliable data, which contributes to a better understanding of emotional processes and their impact on various aspects of life.

Keywords: *emotion, interaction, emotional response, autonomic nervous system, self-report, physiological reactions, emotion assessment methods, FACS, facial electromyography.*

Принято в редакцию: 10.09.2024 г.

Подписано в печать: 20.10.2024 г.

ПРОФЕССИОГРАММА СПЕЦИАЛИСТА ПО РАБОТЕ С МОЛОДЕЖЬЮ

М.В. Мороз

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», г. Тверь

В статье представлены результаты профессиографирования в виде информационной профессиограммы специалиста по работе с молодежью, отражающей внешний план профессиональной деятельности. Профессиограмма позволяет более эффективно организовать профориентационную и консультационную работу. В профессиограмме представлены трудограмма и частично психограмма специалиста по работе с молодежью.

Ключевые слова: *специалист по работе с молодежью, кадровое обеспечение государственной молодежной политики, профессиограмма, трудограмма, психограмма, профессионально-важные качества.*

Государственная молодежная политика России является одним из стратегических направлений политики государства, в целом, т.к. именно молодежь представляет собой тот стратегический потенциал, который обеспечит в будущем и социально-экономическое развитие страны, и ее конкурентоспособность, безопасность, и суверенность. В настоящее время молодежи пришлось столкнуться с целым рядом вызовов, таких как ценностно-идеологические, экономические, демографические, социальные и др., что несомненно, актуализирует необходимость совершенствования государственной молодежной политики с целью создания условий для эффективной социализации, а также создания условий для самореализации молодежи. Следует отметить, что в последнее время государственная молодежная политика интенсивно развивалась и в части нормативно-правовой базы, и в части модернизации инфраструктуры, и в части форм и методов работы с молодежью, и в части кадрового обеспечения, и несомненно, все обозначенные аспекты имеют важное значение для достижения поставленных целей и должны оставаться в фокусе внимания ученых, практиков и общественных деятелей.

С точки зрения совершенствования кадровой политики и кадрового обеспечения особое внимание следует уделять вопросам отбора, подготовки, повышения квалификации и переподготовки кадров, в целом, вопросам формирования профессионального сообщества.

Следует отметить, что 2022 год стал годом тридцатилетия государственной молодежной политики в России. В течение всего периода осуществлялась работа по формированию и совершенствованию

© Мороз М.В., 2024

системы развития кадрового потенциала. На начальных этапах работы были разработаны программы подготовки и переподготовки специалистов по работе с молодежью, вошедшие в состав федеральных целевых программ «Молодежь России» (1994–1997 гг., 1998–2000 гг., 2001–2005 гг.). Длительный период времени кадровое обеспечение государственной молодежной политики осуществлялось только за счет дополнительной квалификации «Работник сферы государственной молодежной политики» [2, с. 122]. Следовательно, очень важным этапом можно считать введение в системе высшего образования в 2003 году новой специальности «Организация работы с молодежью», а в 2005 году утверждение государственного образовательного стандарта высшего образования» [2, с. 122].

В 2008 году приказом Министерства спорта, туризма и молодежной политики РФ (№72 от 23.12.2008 г.) была утверждена Концепция развития кадрового потенциала молодежной политики в России, «определившая цель, принципы, приоритетные направления, основные понятия и механизмы подбора, подготовки, переподготовки и повышения квалификации кадров» [1]. Кроме того, «Единый квалификационный справочник должностей руководителей, специалистов и служащих был дополнен разделом «Квалификационные характеристики должностей работников учреждений органов по делам молодежи»» [1, с. 143]. Кроме того, в 2009 г. был открыт Федеральный координационный центр развития кадрового потенциала молодежной политики РФ. Следует отметить, что в настоящее время в портфеле образовательных программ более чем в сорока пяти вузов России, представлена программа «Организация работы с молодежью» с различными профилями на уровнях бакалавриата и магистратуры. Кроме того, активно реализуются не только программы переподготовки и повышения квалификации, но и ряд флагманских проектов, как, например, программа «Голос поколения» от Росмолодежь, как для управленцев и специалистов в сфере молодежной политики, так и для преподавателей, участвующих в реализации образовательных программ «Организация работы с молодежью».

Следует отметить, что, в соответствии с «данными федерального статистического наблюдения №1-молодежь "Сведения о сфере государственной молодежной политики" за 2022 год, кадровый потенциал молодежной политики составлял более 9 тыс. человек из числа сотрудников органов по делам молодежи субъектов Российской Федерации и подведомственных им учреждений. Более 40 тыс. человек из числа сотрудников органов по делам молодежи муниципальных образований и муниципальных учреждений» [9].

Приведенные данные не только подтверждают титаническую работу организационного и нормативно-правового характера в сфере кадрового обеспечения работы с молодежью, но и актуализируют необходимость изучения вопросов, касающихся профессионального

отбора, профессиональной пригодности, профессиональной направленности, готовности к данному виду профессиональной деятельности, комплементарности субъекта труда и профессии, обеспечивающей субъективную удовлетворенность трудом и, в целом, эффективность профессиональной деятельности. Кроме того, актуальность психологического изучения необходима в силу того, что профессия является относительно «молодой», между тем, в силу изложенного выше, может быть отнесена к одной из наиболее социально значимых.

В этой связи мы обратились к профессиографическому исследованию данной профессии.

В психологии труда профессиограмма – это «научно обоснованные нормы и требования профессии к видам профессиональной деятельности и качествам личности специалиста, позволяющие ему эффективно выполнять требования профессии, получать необходимый для общества продукт и вместе с тем создающие условия для развития личности самого работника» [7, с. 26]. Профессиограмма специалиста «содержит перечень необходимых прикладных знаний, умений и навыков, психофизических и специальных качеств, которые обеспечивают надежность и успешность профессиональной деятельности» [3, с. 17]. Профессиограмма представляет собой «описательно-технологическую характеристику различных видов профессиональной деятельности» [8, с. 96]. Составными частями профессиограммы являются трудограмма, как описание труда в профессии и психограмма, содержащая информацию о требованиях к профессионально-важным качествам субъекта труда [7]. Профессиограмма может иметь разное содержание в зависимости от цели ее составления, таким образом «профессиограмма представляет собой не «жесткую стандартную схему, а гибкую ориентировочную основу развития специалиста» [7, с. 26].

В трудах отечественных ученых В.А. Бодрова, В.Е. Гавриловой, Э.Ф. Зеера, Е.М. Ивановой, Ю.В. Котеловой, А.К. Марковой, К.К. Платонова, Е.Ю. Пряжниковой, Е.С. Романовой представлены схемы профессиографирования. Опираясь на схему в работе А.К. Марковой [7], была составлена информационная профессиограмма специалиста по работе с молодежью, отражающая внешний (предметный) план профессиональной деятельности. При составлении профессиограммы были использованы следующие методы: анализ документов («Квалификационные характеристики должностей работников учреждений органов по делам молодежи» [7], Федеральный государственный образовательный стандарт 39.03.03 «Организация работы с молодежью» [10], Профессиональный стандарт «Специалист по работе с молодежью», утвержденный Приказом Министерства труда и социальной защиты №59н от 12.02.20 г. [11], должностные инструкции специалиста по работе с молодежью), опрос. Результаты представлены следующим образом.

Трудограмма

Предназначение, «миссия» профессии, ее роль в обществе.

Миссия профессии заключается в создании условий для развития, социализации и самореализации молодежи с учетом потребностей каждого возрастного периода, создании условий для защиты прав, свобод и законных интересов молодых граждан, создании условий для формирования системы убеждений, духовно-нравственных ценностей, гражданско-патриотической позиции. В масштабе государства миссия профессии состоит в обеспечении условий для развития человеческого капитала, детерминирующего дальнейшее развитие страны.

Распространенность профессии.

Несмотря на обозначенную социальную значимость профессии, ее нельзя отнести к числу наиболее популярных или распространенных профессий на рынке труда. Как отмечалось выше, за последние тридцать лет была серьезно модернизирована инфраструктура молодежной политики [9]. Так, в настоящее время, инфраструктура государственной молодежной политики представляет собой «систему государственных, муниципальных организаций, иных юридических лиц независимо от организационно-правовых форм, индивидуальных предпринимателей и общественных объединений, обеспечивающих возможность оказания услуг и проведения мероприятий, направленных на улучшение социально-экономического положения и развитие молодёжи, молодых семей, молодёжных общественных объединений» [1, с. 130]. Согласно данным «федерального статистического наблюдения №1-молодежь «Сведения о сфере государственной молодежной политики», к началу 2023 года: на региональном уровне действовало 257 государственных учреждений; на муниципальном уровне действовали 1786 муниципальных учреждений, а также в РФ действовали: 2489 молодежных центра в субъектах РФ». Межсекторное взаимодействие и возможность реализации государственной молодежной политики учреждениями независимо от формы собственности свидетельствуют в пользу тенденции развития данной профессии и повышения ее популярности на рынке труда.

Предметом труда в профессии выступает группа населения в возрасте от 14 до 35 лет (молодежь), как субъекты жизнедеятельности. Согласно классификации Е.А. Климова, профессия относится к типу «человек-человек». Более того, согласно исследованиям А.В. Карпова, ее можно отнести к классу «субъект-субъектных» видов деятельности, когда выстраивается конструктивное сотрудничество субъектов [5].

От молодого человека ожидают выражения своей точки зрения, проявления активности, инициативы, стремления к саморазвитию и самореализации, и что очень важно – ответственности, наряду с правом выбора в принятии решений. Несомненно, во взаимодействии необходимо учитывать возрастные особенности. Данное положение

находит отражение и в нормативно-правовых документах, так в ФЗ «О молодежной политике в РФ», принятом в 2020 г. были обозначены формы участия молодежи в реализации молодежной политики, подчеркивающие, что молодые люди – это активные организаторы и инициаторы деятельности, а не пассивные объекты воздействия [9]. Субъект-субъектные виды деятельности относятся к наиболее сложным и наиболее значимым.

Профессиональные знания как совокупность сведений о сторонах труда в профессии. Специалист по работе с молодёжью должен знать: нормативно-правовые основы государственной молодежной политики, нормативные и методические документы по вопросам организации работы с молодёжью, социально-педагогические и психологические основы организации работы с молодёжью, методы воспитательной и социальной работы, порядок оказания социальных услуг и услуг по организации мероприятий в сфере молодежной политики, основы трудового законодательства; основы документоведения и требования к составлению отчетности, принципы построения и наполнения сайтов, принципы работы федеральных информационных систем и иных цифровых платформ, владеть основами компьютерной грамотности.

Деятельности, действия, приемы, умения, способы работы, технологии, техники, применяемые в данной профессии для успешного достижения результата. В соответствии с ФГОС ВО 39.03.03, будущие субъекты труда могут быть подготовлены к выполнению профессиональных задач следующих типов деятельности: «организационно-управленческий тип, информационно-аналитический, проектный, организационно-массовый, социально-технологический, научно-исследовательский» [10]. Несомненно, для каждого из предложенных типов можно составить пул действий. Под трудовым действием понимают процесс взаимодействия с предметом труда для получения результата. В профессиональных стандартах используется термин «трудовая функция», которая понимается как система трудовых действий в рамках обобщенной трудовой функции. В профессиональном стандарте специалиста по работе с молодёжью для пятого уровня квалификации обобщенной трудовой функцией является «реализация услуг (работ) в сфере молодежной политики», которая раскрывается через следующие трудовые функции: организация мероприятий в сфере молодежной политики, организация досуга и отдыха детей, подростков и молодежи, сопровождение деятельности специализированных лагерей» [11]. Обозначенные трудовые функции, в свою очередь, раскрываются через трудовые действия, к которым относятся: разработка и организация мероприятий, организация и проведение мониторинговых исследований, организация различных форм мероприятий по основным направлениям государственной молодежной политики, организация информирования

молодежи через СМИ, разработка и реализация проектов и программ в сфере молодежной политики и др.

Средства труда. Опираясь на рассмотренные трудовые функции, к функциональным средствам труда можно отнести: выразительность речи, включая темп речи и тембр голоса, способность побуждать людей к активной деятельности и организаторские способности и т.п. К внешним, знаково-символическим средствам, можно отнести нормативно-правовые акты и методическую литературу.

Условия труда являются оптимальными (1-й класс) т.е. отсутствует воздействие на работника вредных и (или) опасных производственных факторов. Профессиональная деятельность выполняется в комфортных условиях, как в помещении (офисе), преимущественно сидя, с использованием компьютера и оргтехники, так и на открытом воздухе, при организации и проведении различного рода мероприятий. Между тем, следует отметить, что организация мероприятий различного формата в соответствии с направлениями и задачами государственной молодежной политики осуществляется в условиях повышенной ответственности, в первую очередь, за жизнь и здоровье участников. Деятельность в условиях массового пребывания людей предполагает знание основ техники безопасности, требований к безопасности, в том числе пожарной, а также антитеррористической защищенности мест массового пребывания людей и др.

Организация и кооперация труда. В зависимости от решаемой задачи выполнение трудовых функций может быть индивидуальным, например, чтение лекций, проведение занятий и встреч для молодежи, или индивидуальная консультативная работа с молодым человеком. Деятельность по организации и проведению мероприятий реализуется коллективным субъектом труда. Кроме того, данная профессиональная деятельность характеризуется многочисленными контактами, т.к. межведомственное взаимодействие с государственными организациями и общественными институтами в сферах труда, права, политики, науки и образования, культуры и спорта, здравоохранения, социальной защиты детерминирует эффективность выполнения профессиональных задач. Кроме того, включенность специалиста по работе с молодежью в реализацию проектов так же предполагает работу в команде.

Продукт труда (или его результат). Результаты могут быть выражены через качественные и количественные изменения в предмете труда. Если говорить о качественных изменениях, то приоритетное значение приобретают выраженная гражданская позиция, национальная идентичность молодежи; сформированность таких чувств, как патриотизм и любовь к Родине, честь, достоинство, уважения к закону, чувство прекрасного и т.п.; сформированность системы традиционных российских духовно-нравственных ценностей. Количественным показателем на уровне государства является число молодых людей,

вовлеченных в общественную (политическую, экономическую, социальную, культурную) жизнь на всех уровнях управления. Увеличение числа молодых людей, ориентированных на развитие и самореализацию. Увеличение числа молодых людей, вовлеченных в деятельность общественных организаций и объединений. Увеличение числа молодых людей, участвующих в реализации социальных проектов и социальных практик, таких как волонтерство, занятия спортом, добровольчество, вожатство, наставничество. Снижение числа молодых людей, нуждающихся в помощи со стороны специалистов, а также снижение показателей маргинализации молодежи.

Возможные квалификационные уровни профессионализма и квалификационные разряды в данной профессии, категории и их оплата.

Детально уровни квалификации и соответствующие им трудовые функции установлены в профессиональном стандарте. В настоящее время в профессиональном стандарте «Специалист по работе с молодежью» аналогичной должности, а также для должности «специалист по организации и проведению молодежных мероприятий», соответствует 5-й уровень квалификации. Требования к квалификации, в соответствии с Единым квалификационным справочником должностей руководителей, специалистов и служащих (ЕКСД), представлены следующим образом: «высшее профессиональное образование по специальности «организация работы с молодежью», «государственное и муниципальное управление» без предъявления требований к стажу работы или высшее профессиональное образование, профессиональная переподготовка и стаж работы по направлению профессиональной деятельности не менее 1 года, либо среднее профессиональное образование и стаж работы по направлению профессиональной деятельности не менее 3 лет» [12].

По оплате труда в документе «Стратегия молодежной политики в Российской Федерации на период до 2030 года» приведены следующие данные: средняя заработная плата в учреждениях по работе с молодежью за отчетный год (руб.) составила: 133955 руб. – на федеральном уровне; 42084 руб. – на региональном уровне; 33535 руб. – на муниципальном уровне. Средний уровень заработной платы специалистов учреждений, соответствующих профессиональному стандарту «Специалист по работе с молодежью», составил на региональном уровне – 34962 руб.; на муниципальном уровне – 25180 руб.» [7].

Права представителя данной профессии. Специалист по работе с молодежью является сотрудником государственных органов исполнительной власти или государственных бюджетных учреждений, в этой связи на него распространяются все социальные гарантии, предусмотренные трудовым законодательством РФ, к которым относятся размер оплаты труда, продолжительность отпуска и т.п. В контексте развития кадровой политики, ведется активная работа по созданию условий для профессионального развития и карьерного продвижения.

Так, ежегодно и федеральным агентством по делам молодежи (Росмолодежь), и региональными профильными министерствами проводится конкурс на включение в кадровый резерв по ведущей группе должностей категории «специалисты».

Позитивное влияние данной профессии на человека. Труд в данной профессии не является жестко регламентированным и алгоритмизированным, скорее наоборот, креативность и творческий подход могут стать его неотъемлемой частью. Частота взаимодействия с молодежью, а также с представителями других ведомств свидетельствует о динамичном характере труда. Отсутствие шаблонности, алгоритмизации, однообразия и монотонности деятельности позволяет специалисту реализовать свой творческий потенциал, создает условия для развития индивидуальности и самореализации. Социальная значимость профессии способствует повышению субъективной удовлетворенности трудом.

Негативными сторонами профессии могут быть высокая информационная нагрузка, работа в условиях дефицита времени, спровоцированные режимом многозадачности. Кроме того, многозадачность предъявляет дополнительные требования к ресурсам работника и умению их рационально распределять. Более того, частота и интенсивность контактов могут приводить к возникновению конфликтных ситуаций. Работа в местах массового пребывания людей, эмоциональная «нагруженность» и повышенная ответственность за жизнь и здоровье людей могут стать стрессовыми факторами, провоцирующими развитие синдрома эмоционального выгорания. По достижении зрелого возраста могут возникать трудности в установлении взаимопонимания с молодыми людьми.

Как отмечалось выше, наряду с трудограммой, составной частью профессиограммы является психограмма, которая «включает психологические качества, желательные для эффективного выполнения профессиональной деятельности, общения, для профессионального роста, преодоления экстремальных ситуаций в труде» [7, с. 33].

Составление психограммы представляет собой достаточно трудоемкий процесс, отражающий психологическую структуру деятельности и психологические качества работника. Важное значение имеют ПВК, как «необходимые и достаточные для реализации деятельности, положительно коррелирующие с результативными параметрами» [5, с. 190]. Совокупность профессионально-важных качеств, как правило, является не просто их суммой, а представляет собой определённый симптомокомплекс, специфичный для разных видов деятельности, где между ПВК в ходе освоения деятельности устанавливаются различные корреляционные связи [5].

В научной литературе недостаточно исследован вопрос профессионального становления специалиста по работе с молодежью,

следовательно, не определен перечень профессионально-важных качеств. В трудах Г.В. Заярской, Н.А. Фоминой, О.Б. Мищенко, исследующих вопросы формирования имиджа, профессиональной культуры специалиста по работе с молодежью, а также особенностей профессиональной подготовки, рассматриваются в том числе и профессионально важные качества. Так, Г.В. Заярской определены компоненты имиджа специалиста по работе с молодежью, где внутренний компонент представлен, в том числе и личностными качествами, такими как: коммуникативные и организаторские способности, активность, стрессоустойчивость, общительность, гибкость, адаптивность, самоорганизация, ответственность, дружелюбие, терпимость [4, с. 145]. В трудах А.Г. Курковой, Н.Г. Еняшиной по имиджу специалиста по работе с молодежью выделяются такие личностные качества: «творческий подход к работе, стремление к новому, целеустремленность, самостоятельность, избирательность к окружающей действительности, инициативность, работоспособность, человеколюбие, организаторские умения, справедливость, принципиальность, чувство общественного долга, скромность, решительность, энергичность, настойчивость, выдержанность, дисциплинированность, ответственность» [6, с. 78].

В этой связи, на первом этапе разработки психограммы, возникла необходимость составления перечня ПВК специалиста.

Результаты опроса студентов Тверского государственного университета, обучающихся по направлению подготовки «Организация работы с молодежью» (всего 32 респондента), был сформирован следующий список профессионально-важных качеств: организаторские способности, коммуникабельность, мотивация саморазвития, креативность, стрессоустойчивость; логическое мышление, ответственность, инициативность, лидерство, социальная компетентность /социальный интеллект, рефлексия, целеустремленность, уверенность в себе, эмпатия, адаптивность, критическое мышление, эмоциональный интеллект, самостоятельность, оптимизм/чувство юмора; толерантность; адекватная самооценка; внимательность/наблюдательность.

В предложенном респондентами списке ПВК представлены такие категории, которые скорее являются компетенциями, нежели качествами, что позволяет рассмотреть их более детально. Кроме того, ряд выделенных качеств может быть, наоборот, сгруппирован в более крупную категорию, т.к. для дальнейшей работы, важное значение имеет принцип «диагностируемости». Результаты диагностики, в свою очередь, позволят вычислить значимость и «вес» каждого выделенного качества для успешности выполнения субъектом труда профессиональной деятельности, что послужит основанием для включения этих качеств в психограмму.

Результаты категоризации и детализации могут быть представлены следующим образом. Так, выделенные респондентами волевые качества: ответственность, инициативность, целеустремленность,

самостоятельность, внимательность, можно считать общим уровнем саморегуляции личности. Такие качества, как: эмоциональный интеллект, уверенность в себе, оптимизм/чувство юмора можно включить в категорию лидерства, которая также была выделена респондентами. Кроме того, можно объединить коммуникабельность и социальную компетентность/социальный интеллект, включая в социальный интеллект и адаптивность.

На втором этапе респонденты в соответствии с правилами ранжирования присваивали ранг каждому качеству из предложенного списка. Результаты ранжирования представлены в табл. 1.

Таблица 1

Ранжирование ПВК специалиста по работе с молодежью по результатам опроса студентов, обучающихся по направлению 39.03.03

№	Профессионально-важные качества	Ранг
1	Организаторские способности	1
2	Коммуникабельность	2
3	Мотивация саморазвития	3
4	Креативность	4
5	Стрессоустойчивость	5
6	Логическое мышление	6
7	Общий уровень саморегуляции личности	7
8	Лидерство	8
9	Рефлексия	9
10	Эмпатия	10
11	Критическое мышление	11
12	Толерантность	12
13	Адекватная самооценка	13

Затем с помощью коэффициента конкордации Кендалла вычислили оценку согласованности мнений экспертов. В результате расчета было получено значение коэффициента конкордации, $W = 0.28$. Полученное значение свидетельствует о наличии слабой степени согласованности мнений экспертов, ($0 \leq W \leq 1$). Для оценки значимости коэффициента конкордации применялся коэффициент Пирсона, значение которого составило $\chi^2 = 25,12$. Вычисленный χ^2 сравнивался с табличным значением для числа степеней свободы $K = n-1 = 16-1 = 15$ и при заданном уровне значимости $\alpha = 0.05$.

Так как χ^2 расчетный $25,12 \geq$ табличного ($24,99579$), то можно сделать вывод, что полученный коэффициент конкордации $W = 0.28$ не является случайным, следовательно, результаты экспертного опроса имеют смысл и могут использоваться в дальнейших исследованиях, в частности, выделенные профессионально важные качества могут быть включены в психограмму специалиста по работе с молодежью.

Список литературы

1. 30 лет государственной молодёжной политике Российской Федерации / МИРЭА – Российский технологический университет. М., 2022. 340 с.

2. Бобкова Н.Д. Специальность «организация работы с молодежью»: миссия и перспективы // Образование и наука. 2008. № 4 (52). С. 91–96.
3. 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.
4. Заярская Г.В. Имидж специалиста по работе с молодежью // Ученые записки Российского государственного социального университета. 2015. Т. 14. № 5 (132). С. 140–148.
5. Карпов А.В. Психология труда: учебник. М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. 352 с.
6. Куркова А.Г., Еняшина Н.Г. Профессиональный имидж специалиста по работе с молодежью // Симбирский научный вестник. 2015. № 1 (19). С. 75–78.
7. Маркова А.К. Психология профессионализма. М.: Междунар. гуманитар. фонд «Знание», 1996. 308 с.
8. Пряжников Е.Ю. Психология труда: теория и практика: учебник для вузов М.: Издательство Юрайт, 2024. 520 с.
9. Стратегия молодежной политики в Российской Федерации на период до 2030 года. Режим доступа: <https://minobrnauki.gov.ru/upload/iblock/28d/hyihh9b0mm2iafi1yfokx52хyn3us4ky.pdf> (дата обращения: 08.05.2024).
10. Приказ Минобрнауки России от 05.02.2018 № 77 (ред. от 08.02.2021) ФГОС 39.03.03 Организация работы с молодежью. Режим доступа: <https://fgos.ru/fgos/fgos-39-03-03-organizaciya-raboty-s-molodezhyu-77>
11. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 12 февраля 2020 г. № 59н «Об утверждении профессионального стандарта "Специалист по работе с молодежью"». Режим доступа: <https://base.garant.ru/74209106/>
12. Приказ Минздравсоцразвития РФ от 28.11.2008 № 678 Об утверждении Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел Квалификационные характеристики должностей работников учреждений органов по делам молодежи. Режим доступа: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_82742/

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

PROFESSIONAL CERTIFICATE FOR YOUTH WORK SPECIALIST

M.V. Moroz

Tver State University, Tver

The article presents the results of professionalization in the form of an informational professional profile of a specialist in working with youth, reflecting the external plan of professional activity. The professionogram allows you to more effectively organize career guidance and consulting work. The professionogram contains a work program and partly a psychogram for a specialist working with youth.

Keywords: *specialist in youth work, staffing of state youth policy, profession chart, labor chart, psychogram, professionally important qualities.*

Принято в редакцию: 29.08.2024 г.

Подписано в печать: 05.11.2024 г.

ИССЛЕДОВАНИЕ ЛИЧНОСТНОГО ИННОВАЦИОННОГО ПОТЕНЦИАЛА СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА

В.Е. Петров¹, С.И. Данилов²

¹ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет», г. Москва

²ФГБОУ ВО «Тверской государственный медицинский университет»
Министерства здравоохранения Российской Федерации, г. Тверь

Статья посвящена изучению феноменологии личностного инновационного потенциала, его модели и выраженности склонности к принятию новаций в сфере медицины у студентов (будущих врачей). В исследовании приняли участие 110 студентов медицинского вуза. Применялись: опросник оценки склонности личности к инновационной деятельности, профессионально-психологический опросник, опросник инновационной готовности, экспертное оценивание. На основе корреляционного анализа данных и оценки различий в контрастных группах установлено, что личностный инновационный потенциал (склонность) как интегральная характеристика может быть представлена пятикомпонентной моделью. Показано, что, несмотря на наличие общих для всех студентов-новаторов черт, существуют особенности личности, значимые только для представителей определённых факультетов. Материал статьи направлен на совершенствование профессиональной подготовки будущих медицинских работников, повышение продуктивности внедрения перспективных технологий диагностики и лечения, качества оказания медицинских услуг.

Ключевые слова: инновации, личностный инновационный потенциал, гибкость личности, готовность к преодолению трудностей, инициативность, мотивация, личностная готовность к инновациям.

Проблема обеспечения продуктивности и надёжности деятельности имеет выраженную актуальность в любых сферах и профессиях. Слагаемые успешности разнятся, акцент делается на нормативно-правовых, организационно-управленческих, социально-экономических, технологических, человеческих и иных аспектах. При всей значимости указанных детерминант особая роль отводится инновационности деятельности. Именно внедрение в практику передовых (прогрессивных) разработок позволяет обеспечить конкурентоспособность на рынке товаров или услуг, повысить качество, технологичность и оперативность труда.

Огромный инновационный потенциал в сфере здравоохранения в первую очередь как средство повышения эффективности деятельности [6] и инструмент перспективного развития [11]. Инновации в медицине

© Петров В.Е.,
Данилов С.И., 2024

позиционируются как оригинальные и перспективные технологии организации в области здравоохранения, производства или применения лекарственного, диагностического, профилактического, лечебного или реабилитационного средства, препарата, прибора или иного метода с доказанным уровнем эффективности и конкурентоспособности по отношению к существующим. Спектр новаций в медицине чрезвычайно широк – от инновации в фармацевтической отрасли, анализа и редактирования генома, проведения малоинвазивных операций, телемедицины, виртуального ассистирования до автоматизированных рабочих мест медицинского персонала, автоматизированного сбора данных о пациентах, 3D-печати тканей, медицинской робототехники, носимых устройств для мониторинга здоровья, криобиологии и т.п. Новации в медицинской отрасли становятся предметом многочисленных междисциплинарных научных исследований, в том числе в области реабилитации [1], спортивной медицины [3], нанотехнологий [4], биомедицины [5], инновационной деятельности [12]. В целом внедрение инноваций ориентировано на повышение качества оказания медицинских услуг и борьбу с новыми вызовами, стоящими перед системой здравоохранения России.

При всей значимости разработки и внедрения технических новационных средств центральная роль отводится личности медицинского работника, его склонности и готовности реализовать перспективные технологии на практике. Инновационность личности детерминируется множеством индивидуально-психологических особенностей (в первую очередь её гибкостью, инициативностью, готовностью к преодолению трудностей и т.п.), что обуславливает обращение к интегральным (синтетическим) характеристикам. В ряде научных публикаций затрагиваются предикторы склонности к инновациям в сфере здравоохранения (например, в сфере управленческой деятельности [9]). Однако, к сожалению, инновационность личности врача носит в соответствующих научных изысканиях периферическое значение.

Интегральной личностной характеристикой может выступать инновационный потенциал (возможность человека реализоваться в профессиональной деятельности в качестве новатора), который определяет склонность индивида к соответствующей деятельности. Склонность к принятию и внедрению инноваций – это ориентация и готовность медицинского работника внедрять инновации в свою профессиональную деятельность, а также изменять поведение в соответствии с новыми требованиями системы здравоохранения. Потенциал проявляется и развивается во всех сферах личности – мотивационной, когнитивной, эмоционально-волевой и поведенческой. При этом инновационность врача закладывается ещё в период обучения студентов в медицинском вузе в первую очередь с применением

инновационных дистанционных образовательных технологий [2] в части формирования профессиональной идентичности [7] и преодоления пробелов профессионализации [10]. Именно содержание, условия и средства труда во многом определяют вектор профессионализации специалиста, формирования врачебной идентичности, совершенствования личности. Несмотря на определённую проработанность проблемы прогрессивных медицинских технологий и совершенствование подготовки специалистов медицинского профиля, вопрос генерализации склонности студентов – будущих медицинских работников – к принятию и внедрению инноваций в обучении и профессиональной деятельности остаётся открытым. Именно изучение личностного инновационного потенциала, его модели и выраженности склонности к принятию новаций в сфере медицины у студентов (будущих врачей) ставилось целью проведённого нами в 2024 году комплексного научного исследования. Основные гипотезы исследования: 1) студентам (будущим врачам) свойственна выраженность таких индивидуально-психологических особенностей, как личностная готовность, инновационная инициативность, готовность к преодолению трудностей в области инноваций; 2) склонность к принятию студентами новаций в области медицины дифференцируется в зависимости от направления подготовки (специальности).

Организация и методики исследования. Для оценки склонности будущих медицинских работников к принятию и внедрению инноваций было проведено исследование с участием 110 студентов Тверского государственного медицинского университета Министерства здравоохранения Российской Федерации (педиатрический факультет – 40 чел.; лечебный факультет – 40 чел.; стоматологический факультет – 30 чел.). Мужчины – 28 чел.; женщины – 82 чел. Средний возраст участников – 19,5 года.

Исследовательский инструментарий предполагал использование следующих методик [8]: «Опросник оценки склонности личности к инновационной деятельности» (В.Е. Петров, ДД. Лисиченкова, форма N-120), «Профессионально-психологический опросник» (В.Е. Петров), «Опросник инновационной готовности» (В.В. Пантелеева, Т.П. Кнышева). Полностью валидных протоколов оказалось 102 ед. Применялось экспертное оценивание – разделение обучающихся на две контрастные группы: 1) новаторов ($n_1 = 50$) и 2) консерваторов ($n_2 = 50$), а также оценка степени выраженности различных характеристик личностного инновационного потенциала. Экспертами выступили педагоги, сотрудники факультетов, представители студенческого сообщества. Обработка данных предполагала частотный анализ, описательную статистику, оценку различий по критериям Хи-квадрат и U-Манна-Уитни, корреляционный анализ по Ч. Спирмену.

Результаты исследования и их анализ. Для принятия решения о применяемых методах математико-статистической обработки данных оценен характер распределения эмпирических данных. Визуальный анализ гистограмм показателей диагностических методик (рис. 1) и расчёт критерия Хи-квадрат ($\chi^2 = 23,58 \dots 34,07$, $\chi^2_{кр} = 16,81$ при $p \leq 0,01$ и $df = 6$) показал отсутствие нормального распределения данных, что предопределило использование в последующем непараметрических методов обработки соответствующих сведений.

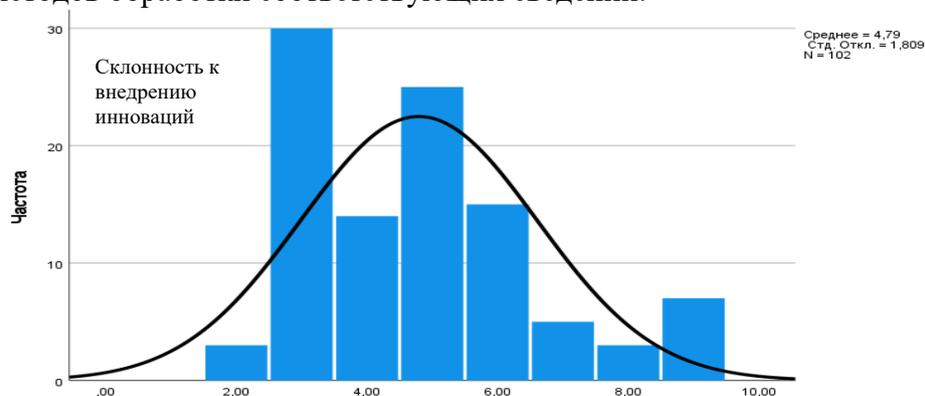


Рис. 1. Распределения показателя по шкале «Склонность к внедрению инноваций»

Устанавливались индивидуально-психологические **Балл** личности, оказывающие существенное влияние на вовлечённость будущих врачей в инновационность. Для этого были рассчитаны параметры описательной статистики (среднее значение – $X_{ср}$ и стандартное отклонение – σ) применительно к общей выборке, а также контрастным группам (см. табл. 1). Сравнение между группами проводилось по непараметрическому U -критерию Манна–Уитни.

Статистически значимые различия в группах установлены по диагностическим индикаторам, связанным с гибкостью личности («гибкость–ригидность» по методике ППО, $p \leq 0,01$; «гибкость личности» по методике ОСИД, $p \leq 0,01$). В отличие от консерваторов, новаторы готовы принять нововведения или адаптироваться к ним. Студенты не только принимают, но и зачастую генерируют новые идеи. Отличаются неординарными взглядами и готовностью принять новый опыт, обучаться. Так, например, студенты отметили огромный инновационный потенциал минимально инвазивных операций, телемедицины, экспертных систем, нейронных сетей и искусственного интеллекта в диагностике и лечении заболеваний, а также в разработке лекарств.

Новаторам свойственна большая инновационная инициативность и самостоятельность, личностная готовность и самодостаточность («инновационная инициативность» по методике ОСИД, $p \leq 0,05$; «личностная готовность» по методике ОИГ, $p \leq 0,01$).

Таблица 1

Описательная статистика и оценка различий
в группах «Новаторы» и «Консерваторы»

Наименование шкалы	Общая выборка		Новаторы		Консерваторы		U
	X _{ср}	σ	X _{ср}	σ	X _{ср}	σ	
Инновационная инициативность ¹	20,304	3,570	21,701	3,270	19,324	3,681	960*
Инновационная мотивация ¹	51,686	11,357	52,551	10,662	50,973	11,627	–
Инновационная сензитивность ¹	16,343	2,933	16,077	3,124	16,537	3,007	–
Готовность к преодолению трудностей ¹	32,314	5,898	33,327	6,366	31,440	5,740	–
Гибкость личности ¹	26,382	6,043	27,980	6,174	24,508	6,940	872**
Деятельностная активность ¹	16,118	3,148	16,087	3,075	16,972	3,207	–
Склонность к внедрению инноваций ^{1Δ}	4,790	1,809	5,855	2,070	3,124	1,717	1002*
Гибкость- ригидность ²	12,761	4,022	15,057	3,957	9,680	4,061	850**
Активность- пассивность ²	17,024	4,051	17,360	4,111	17,002	4,011	–
Эмоциональная готовность ^{3Δ}	5,120	1,964	5,279	1,927	5,073	1,975	–
Мотивационная готовность ^{3Δ}	4,668	2,006	4,637	2,357	4,558	1,903	–
Личностная готовность ^{3Δ}	5,415	1,978	6,637	2,204	5,117	1,997	990*
Когнитивная готовность ^{3Δ}	4,990	1,835	4,682	1,984	5,119	1,762	–

Примечание: 1 – Опросник оценки склонности личности к инновационной деятельности (ОСИД); 2 – Профессионально психологический опросник (ППО); 3 – Опросник инновационной готовности (ОИГ); Δ – данные в шкале станайн; ** $p \leq 0,01$; * $p \leq 0,05$.

В инновационном процессе стараются занимать лидерскую позицию. Готовы сделать первый шаг к инновациям, предпринимать реальные действия для их успешного внедрения. Отличаются высокой предприимчивостью и способностью отвечать за свои решения, а также принятием личностью новых технологий. Могут идти на риск для достижения успеха путём внедрения инноваций. К нововведениям подходят с энтузиазмом. Будут активно сотрудничать, помогать внедрять и распространять новые идеи, в первую очередь симуляционные

технологии в обучении, технологии виртуальной и дополненной реальности, технологии биопринтинга, подходы к разработке и внедрению имплантируемых устройств, протезов и т.п.

Интегральный показатель «Склонность к внедрению новаций» (методика ОСИД) позволил подтвердить высокое качество экспертного оценивания – выделение групп «новаторы» и «консерваторы» ($p \leq 0,05$), а также хорошие психометрические характеристики (дифференциальные способности) опросника (ОСИД).

Проверялась гипотеза о различиях в личностных особенностях студентов трёх факультетов, детерминирующих инновационную вовлечённость будущих врачей. Из общей выборки было сформировано три группы по 25 человек – представителей педиатрического (группа 1), лечебного (группа 2) и стоматологического (группа 3) факультетов (табл. 2).

Таблица 2

Описательная статистика и оценка различий в группах студентов медицинских факультетов

Наименование шкалы	Педиатрия		Лечебное дело		Стоматология		U
	X _{ср}	σ	X _{ср}	σ	X _{ср}	σ	
Инновационная инициативность	18,367	4,030	19,013	3,358	22,637	3,606	825**
Инновационная мотивация	50,027	10,364	51,440	10,548	51,368	11,967	–
Инновационная сензитивность	16,057	2,368	16,691	2,560	16,367	2,268	–
Готовность к преодолению трудностей	30,551	5,057	35,357	6,070	31,333	6,004	901**
Гибкость личности	27,968	6,362	24,038	6,224	27,650	6,367	890**
Деятельностная активность	16,790	3,674	15,699	3,725	16,345	3,290	–
Склонность к внедрению инноваций	4,057	2,000	4,126	2,070	5,756	2,027	944*
Гибкость–ригидность	16,025	4,136	8,365	4,001	16,327	3,968	837**
Активность–пассивность	16,967	4,500	17,036	4,067	17,682	4,237	–
Эмоциональная готовность	5,387	2,205	5,740	2,035	5,020	2,367	–
Мотивационная готовность	4,913	2,088	4,7771	2,397	4,801	2,354	–
Личностная готовность	6,968	2,007	5,022	2,688	4,968	2,327	1008*
Когнитивная готовность	5,325	2,322	5,284	1,980	5,670	2,066	–

Сравнение межгрупповых различий показало наличие некоторых особенностей обучающихся. Студенты педиатрического факультета отличаются выраженной личностной готовностью к новациям ($p \leq 0,05$), студенты стоматологического факультета – гибкостью в отношении принятия решений в области новаций ($p \leq 0,01$). Будущие стоматологи в большей степени, чем иные обучающиеся, склонны к внедрению инноваций ($p \leq 0,05$) и проявляют инновационную инициативность ($p \leq 0,01$). Можно предположить, что характер предстоящей деятельности «культивирует» у специалистов данного направления развитие инновационного потенциала (например, в силу большого количества новационных технологий).

Важнейшей чертой личности студентов лечебного факультета выступает готовность к преодолению трудностей в области инноваций ($p \leq 0,05$). Обучающиеся демонстрируют уверенность в своих возможностях. При столкновении с трудностями в инновационном процессе у студентов актуализируются решительность, оптимизм, ответственность, воля, готовность идти на риск и справляться с возникающими проблемами. Будущие врачи принимают неопределённость инновационных технологий.

В ходе корреляционного анализа с использованием непараметрического критерия Ч. Спирмена установлено пять статистически значимых прямых связей на уровне $p \leq 0,01$ (рис. 1). Личностный инновационный потенциал студентов медицинского вуза, который априори оценивался экспертным путём, связан со степенью выраженности таких характеристик, как «гибкость личности», «инновационная инициативность», «готовность к преодолению трудностей», «инновационная мотивация», «личностная готовность к новациям».



Рис. 1. Корреляционные плеяды в оценке склонности к инновациям

Корреляционные плеяды в той или иной степени оказываются значимыми для оценки склонности к новациям студентов всех факультетов: педиатрического, лечебного и стоматологического. Именно поэтому указанный подход может быть положен в основу соответствующей диагностической модели изучения личностного инновационного потенциала будущих медицинских работников. Определение структуры инновационности студентов-медиков позволяет имплементировать в программу (модули, учебные дисциплины) подготовки те или иные компоненты развития личностного инновационного потенциала. Принципиально важно то, что акцент на инновациях в учебном процессе позитивно воспринимается студентами, что позиционируется как практическая направленность обучения и качество подготовки специалистов.

Несмотря на то что общий объём выборки исследования, а также её гомогенность относительно невысоки, полученные результаты являются достоверными на принятом в психологии уровне значимости (не хуже, чем $p \leq 0,05$). Расширение эмпирической выборки позволит уточнить модель личностного инновационного потенциала будущих врачей, разработать психологическую типологию студентов как новаторов в сфере медицины, сформировать регрессионные модели прогнозирования успешности освоения профессии медицинского работника.

Выводы. Психологическая готовность студентов медицинского вуза к инновациям играет важную роль в современной медицине. С точки зрения вовлечённости в инновационную деятельность обучающиеся могут быть отнесены к типу «новаторы» или «консерваторы».

Личностный инновационный потенциал (склонность) как интегральная характеристика может быть представлен пятикомпонентной моделью, в составе которой: 1) гибкость личности; 2) готовность к преодолению трудностей; 3) инновационная инициативность; 4) инновационная мотивация; 5) личностная готовность к инновациям. Несмотря на наличие общих для всех студентов-новаторов черт, существуют особенности личности, присущие только представителям определённых факультетов. Так, студенты педиатрического факультета отличаются выраженной личностной готовностью к новациям и гибкостью в отношении принятия решений в области новаций. Студенты стоматологического факультета, помимо гибкости, в большей степени, чем иные обучающиеся, склонны к внедрению инноваций и проявляют инновационную инициативность. Отличительной чертой студентов лечебного факультета выступает готовность к преодолению трудностей в области инноваций. Поскольку склонность к принятию студентами новаций в области медицины дифференцируется в зависимости от направления подготовки, то можно

сделать вывод, что первая часть основной гипотезы нашла подтверждение частично, а вторая часть была полностью подтверждена.

Оценка инновационности личности обучающихся позволяет использовать соответствующие сведения для совершенствования образовательного процесса в медицинском вузе. В конечном счёте ориентация образовательных организаций на развитие у обучающихся личностного инновационного потенциала будет способствовать повышению успешности внедрения перспективных технологий диагностики и лечения, качества оказания медицинских услуг, а также развитию системы здравоохранения в России в целом.

Список литературы:

1. Агасаров Л.Г., Яковлев М.Ю. Инновационные технологии реабилитационной медицины (краткое сообщение) // Вестник новых медицинских технологий. 2019. Т. 13. № 6. С. 111–114.
2. Введенская И.П., Качковский М.А., Лосев В.М. Применение методов инновационных дистанционных технологий в обучении студентов медицинских вузов // Управление образованием: теория и практика. 2022. № 4 (50). С. 195–203.
3. Гелдимырадова О., Дурдыева Г. Инновационные методы диагностики и реабилитации в спортивной медицине: перспективы и вызовы // Всемирный учёный. 2024. Т. 1. № 27. С. 205–211.
4. Гурбанов М.М., Ушаков Я.Т., Алыджанова М.А. Нанотехнологии: открывая безграничные возможности для будущего // Вестник науки. 2024. № 5 (74). С. 1596–1599.
5. Дунин В.О., Егоров В.А. Перспективы создания и развития информационной системы с элементами интеллектуального поиска, анализа и обработки биомедицинской информации // Прикаспийский журнал: управление и высокие технологии. 2013. № 3. С. 162–169.
6. Ивановский Б.Г. Инновации в здравоохранении: проблемы эффективности и внедрения // ЭПДР. 2021. № 2 (46). С. 143–160.
7. Костикова Л.П., Сиваков М.А., Илюшина А.В. Формирование профессиональной идентичности: предпочтения и оценки студентов медицинского вуза // Перспективы науки и образования. 2023. № 2 (62). С. 85–101.
8. Петров В.Е. Прикладная психологическая диагностика: учебное пособие. М.: Изд-во «Спутник +», 2024. 246 с.
9. Романович О.Г., Мурзалева Г.А., Рахманалиева А.А., Кочербаяева А.А. К вопросу об управленческих компетенциях руководителей организаций здравоохранения // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2024. № 6. С. 264–271.
10. Сериков В.С. Инновации в обучении: подготовка студентов медицинского вуза к преодолению реальных проблем путём междисциплинарного подхода // Балтийский гуманитарный журнал. 2020. Т. 9. № 3 (32). С. 159–161.

11. Солонинченко Ю.В. Инновации в медицине: предпосылки и перспективы развития // Прикаспийский вестник медицины и фармации. 2022. Т. 3 № 1. С. 20–25.
12. Хитров А. Диагностическая визуализация в медицине: инвестиции и новации // Ремедиум. Журнал о российском рынке лекарств и медицинской технике. 2017. № 1-12. С. 80–81.

Об авторах:

ПЕТРОВ Владислав Евгеньевич – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры научных основ экстремальной психологии ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет», (127051, Россия, г. Москва, ул. Сретенка, д. 29), e-mail: v.e.petrov@yandex.ru

ДАНИЛОВ Сергей Иванович – кандидат философских наук, доцент, доцент кафедры философии и психологии с курсами биоэтики и истории Отечества ФГБОУ ВО «Тверской государственной медицинской академии» Министерства здравоохранения Российской Федерации (170100, Россия, г. Тверь, ул. Советская, д. 4), e-mail: danilov@tvngmu.ru

RESEARCH OF THE PERSONAL INNOVATIVE POTENTIAL OF MEDICAL UNIVERSITY STUDENTS

V.E. Petrov¹, S.I. Danilov²

¹ Moscow State Psychological and Pedagogical University, Moscow

² Tver State Medical University of the Ministry of Health of the Russian Federation,
Tver

The article is devoted to the study of the phenomenology of personal innovation potential, its model and the severity of the propensity to adopt innovations in the field of medicine among students (future doctors). 110 medical university students took part in the study. The following methods were used: a questionnaire for assessing a person's propensity to innovate, a professional psychological questionnaire, a questionnaire for innovative readiness, and an expert assessment. Based on the correlation analysis of data and the assessment of differences in contrast groups, it was found that personal innovation potential (propensity) as an integral characteristic, it can be represented by a five-component model. It is shown that, despite the presence of traits common to all student innovators, there are personality traits that are significant only to representatives of certain faculties. The material of the article is aimed at improving the professional training of future medical workers, increasing the productivity of the introduction of promising technologies for diagnosis and treatment, and the quality of medical services.

Keywords: *innovation, personal innovation potential, personality flexibility, willingness to overcome difficulties, initiative, motivation, personal willingness to innovate.*

Принято в редакцию: 29.08.2024 г.
Подписано в печать: 04.11.2024 г.

**СПЕЦИФИКА ВЗАИМОСВЯЗИ
ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА
И ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ПОДРОСТКОВ**

А.Ю. Николаева, С.Н. Махновец

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», г. Тверь

В статье представлены результаты исследования взаимосвязи эмоционального интеллекта и психологического благополучия подростков. Выявлена статистически значимая связь между психологическим благополучием и эмоциональным интеллектом. Доказано влияние степени выраженности эмоционального интеллекта на психологическое благополучие подростков.

***Ключевые слова:** психологическое благополучие, эмоциональный интеллект, структурный анализ, структурограммы, индексы структурной организации.*

Введение. Каждый человек вне зависимости от своих психических и физических особенностей, социального положения стремится к обретению внутреннего комфорта. Ощущение благополучия необходимо личности для ее дальнейшего эффективного функционирования в обществе. Психологическое благополучие человека, по нашему мнению, представляет собой субъективную оценку своей жизни, которая складывается из его независимости, доверительных отношений с окружающими, способности противостоять общественному давлению, непрерывного развития и реализации своего потенциала при осуществлении разнообразных видов деятельности.

В ходе теоретического анализа, проведенного в рамках представленного исследования, мы пришли к выводу, что благополучие, как многомерный психологический конструкт, раскрывается в многочисленных трудах отечественных и зарубежных ученых. Однако количество исследований, посвященных психологическому благополучию субъектов образования, в научном сообществе ограничено. Такой феномен как «психологическое благополучие участников образовательной среды» нашел свое отражение в малочисленном списке работ. Примерами таких исследований являются: «Психологическое благополучие учащихся в образовательной среде» Т.А. Ахрямкиной и И.Н. Чаус, «Психологическое благополучие личности в инклюзивном образовательном пространстве» С.Н. Махновца, Т.А. Попковой, «Психологическое благополучие в образовательном

© Николаева А.Ю.,
Махновец С.Н., 2024

пространстве» С.А. Водяхи и Ю.Е. Водяхи. Малочисленность научных работ, посвященных рассматриваемой теме, обосновывает актуальность проведения исследований в данном направлении.

В современном научном сообществе существует несколько концепций, в рамках которых раскрывается сущность психологического благополучия детей и подростков. В зависимости от подхода исследователи представляют психологическое благополучие школьников «как субъективное ощущение удовлетворенности жизнью или как состояние психологического здоровья» [10, с. 94]. Главными критериями психологического здоровья являются «позитивное самоощущение и позитивное восприятие окружающего мира; высокий уровень развития рефлексии; наличие стремления улучшать качество основных видов деятельности; успешное прохождение возрастных кризисов; адаптированность к социуму (в том числе к семье и школе), умение выполнять основные социальные и семейные роли» [11].

В рамках разбираемого феномена стоит отметить, что «психологическое благополучие человека (ребенка в особенности), его самооценка и соответственно эмоциональное состояние связано с феноменом принятия, фактором включенности (совместности), фактором психологического здоровья и с фактором успешности достижений» [8, с. 32]. Под принятием подразумевается некая позитивность по отношению к человеку, вне зависимости от его психических и физических особенностей, социального положения. Другими словами – его полное принятие со стороны социума. Фактор включенности предполагает позитивную совместную деятельность, необходимую для создания эффективных отношений с окружающими людьми. Фактор психологического здоровья – состояние полного комфорта, уверенности в себе, благополучия. Успешность достижений говорит о свершениях в выбранной человеком деятельности и об их влиянии на него. Только при наличии вышеуказанных факторов может идти речь о психологически благополучной личности с адекватной самооценкой и позитивным эмоциональным состоянием. Аналогично для подросткового возраста необходим феномен принятия, фактор включенности (совместности), фактор психологического здоровья и фактор успешности достижений для развития психологически благополучной личности.

Ресурсом для самореализации и самоактуализации в подростковом возрасте является психологическое благополучие. Именно оно позволяет подрастающему поколению раскрыть и реализовать себя. Выбор адекватных жизненных стратегий, формирование продуктивных взаимоотношений за счет регулирования своего поведения – все это мы связываем с психологически благополучной личностью.

В контексте данной статьи заметим, что регулирование своего поведения, за счет самопознания, понимания и управления своими

эмоциями; ориентация в эмоциях других людей; понимание намерений и мотивации для успешного общения и поиска точек соприкосновения с окружающими; конструктивное решение конфликтных ситуаций; наличие определенных успехов в различных сферах – все это относится к эмоциональному интеллекту [9, с. 259–260]. Так, связывая воедино аффективную и когнитивную сторону познания, эмоциональный интеллект является инструментом извлечения и применения эмоциональных знаний, в результате чего при определенных обстоятельствах эмоциональные переживания способствуют как повышению эффективности мышления, так и установлению психологического равновесия между внутренними и внешними компонентами окружающей действительности.

Подрастающему поколению, учитывая все предъявляемые к нему требования, необходимо в условиях быстро изменяющейся реальности регулировать собственное поведение, взаимодействовать с окружающим миром, справляться с жизненными задачами, оставаясь при этом психологически благополучными. Соответственно речь идет о возможности рассмотрения эмоционального интеллекта как предиктора психологического благополучия подростка.

Целью нашего исследования является выявление статистически значимой связи между эмоциональным интеллектом и психологическим благополучием подростков.

Дизайн исследования. Исследование специфики взаимосвязи эмоционального интеллекта и психологического благополучия подростков было проведено на базе муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Центр образования №49», г. Тверь.

В качестве методик исследования нами были применены: опросник эмоционального интеллекта «ЭмИн» Д.В. Люсина и «Шкала психологического благополучия К. Рифф» (адаптированная Л.В. Жуковской и Е.Г. Трошихиной).

Опросник эмоционального интеллекта «ЭмИн» Д.В. Люсина [7] состоит из четырех основных шкал: «межличностный эмоциональный интеллект (МЭИ), внутриличностный эмоциональный интеллект (ВЭИ), понимание эмоций (ПЭ), управление эмоциями (УЭ) и пяти субшкал: понимание чужих эмоций (МП), управление чужими эмоциями (МУ), понимание своих эмоций (ВП), управление своими эмоциями (ВУ), контроль экспрессии (ВЭ)» [7, с. 267].

Опросник «Шкала психологического благополучия К. Рифф» (адаптированный Л.В. Жуковской и Е.Г. Трошихиной) [3] содержит в себе адекватное для младших подростков количество утверждений, а именно 54 пункта, что для нас было решающим аргументом в пользу данной методики. Опросник выявляет уровень по основным шкалам (компонентам) психологического благополучия: «автономность (А), самопринятие (С), цели в жизни (ЖЗ), компетентность (К), позитивные

отношения (ПО), личностный рост (ЛР)» [3, с. 91–92], а также общий показатель психологического благополучия личности.

Объем экспериментальной выборки составил 129 подростков в возрасте от 10 до 13 лет.

Наша работа включает в себя обработку совокупности первичных диагностических показателей выраженности психологического благополучия и эмоционального интеллекта у подростков при помощи «нахождения матриц интеркорреляций тестовых показателей и их последующего анализа» [9, с. 260]. При помощи подобного анализа становится возможным раскрыть предмет исследования «в отношении его комплексной экспликации и обобщенной структурной организации» [5, с. 52]. Нахождение матриц интеркорреляций позволяет эксплицировать совокупность взаимосвязей параметров предмета исследования и, таким образом, отразить их общую организацию. Для нахождения степени организованности мы выбрали метод определения количественных индексов, позволяющий «эксплицировать меру когерентности, дивергентности и общей организованности (интегрированности) всей совокупности параметров, представленных в матрицах показателей» [5, с. 53].

Для подсчета степени организованности корреляционных плеяд использовались специальные индексы А.В. Карпова: индекс когерентности структуры (ИКС), индекс дивергентности структуры (ИДС) и индекс организованности структуры (ИОС) [4]. Индекс когерентности структуры (ИКС) – это все положительные числа, найденные при помощи корреляционного анализа, которые являются статистически значимыми; индекс дивергентности структуры (ИДС) – все отрицательные числа; индекс организованности структуры (ИОС) представляет собой разность ИКС и ИДС. Для нахождения индекса организованности структуры (ИОС) необходимо определить разность между суммой всех положительных статистически значимых связей (ИКС) и суммой всех отрицательных (ИДС). Связи статистически значимы при $p = 0,01$ и $p = 0,5$. Данный факт учитывается при нахождении суммы индексов. Соответственно, «первым приписывается «весовой» коэффициент 3 балла, вторым – 2 балла. Полученные по всей структуре «веса» суммируются, что и дает значения указанных индексов» [5, с. 62].

Процедура обработки данных осуществлялась с помощью программного пакета IBM SPSS Statistic 27 – одновыборочный критерий Колмогорова–Смирнова, критерий Шапиро–Уилка, коэффициент корреляции Спирмена,

Результаты исследования.

Результаты корреляционного анализа между психологическим благополучием и эмоциональным интеллектом показали, что в целом по выборке существует значимая связь, но она отрицательная ($r = -,290$) на

уровне 0,05. Результаты, полученные в ходе корреляционного анализа, представлены в табл. 1.

Таблица 1

Корреляционный анализ взаимодействия между компонентами эмоционального интеллекта и психологическим благополучием подростков

Компоненты эмоционального интеллекта	Психологическое благополучие (общий балл)
Межличностный эмоциональный интеллект	-,246**
Внутриличностный эмоциональный интеллект	-,226*
Понимание эмоций	-,290**
Управление эмоциями	-,213*
Понимание чужих эмоций	-,231**
Управление чужими эмоциями	-,185*
Понимание своих эмоций	-,150
Управление своими эмоциями	-,227**
Контроль экспрессии	-,027

** – корреляция значима на уровне 0,01 (двухсторонняя).

* – корреляция значима на уровне 0,05 (двухсторонняя).

Мы видим из табл. 1, что между психологическим благополучием и компонентами эмоционального интеллекта существует значимая корреляция. Так, между психологическим благополучием и межличностным эмоциональным интеллектом (МЭИ), пониманием эмоций (ПЭ), пониманием чужих эмоций (МП), управлением своими эмоциями (ВУ) существует статистически значимая отрицательная связь на уровне 0,01. На уровне 0,05 наблюдаются отрицательные связи между психологическим благополучием и внутренним эмоциональным интеллектом (ВЭИ), управлением эмоциями (УЭ), управлением чужими эмоциями (МУ). Следовательно, данные компоненты эмоционального интеллекта могут использоваться для анализа структурно уровневой организации психологического благополучия подростка, что и позволяет нам далее реализовать замысел нашего исследования.

Для дифференциации общей выборки мы использовали метод «полярных групп». Данный метод предполагает разделение на группы по какому-либо критерию. Таким параметром стал уровень выраженности психологического благополучия. Следовательно, в рамках данной работы в первую группу входят лица с относительно наибольшими значениями выраженности показателя, во вторую со средними значениями, в третью – с относительно наименьшими.

В начале нашего исследования с помощью компьютерной программы IBM SPSS Statistic 27, используя коэффициент Спирмена, для каждой из ранее выделенных групп определялись матрицы интеркорреляций основных компонентов, характеризующих эмоциональный интеллект на разных уровнях выраженности психологического благополучия, и на их основе в дальнейшем были построены соответствующие им структурограммы (см. рис. 1).

Таким образом, опираясь на полученные структурограммы, на высоком уровне выраженности психологического благополучия мы наблюдаем наибольшее количество статистически значимых положительных связей между компонентами эмоционального интеллекта. Преобладает корреляция на уровне $p=0,05$. Наблюдается статистически значимая связь между пониманием чужих эмоций (МП) и контролем экспрессии (ВЭ) при $p=0,01$. Интересным является тот факт, что только между пониманием своих эмоций (ВП) и пониманием чужих эмоций (МП), а также между межличностным эмоциональным интеллектом (МЭИ) и пониманием своих эмоций (ПЭ) статистически значимых связей не обнаружено.

Наблюдая за количеством статистически значимых связей между компонентами эмоционального интеллекта на разных уровнях выраженности психологического благополучия подростков, мы видим, что по мере возрастания уровня выраженности феномена статистически значимых положительных связей становится больше. Ни на одном из уровней выраженности не было обнаружено отрицательных статистически значимых связей между компонентами.

Определяя величины индексов структурной организации компонентов эмоционального интеллекта у групп подростков, обладающих низким, средним и высоким уровнем психологического благополучия, мы пришли к следующему результату, представленному в табл. 2.

Таблица 2

Структурные индексы организации выраженности компонентов эмоционального интеллекта у групп подростков, обладающих низким, средним и высоким уровнем психологического благополучия

Индексы	Уровни психологического благополучия		
	Низкий	Средний	Высокий
Индекс когерентности структуры	23	75	101
Индекс дивергентности структуры	0	0	0
Индекс организованности структуры	23	75	101

Таким образом, основываясь на полученных данных, индекс организованности структуры (ИОС) имеет явную тенденцию к возрастанию и эксплицируется величинами 23, 75 и 101. Максимальное проявление компонентов эмоционального интеллекта обнаруживается на высоком уровне выраженности психологического благополучия.

Обсуждение результатов.

Исследований, сосредоточенных на поиске статистически значимой связи между эмоциональным интеллектом и психологическим благополучием подростков, в настоящее время нам не удалось обнаружить, поэтому наша работа в своем роде является актуальной. Однако нами были обнаружены работы, которые ставят перед собой цель доказать существование связи между интересующими нас феноменами на более старших возрастных этапах.

Так, в исследовании Д.А. Бенедюк наблюдаются схожие выводы, за исключением возрастного диапазона выборки (сотрудники служб и учреждений Управления социальной защиты населения). Автор убедительно демонстрирует, что чем выше уровень эмоционального интеллекта, тем выше уровень психологического благополучия [1].

В исследовании под авторством Ю.В. Кобазовой, посвященном эмоциональному интеллекту и психологическому благополучию студентов педагогических специальностей, выявлены значимые показатели взаимосвязи между психологическим благополучием и различными компонентами доминирующих и актуальных эмоциональных состояний [6].

Согласно исследованию И.А. Бердниковой, между общими показателями эмоционального интеллекта и личностным адаптационным потенциалом, представленном в виде значимой части психологического благополучия, существует высокая корреляционная связь ($p=0.01$). Анализ показал разнообразие связей между структурными составляющими эмоционального интеллекта и адаптационного потенциала [2].

Таким образом, представленные результаты нашего исследования не противоречат современным исследованиям по сходной тематике. Речь идет о существовании связи между рассматриваемыми феноменами. Однако интересным является тот факт, что во всех вышеперечисленных работах связь является положительной, в то время как в нашей работе она отрицательная. Это, на наш взгляд, обусловлено возрастными особенностями подростков. Подростковый возраст – противоречивый возрастной этап. В этот период обостряются как внутренние проблемы (подростка с самим собой), так и внешние (с окружающей реальностью). Эмоциональный фон становится неровным и нестабильным, в связи с тем, что в организме происходят психологические и физиологические изменения. В этом возрастном периоде чрезмерная активность сменяется унылостью, тонкая чувствительность переходит в апатию, страсть к общению чередуется с замкнутостью. Соответственно выявленную отрицательную связь между психологическим благополучием и эмоциональным интеллектом мы объясняем противоречивостью, которая присуща подростковому возрасту.

В тоже время мы наблюдаем, что количество значимых связей (причем положительных) между компонентами эмоционального интеллекта подростков зависит от уровня выраженности их психологического благополучия. В табл. 2 можно визуальнo заметить, что при возрастании уровня психологического благополучия увеличивается степень интегрированности компонентов эмоционального интеллекта. Это означает, что максимальная структурированность и, как следствие, организованность исследуемых параметров имеет место не на минимальных, не на некоторых промежуточных, средних значениях, а на максимальных уровнях ее общего развития. То есть, максимальное

проявление компонентов эмоционального интеллекта обнаруживается на высоком уровне выраженности психологического благополучия. Насколько завершенной при этом является структурная организация эмоционального интеллекта подростков на высоком уровне выраженности их психологического благополучия, наглядно демонстрирует структурограмма (рис. 1-в). Следовательно, именно высокий уровень психологического благополучия может рассматриваться как наиболее действенный с точки зрения развертывания совокупности организационных средств по отношению к вышеописанным компонентам эмоционального интеллекта. Этот эмпирически выявленный факт позволяет выявить дополнительные особенности и закономерности в ходе наших дальнейших исследований, связанных с выявлением психолого-педагогических детерминант психологического благополучия субъектов образования.

Заключение. Обобщая все полученные данные, мы приходим к тому, что между эмоциональным интеллектом и психологическим благополучием существует статистически значимая связь. Данный факт подтверждает наше представление о том, что эмоциональный интеллект можно рассматривать как предиктор психологического благополучия. Мы установили, что связь между психологическим благополучием и эмоциональным интеллектом подростков отрицательная. Соответственно, при увеличении общего показателя одного феномена (эмоционального интеллекта) уменьшается общий показатель второго феномена (психологического благополучия), и наоборот. Однако, результаты, полученные в ходе структурного анализа, доказывают, что наибольшую структурную организацию компоненты эмоционального интеллекта приобретают на высоком уровне выраженности психологического благополучия подростка. Этот факт является значимым и требующим дальнейших исследований.

Список литературы

1. Бенедюк Д.А. Исследование взаимосвязи эмоционального интеллекта и психологического благополучия личности (на материале учреждений социальной защиты населения) // Вестник магистратуры. 2018. №12-4 (87). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-vzaimosvyazi-emotsionalnogo-intellekta-i-psihologicheskogo-blagopoluchiya-lichnosti-na-materiale-uchrezhdeniy> (дата обращения: 25.09.2024).
2. Бердникова И.А. Эмоциональный интеллект как предиктор психологического благополучия студентов: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. М., 2022. 24 с.
3. Жуковская Л.В., Трошихина Е.Г. Шкала психологического благополучия К. Рифф // Психологический журнал. 2011. №2. С. 82–93.
4. Карпов А.В. Психология деятельности: монография в 5 т. Т.V. Качественная гетерогения организации. М.: РАО, 2015. 528 с.
5. Карпов А.В., Карпов А.А., Карабущенко Н.Б., Иващенко А.В. Динамика метакогнитивных детерминант управленческой деятельности в процессе профессионализации // Экспериментальная психология. 2018. Т. 11. №. 1. С. 49–60.

6. Кобазова Ю.В. Эмоциональный интеллект и психологическое благополучие студентов педагогических специальностей ТИ(Ф) СВФУ // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2022 Т.11 № 5А. С. 47–55. DOI: 10.34670/AR.2022.13.65.008
7. Люсин Д.В., Ушаков Д.В. Социальный и эмоциональный интеллект От процессов к измерениям / под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. 351 с.
8. Махновец С.Н., Попкова Т.А. Психологическое благополучие личности в инклюзивном образовательном пространстве // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. 2022. №4. С. 29–40.
9. Николаева А.Ю., Махновец С.Н. Особенности эмоционального интеллекта современных подростков: структурный анализ // Традиции и новации в профессиональной подготовке и деятельности педагога: сб. науч. тр. VI Междунар. науч.-практ. конф. Тверь, 28-30 марта 2024 года /под ред. И.Д.Лельчицкого, С.Н. Махновца. Тверь: ТвГУ, 2024. Вып. 22. С. 258–265.
10. Умняшова И.Б. Анализ подходов к оценке психологического благополучия школьников // Вестник практической психологии образования. 2019. № 3 (3). С. 94–105.
11. Хухлаева О.В. Психологическое здоровье учащихся как цель работы школьной психологической службы // Школьный психолог. 2007 № 14 URL: <https://psy.1sept.ru/article.php?ID=200701402> (дата обращения 10.09.2024).

Об авторах:

МАХНОВЕЦ Сергей Николаевич – доктор психологических наук, профессор кафедры дошкольной педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Тверской государственной университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: msn-prof@yandex.ru

НИКОЛАЕВА Анастасия Юрьевна – аспирант, ФГБОУ ВО «Тверской государственной университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: nikolaeva_an.yurievna@mail.ru

SPECIFICITY OF THE RELATIONSHIP OF EMOTIONAL INTELLIGENCE AND PSYCHOLOGICAL WELL-BEING OF ADOLESCENTS

A.Yu. Nikolaeva, S.N. Makhnovets

Tver State University, Tver

Abstract: This article presents the results of a study of the relationship between emotional intelligence and psychological well-being of adolescents. A statistically significant relationship between psychological well-being and emotional intelligence was revealed. The influence of the degree of expression of emotional intelligence on the psychological well-being of adolescents was proven.

Keywords: *psychological well-being, emotional intelligence, structural analysis, structurograms, indices of structural organization.*

Принято в редакцию: 16.10.2024 г.
Подписано в печать: 08.11.2024 г.

**ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ СУБЪЕКТОВ СЛУЖЕБНОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ, СКЛОННЫХ К РИСКОВОМУ
ФИНАНСОВОМУ ПОВЕДЕНИЮ**

Т.И. Бородина¹, А.В. Носов², Е.А. Некрасова¹

¹ФГКВОУ ВО «Военный университет имени князя Александра Невского»
Министерства обороны Российской Федерации, г. Москва

²ФГБОУ ВО «Российский государственный социальный университет»,
г. Москва

Анализируются результаты исследования взаимосвязи личностных особенностей субъектов служебной деятельности со склонностью к рисковому финансовому поведению. Показано, что высокая готовность к риску и экстравертированность личности служащего часто взаимосвязаны с нерациональным использованием финансовых инструментов.

Ключевые слова: личность, экстравертированность, склонность к риску, личностные особенности, финансовое поведение.

На протяжении жизни каждый человек сталкивается с различными рисками. Особенно это актуально для людей, чьи профессии относятся к категории опасных для жизни [1]. Однако практически для всех людей актуальны еще и риски финансовые. Сочетание двух рисков – опасности для жизни и финансовых рисков – делает тему исследования не только актуальной, но и оригинальной, практически не исследованной до настоящего времени.

Характер использования финансовых инструментов как особенности финансового поведения имеет сложную структуру и является неотъемлемой частью жизнедеятельности любого индивида, в том числе государственного служащего [3, 4].

Ввиду строгой регламентированности служебного времени и наличия определенных ограничений, связанных с особенностями государственной службы, становится очевидным, что проблема рискованного финансового поведения для данной категории связана прежде всего с их личностными особенностями [3, 5].

Личностные особенности государственных служащих, отражающие особенности финансового поведения, проявляют себя в первую очередь в двух сферах: эмоционально-волевой и характерологической. Эмоционально-волевая сфера включает в себя такие характеристики, как «*психологическую устойчивость*», которая трактуется как способность человека сохранять

© Бородина Т.А.,
Носов А.В.,
Некрасова Е.А., 2024

физическое и психологическое здоровье под воздействием внешних раздражителей. При рассмотрении психологической устойчивости личности по В.В. Нечипоренко, В.М. Лыткину и А.Г. Сениченко [6] выделяют волевой, эмоциональный и интеллектуальный компоненты; *готовность* (склонность) человека рисковать в тех или иных ситуациях [2]; *личностную самооценку*, которая должна быть достаточно высокой, но не завышенной, то есть оставаться адекватной [8].

Характерологическая сфера представлена такими характеристиками, как *экстра-интраверсия* как тенденция к общению, коммуникации с окружающими, определяющая способность находиться в относительной изоляции; *тревожность* как свойство, наиболее связанное с психологической устойчивостью личности (ее оптимальные границы позволяют вовремя реагировать на значимые сигналы и игнорировать несущественные [5]).

Среди личностных свойств, связанных с рискованным финансовым поведением, подчеркивается значимость импульсивности, возбудимости, агрессивности, склонности к доминированию, самоутверждению, совестливости, внушаемости и др. [3].

Исследуя проблему финансового поведения, мы прежде всего понимаем под ним деятельность по мобилизации и использованию денежных ресурсов [4], причем элементы финансового поведения (сбережения, кредиты, инвестиции, страхование) могут свидетельствовать как о позитивном (сберегательном, рациональном), так и негативном (нерациональном) поведении данного индивида.

Нерациональное и рациональное финансовое поведение по содержательному критерию разделяются на следующие виды: сберегательное, кредитно-заемное, инвестиционное, пенсионное, страховое и потребительское (траты, расходы).

Для людей с негативным (нерациональным) использованием финансовых инструментов характерно: тратить все заработанные денежные средства на текущее потребление; не иметь финансового резерва и накоплений; избегать задач, связанных с управлением деньгами, и/или откладывать их в долгий ящик; не иметь финансового плана и финансовой стратегии; при увеличении доходов пропорционально увеличивать расходы; не искать возможности сэкономить и оптимизировать расходы; брать нерациональные потребительские кредиты и кредитные карты [3].

Финансовое поведение может проявляться в разных формах в зависимости от активности использования финансовых инструментов: *пассивно-протестная* (отказ от платежей по кредитным обязательствам, отказ от выплаты долга); *активно-традиционная* (хранение сбережений в сберегательном банке, использование дебетовых карт, оплата с их помощью покупок и осуществление различного вида платежей); *пассивно-традиционная* (уклонение от использования банковских карт и

по возможности услуг банка); *вынужденно-адаптивная* (получение на карту заработной платы); *добровольно-адаптивная* (пользование новыми банковскими услугами, участие в покупке-продаже валюты, ценных бумаг и т.д.) [7].

Распределение этих форм использования финансовых инструментов имеет крайне неравномерный характер среди военнослужащих и зависит прежде всего от их материального и социального статуса, расположения воинской части, особенностей служебной деятельности, личных установок и потребностей, склонности к риску, склонности к доминированию, самоутверждению и др. [3].

Нерациональное использование финансовых инструментов приводит к негативному неустойчивому состоянию субъекта служебной деятельности в финансовом плане, к невозможности обеспечить финансовую стабильность себе и своей семье.

В процессе исследования осуществлены: анализ психологической литературы по заданной теме, диагностика степени готовности к риску А.М. Шуберта; диагностика личностных особенностей с помощью опросника Г. Айзенка, анкетирование по предпочтительным стратегиям финансового поведения; методы статистической обработки данных, включающие описательную статистику и кластерный анализ.

В исследовании принимало участие 60 государственных служащих мужского пола.

Диагностика готовности (склонности) к риску показала следующее распределение испытуемых в процентном соотношении: осторожные – 8,3%; норма – 45%; скорее склонные к риску – 30%; рисковые – 16,7%.

В результате исследования склонных к риску оказалось больше, чем осторожных. Это можно объяснить несколькими особенностями: во-первых, возрастом – молодые люди больше склонны к риску, чем представители старших поколений, во-вторых, молодые мужчины проявляют готовность к риску больше, чем девушки [2].

Используемая нами анкета позволила отнести каждого испытуемого к конкретному типу финансового поведения, исходя из преобладающего количества фактов, отмеченных субъектом служебной деятельности. Для проведения статистических расчетов из анкеты были выделены те пункты, ответы по которым позволяют оценить общую выраженность трех типов поведения: кредитного (пп. 3, 18 и 19), потребительского (пп. 10, 11, 12, 14) и сберегательного (пп. 20, 21, 22).

Анализ результатов анкетирования позволил выявить интересный факт: самым распространенным финансовым инструментом среди молодых государственных служащих является займ у физических лиц. К такого рода займам прибегли 52 человека, что составило 86,7 % от числа опрошенных. Распределение по распространенным типам кредитно-заемного поведения представлено на диаграмме (см. рис.1).

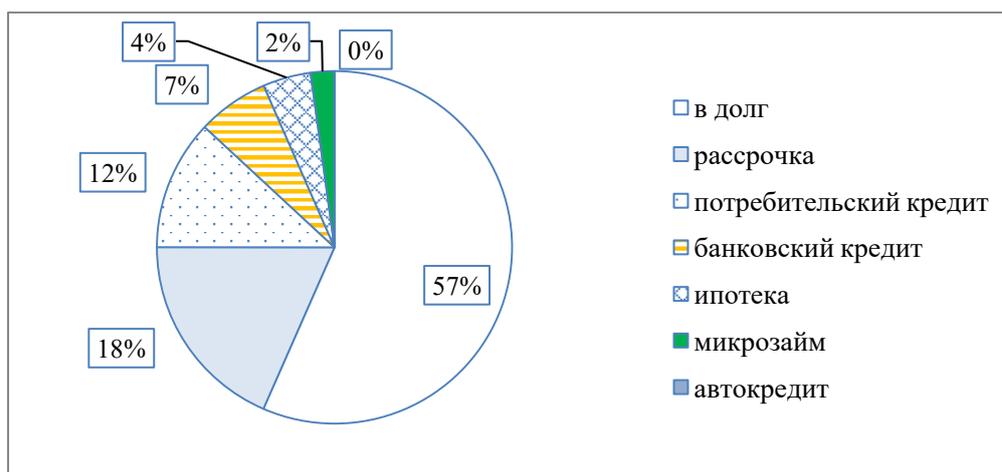


Рис. 1. Распределение по распространенным типам кредитно-заемного поведения, %

При покупке пользовались рассрочкой 17 человек (28,3 %), самый распространенный кредит – потребительский – взяли 11 испытуемых (18,3 %). Банковский кредит (за вычетом вышеуказанных) у каждого десятого испытуемого (10 %), а вот ипотеку оформили 6,7 % – четверо служащих из числа опрошенных.

В силу особенностей жизнедеятельности никто не оформлял автокредитов. Настораживает тот факт, что двое из опрошенных (3,3 %) прибегли к микрозаймам, что напрямую связано с рискованное поведение. Один из опрошенных служащих пользовался также иными видами кредитов, а также брал деньги в долг.

Анализируя показатели кредитно-заемного поведения субъектов служебной деятельности с помощью средств описательной статистики, можно сделать вывод, что склонных к риску среди служащих больше, чем осторожных.

Таблица 1

Описательная статистика кредитно-заемного поведения у служащих (n = 60)

Поведение и готовность к риску	<i>min</i>	<i>max</i>	$\bar{X}_{ср}$		σ_x	S	As		Es	
	St	St	St	Se	St	St	St	Se	St	Se
Кредитное	2,00	12,00	6,52	0,29	2,22	4,93	0,51	0,31	-0,14	0,61
Потребительское	1,00	6,00	4,25	0,16	1,20	1,45	-0,56	0,31	-0,09	0,61
Сберегательное	0,00	7,00	4,20	0,19	1,52	2,29	-0,20	0,31	0,69	0,61
Готовность к риску	2,00	5,00	3,55	0,11	0,87	0,76	0,24	0,31	-0,68	0,61

Анализируя показатели кредитно-заемного поведения участников исследования в динамике (см. табл. 2), следует отметить, что с ростом срока службы служащего возрастает процент его закредитованности: он начинает воспринимать кредиты и долги как нечто само собой разумеющееся. При этом чем больше стаж работы служащего, тем более продуманным становится потребительское поведение, лишние траты чаще начинают игнорироваться.

Таблица 2

Описательная статистика кредитно-заемного поведения
у служащих с разными сроками службы (n = 60)

Поведение	Срок службы	№	Хср	σ_x	MSe
Кредитное	до 5 лет	20	5,75	1,99	0,45
	от 5–10 лет	20	6,70	2,25	0,50
	от 10 и более	20	7,10	2,29	0,51
Потребительское	до 5 лет	20	4,45	1,09	0,25
	от 5–10 лет	20	4,45	1,05	0,23
	от 10 и более	20	3,85	1,39	0,31
Сберегательное	до 5 лет	20	4,05	1,43	0,32
	от 5–10 лет	20	4,55	1,54	0,34
	от 10 и более	20	4,00	1,59	0,36

Для определения связи между различными видами кредитно-заемного поведения у субъектов служебной деятельности был проведен корреляционный анализ по методу Пирсона (см. табл. 3), который позволил убедиться в существующей взаимосвязи между разными типами финансового поведения. Можно отметить тот факт, что кредитное и сберегательное поведение имеют отрицательную значимую связь, т.е. те служащие, которые склонны брать в долг и кредиты, мало способны экономить и накапливать денежные средства. Грамотное потребление и сберегательное поведение также связаны между собой на уровне $p = 0,05$, но со значимой положительной корреляцией.

Таблица 3

Результаты корреляционного анализа по методу Пирсона между различными видами кредитно-заемного поведения у служащих (n = 60)

Поведение		Кредитное	Потребительское	Сберегательное
Кредитное	r Пирсона	1	-0,189	-,263*
	Критическое значение		0,148	0,043
Потребительское	r Пирсона	-0,189	1	,316*
	Критическое значение	0,148		0,014
Сберегательное	r Пирсона	-,263*	,316*	1
	Критическое значение	0,043	0,014	

* Корреляция значима на уровне 0,05 (двухсторонняя)

Такой результат доказывает правильность составления анкеты, так как полученные результаты корреляционного анализа совпадают с выводами теоретического анализа исследуемой проблемы.

Для изучения личностных особенностей субъектов служебной деятельности, склонных к рисковому финансовому поведению, был использован личностный опросник Г. Айзенка. В ходе теоретического анализа было установлено, что нерациональное использование

финансовых инструментов чаще проявляется у экстравертов и лиц с чертами нейротизма, а интровертам и лицам с уравновешенным проявлением эмоциональных и поведенческих реакций свойственно рациональное финансовое поведение.

Следующим этапом анализа стало выделение кластеров служащих с различным типом финансового поведения и склонностью (готовностью) к риску, а также оценка личностных особенностей по методике Г. Айзенка. Поскольку на основе анализа методики А.М. Шуберта было выделено пять подгрупп – по степени готовности к риску, то и кластеров было выбрано пять (см. табл. 4).

Таблица 4

Результаты итогового кластерного анализа по методу М-средних служащих по кредитно-денежному поведению и готовности к риску

Поведение	Конечные центры кластеров				
	1	2	3	4	5
Кредитное	4,38	6,37	9,00	9,90	4,82
Потребительское	4,13	3,84	3,67	4,10	5,06
Сберегательное	2,88	3,95	2,17	4,50	5,65
Риск	3,25	3,74	2,83	3,70	3,65
Экстра-интроверсия	5,13	7,43	15,98	18,56	12,34
Нейротизм	10,56	12,45	7,14	8,46	13,78

Качественный анализ результатов, полученных в ходе кластерного анализа, позволяет составить описание каждого типа использования финансовых инструментов (кластеров) через исследуемые составляющие.

Итак, сбалансированному типу характерно использование разного типа финансового поведения в различных жизненных обстоятельствах без выраженной особой приверженности какому-то конкретному. При этом отмечаются низкие показатели экстраверсии, низкая склонность к риску и высокий нейротизм, что как раз и выделяет данный тип среди остальных самыми «благополучными» показателями. Так, он характеризуется средней готовностью к риску, самой высокой тенденцией к сбережению, самым развитым потребительским поведением, то есть продуманным, а также довольно низким показателем кредитов и займов. Данный кластер отличается наиболее оптимальным подходом к распределению денежных средств.

Дефицитарно-сберегающий тип проявляется при средних показателях выраженности кредитного и потребительского поведения в сочетании с низким уровнем сберегающего поведения, низким показателем экстраверсии, высоким уровнем нейротизма и склонностью к риску выше среднего.

Кредитонацеленный тип характеризуется предпочтительностью кредитного поведения над потребительским и сберегающим в сочетании с высоким уровнем экстраверсии и склонности к риску, но низкими показателями нейротизма. Для таких служащих свойственно нерациональное использование финансовых инструментов (отсутствие сбережений и наличие кредитов и займов, недостаточно продуманное потребительское поведение).

Кредитокompенсированный тип сочетает в себе нацеленность на кредитное и сберегающее поведение при низко выраженном проявлении потребительского поведения в сочетании с личностными особенностями: высоким уровнем экстраверсии, низким уровнем нейротизма при склонности к риску ниже среднего.

И последний – гиперсберегающий – тип проявляется ярко выраженным сберегающим финансовым поведением на фоне кредитного и потребительского в сочетании с высоким уровнем экстраверсии и нейротизма при средней выраженности склонности к риску.

На основе полученных данных можно сделать вывод, что существует пять вариантов финансового поведения у субъектов служебной деятельности, связанных с личностными особенностями. При этом склонность к риску и «закредитованность» связаны с экстраверсией, а повышенный нейротизм может встречаться как у тех, кто имеет рискованное финансовое поведение, так и у тех, кто отличается рациональным использованием финансовых инструментов.

Из кластерного анализа следует, что высокая готовность к риску обязательно сопровождается нерациональным использованием финансовых инструментов. Также к нерациональному использованию финансовых инструментов больше склонны экстравертированные личности.

Практическая значимость проведенного исследования заключается в том, чтобы работа со служащими, имеющим склонность к рисковому финансовому поведению, привела к снижению серьезных долговых и кредитных обязательств, а также способствовала профилактике. В наибольшей степени склонность к риску в целом обуславливает поиск служащими способов быстро приобрести определенные ценности, реализовать потребности, мало задумываясь о негативных последствиях рискованного поведения.

С целью профилактики рискованного финансового поведения со служащими необходимо проводить разъяснительную работу по рациональному расходованию денежных средств, повышать экономическую грамотность государственных служащих.

Список литературы

1. Гожиков В.Я., Шевцова С.В. Психолого-педагогические факторы становления у курсантов военных вузов ответственного отношения к профессии офицера // Мир образования, образование в мире. 2014. №3. С. 118–125.
2. Ильин Е.П. Психология риска. 2012. 490 с.
3. Петров В.Е., Елбаев Ю.А., Назарова А.Ю. Анализ зарубежных исследований проблемы психологии финансовой грамотности населения // Инновации в образовании. 2020, № 5. С. 69–78.
4. Назарова А.Ю., Петров В.Е., Чуманов Ю.В. Психологическая детерминация финансовой грамотности населения в современных зарубежных исследованиях // Вестник Московского университета МВД России. 2020. № 4. С. 291–296.

5. Петров В.Е. Психодиагностическая оценка финансовой грамотности поведения сотрудников силовых ведомств // Уголовно-исполнительная система на современном этапе и перспективы ее развития: сб. тез. выступлений и докладов межд. научно-практ. конф. Рязань: Академия ФСИН России, 2020. С. 353–357.
6. Нечипоренко В.В., Лыткин В.М., Синенченко А.Г. Диагностика расстройств личности у военнослужащих [Электронный ресурс] // Обозрение психиатрии и медицинской психологии им. Бехтерева. 2004. Т. 01. № 2. Режим доступа: <http://www.consilium-medicum.com/media/bechter/04> (дата обращения: 25.10.2021).
7. Решетова Н.П., Бычков В.А. Взаимосвязь отношения к деньгам с кредитным поведением военнослужащих // Человек в современном мире. 2018. № 4. С. 73–78.
8. Утлик Э.П. Психология личности: учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению «Психология» и психологическим специальностям. 2-е изд., испр. М.: Академия, 2013. 314 с.

Об авторах:

БОРОДИНА Татьяна Игоревна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии ФГКВБОУ ВО «Военный университет имени князя Александра Невского» Министерства обороны Российской Федерации (123001, г. Москва, Б. Садовая ул., д. 14), e-mail: takvilona@yandex.ru

НОСОВ Алексей Владимирович – кандидат психологических наук, доцент, руководитель Центра психологического консультирования, ФГБОУ ВО «Российский государственный социальный университет» (129226, г. Москва, Вильгельма Пика ул., д.4), e-mail: av-nosov@mail.ru

НЕКРАСОВА Екатерина Александровна – преподаватель (лаборант) ФГКВБОУ ВО «Военный университет имени князя Александра Невского» Министерства обороны Российской Федерации (123001, г. Москва, Б. Садовая ул., д. 14), e-mail: kariffa@yandex.ru

PERSONAL FEATURES OF SUBJECTS OF OFFICIAL ACTIVITIES PROPENATED TO RISKY FINANCIAL BEHAVIOR

T.I. Borodina¹, A.V. Nosov², E.A. Nekrasova¹

¹Prince Alexander Nevsky Military University of the Ministry of Defense of the Russian Federation, Moscow

²Russian State Social University, Moscow

The article analyzes the results of a study of the relationship between the personal characteristics of subjects of official activities and the propensity for risky financial behavior. It has been shown that high risk appetite and extroverted personality of an employee are often interrelated with the irrational use of financial instruments.

Keywords: *personality, extroversion, risk appetite, personality traits, financial behavior.*

Принято в редакцию: 10.07.2024 г.
Подписано в печать: 29.10.2024 г.

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ДЕТЕРМИНАЦИЯ ВИКТИМНОГО ПОВЕДЕНИЯ ЛИЧНОСТИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

К.А. Воробьева

ФГАОУ ВО «Российский государственный гуманитарный университет»,
г. Москва

Актуальной проблемой и одним из негативных явлений в современном транзитивном обществе является увеличение общей социальной виктимизации и криминализации несовершеннолетних. Статья посвящена исследованию социально-психологических детерминант виктимного поведения в подростковом возрасте. Приводятся результаты теоретического анализа понимания виктимности личности с точки зрения различных научных подходов к проблеме генезиса виктимного поведения, а также описаны внешние и внутренние факторы, влияющие на выраженность проявлений виктимного поведения подростков в контексте детско-родительского взаимодействия, описаны детерминанты девиантной виктимности. Обоснована практическая необходимость изучения уровня виктимизации населения и организации комплексной профилактической работы с подростками с использованием дифференцированного подхода с учетом типологии виктимности личности и специфики образовательной среды.

Ключевые слова: *виктимность личности, склонность к виктимному поведению, детерминация виктимности, девиантность, подростки, профилактика.*

На фоне сложившейся в России ситуации экономической и геополитической нестабильности, нетерпимости, напряженности, транзитивности общества, деформации института семьи, преобладания неполных семей, размывания традиционных ценностей наблюдается увеличение рисков виктимизации уязвимых категорий населения, в том числе детей и подростков [9]. Основными факторами, формирующими виктимное поведение, по мнению многих исследователей, являются повышенная уязвимость к различным стрессам и сниженные адаптационные возможности к быстро меняющимся социальным условиям, при этом подростковый возраст является наиболее уязвимым, так как именно этот возрастной период развития характеризуется особой чувствительностью к стрессогенным факторам, жадной приключений, неумением приспособляться, недостаточной развитостью навыков продуктивных копинг-стратегий, восприимчивостью к негативным воздействиям СМИ, асоциальных сверстников, что может приводить подростка к положению жертвы [12]. Недостаточный жизненный опыт и

© Воробьева К.А., 2024

отсутствие развитой социокультурной компетентности у подростков приводят к повышению риска стать жертвами мошенников или выступать инициаторами виктимного поведения [11]. Поэтому практическая значимость изучения личностных особенностей и проявлений виктимного поведения у молодого поколения обуславливается общественной важностью проблем гуманизации общества, потребностью разрешения вопросов, связанных с воспитанием просоциальной личности с высокими адаптационными возможностями, а также возросшей необходимостью разработки программы комплексной виктимологической профилактики и психокоррекции личности [2].

В отечественной науке изучение виктимности личности чаще всего сфокусировано на исследовании склонности к виктимному поведению детей и подростков и их психологических особенностей [21]. В то же время задача систематизации социально-психологических факторов, влияющих на возникновение виктимности подростков, ее закрепление, а также поведенческих проявлений виктимности остается малоизученной [6]. В связи с вышеизложенным, изучение социально-психологических предпосылок, приводящих к виктимности личности, имеет определенную практическую значимость.

О виктимологии как отрасли психологической науки и практики заговорили сравнительно недавно. В контексте психологии девиантного поведения виктимность рассматривается как психологическое свойство личности, которое формируется при наличии нарушений в сфере межличностного взаимодействия и предрасположенности личности стать жертвой, приводящих к искажению социализации личности и девиантным поведенческим проявлениям. Личность начинает реализовывать асоциальную направленность, возрастают потенциальные риски вовлечения в преступную деятельность и демонстрации девиантного поведения в ответ на социально-психологическую дезадаптацию личности [8].

Термин «виктимность» был впервые введен Л.В. Франком, как актуальная способность человека стать жертвой преступления в обстоятельствах общественной опасности, которых можно было бы избежать [22]. По мнению А. В. Петровского, виктимность является свойством личности, раскрывающимся в предрасположенности быть жертвой внешних обстоятельств или под воздействием другого человека, при отсутствии умения отстаивать свои границы и возможностей защищать свои права, а также нести ответственность за последствия своего поведения [14].

Другой отечественный исследователь, В.М. Жмуров, определял виктимность как отличительную черту личности и поведения индивида, которая испытывает на себе враждебное отношение со стороны окружающих. Такая личность обладает повышенной внушаемостью,

чрезмерной доверчивостью, несформированными навыками межличностного взаимодействия, психическими расстройствами [7].

Ряд других отечественных исследователей определяют виктимность как совокупность свойств личности, которая способствует формированию позиции жертвы в социально опасных ситуациях и приводит к нарушениям психического и соматического здоровья [10]. При этом часто приравниваются понятия «жертва» и «виктимность», которые рассматриваются как способность личности становиться жертвой преступления [16].

Виктимное поведение можно рассматривать как склонность к совершению рискованных поступков, не соответствующего общественным нормам и правилам [15]. К условиям формирования виктимного поведения подростков специалисты обычно относят проявления отклоняющегося поведения, фиксацию на насилии в детском возрасте, личностные особенности (психическую неустойчивость, импульсивность, рецептивность, застенчивость, самоуничтожение, недовольство собой), дефицит социальной поддержки и защиты [19]. Д.А. Ягофаров обращает внимание на такие особенности личности как незрелость, недостаточную регуляцию поведения, несоблюдение общественных правил, стремление к получению удовольствия, невзирая на возможность негативных последствий [23]. Поэтому возрастает риск стать жертвой, терпеть издевательства сверстников и замалчивать обиды, особенно в неблагоприятных условиях социализации [6]. Виктимность личности связана также с наличием выраженных аутоагрессивных тенденций личности [13]. Результаты некоторых эмпирических исследований причин виктимного поведения показали, что генезис общей виктимности связан с возрастом, полом, социометрическим статусом подростка в референтной группе сверстников, психоэмоциональным состоянием, особенностями детско-родительских отношений в семейной системе [5].

А.Л. Репецкая определила четыре разновидности виктимности: виктимогенную деформацию личности, сформировавшуюся в результате неблагоприятной адаптации личности к внешним условиям среды; профессиональную или ролевую виктимность, которая приводит к увеличению риска виктимизации в связи с выполнением данной роли; возрастную виктимность, связанную с патологическими состояниями личности и дисфункциональным развитием организма в кризисные периоды онтогенеза [17]. С.А. Фалкина выделила типы моделей виктимного поведения (агрессивный, инициативный, активный, пассивный и некритичный), а также определила психологические характеристики подростков, имеющих повышенный риск виктимного поведения (склонность к саморазрушающему поведению и самообвинениям, конформизм, предрасположенность к аддикциям, рискованность, повышенная агрессивность) [20].

Л.В. Франк выделил несколько подструктур, с помощью которых появляется возможность получения целостного представления о психологической структуре виктимности личности [22]. Первая подструктура представлена личностными чертами, отражающими социальные условия развития личности, например ориентация личности, моральный облик, особенности взаимоотношений с окружающими. Во второй подструктуре содержатся накопленный опыт и навыки. Отсутствие житейского опыта, несформированность навыков межличностного взаимодействия и совладающего поведения, слабая самоорганизация повышают виктимность подростков [8]. К.А. Воробьева, Ю.А. Клейберг отмечают, что пубертатный период развития часто связан с ростом показателей девиантного поведения, употреблением алкоголя и психоактивных веществ, проблемным использованием интернета, что может приводить к задержке эмоционально-личностного развития, недостаточному уровню сформированности социально значимых навыков, неприятию нравственных норм и правил, принятых в обществе, а также упрочению инфантильного самоотношения, враждебности по отношению к людям и негативной интерпретации событий. В итоге запускается процесс социальной дезадаптации [9]. Третья подструктура представлена индивидуальными чертами характера, которые связаны с эмоционально-волевой сферой виктимной личности. О.О. Андронникова к таким чертам относит эмоциональную неустойчивость, тревожность, предрасположенность личности к попаданию в неприятные и опасные жизненные ситуации, которые возникают в результате проявленной агрессии в форме нападения или иного провоцирующего поведения. Такое поведение может являться реализацией типичной для подростков антиобщественной направленности личности, в рамках которой агрессивность проявляется по отношению к определенным лицам и в определенных ситуациях, но может и не иметь конкретного объекта [1]. Четвертая подструктура представлена биологически детерминированными особенностями личности, такими как темперамент, характер, инстинкты, расстройства нервной системы и др. [20].

О.О. Андронникова дифференцирует типы виктимного поведения (агрессивный, активный или саморазрушающий, инициативный, пассивный, некритичный, аутодеструктивный тип поведения) в зависимости уровня виктимной предрасположенности или виктимного потенциала личности [1]. При учете типологии виктимного поведения специалистами могут быть созданы условия для дифференцированной профилактики и коррекции виктимности личности, позволяющие принимать во внимание индивидуальные особенности личности и причины ее виктимизации, способствующие нивелированию дезадаптивных форм поведения и развитию навыков совладания с

трудной жизненной ситуацией. Факторы виктимизации личности представлены в табл. 1.

Таблица 1

Факторы виктимизации личности	
Биологические	<ul style="list-style-type: none"> • Генетическая предрасположенность • Слабость нервной системы • Возбудимость • Низкая асертивность
Психологические	<ul style="list-style-type: none"> • Наличие враждебных установок • Неадекватная самооценка • Тревожность • Потеря доверия к миру
Социальные	<ul style="list-style-type: none"> • Неблагополучная семья с деструктивными воспитательными тактиками родителей • Влияние сверстников с асоциальной направленностью • Низкий социометрический статус • Демонстрация насилия в СМИ • Проблемное использование интернета • Небезопасная образовательная среда

Обоснование детерминант девиантной виктимности описывается с учетом следующих аспектов: девиантность возникает как механизм компенсации виктимности личности; девиантность является следствием социально-психологической деформации личности; девиантность возникает из-за нарушений процесса социализации личности в семейной и образовательной системах; девиантность отражает негативные установки личности к социальным нормам и правилам, а также оппозиционное отношение к традиционным ценностям [9]. Следовательно, на виктимность девиантной личности оказывают влияние такие социальные факторы, как апология агрессии и оправдание насилия, состояние социальной нестабильности и дезинтеграции, деградация и обесценивание традиционных ценностей, разрушение семейных устоев, демонстрация в СМИ и интернете сцен жестокости, отсутствие позитивных жизненных перспектив, плохая организация досуговой деятельности молодежи, уровень преступности среди несовершеннолетних и т. п. [12]. Помимо этого, важно не забывать о наличии неблагоприятных психофизиологических предпосылок для девиантной виктимности личности (психопатии, акцентуации характера) [10].

Проведенный нами анализ позволил сделать следующие выводы об основных причинах виктимности личности подростков, к которым относятся:

– Наличие определенных индивидуально-психологических особенностей (инфантилизм, склонность к риску, агрессивность, акцентуации, признаки алекситимии и др.) в подростковом возрасте

способствует развитию асоциальной направленности и виктимности личности [13]. Такие особенности чаще всего являются результатом деструктивного и непоследовательного семейного воспитания, наличия различного рода нарушений родительско-детских отношений [3].

– Бурно протекающий подростковый кризис, стремление к самостоятельности и независимости на фоне сепарации подростков от родителей, а также наличие асинхронности физиологического и психического развития, часто приводящей к неадекватному реагированию и нарушениям во взаимоотношениях с окружающими, приводят к возникновению трудностей в коммуникации, осложняющихся неготовностью родителей к стремительному взрослению детей, непоследовательному и противоречивому воспитательному воздействию со стороны родителей и педагогов.

– Негативное влияние общения в группе с асоциальными мотивами на формирование личности, так как именно в ней происходит активный процесс освоения общественных норм и ценностей в подростковом возрасте.

– Внутрисемейные причины виктимизации личности обычно связаны с эмоционально-психологическим состоянием родителя, негативными методами воспитания с применением физического насильственного воздействия на ребенка, компенсирующих эмоциональное напряжение родителя, а также наличие психических заболеваний у родителя, депрессии, нарциссических черт личности, провоцирующих жестокость или безразличие, дестабилизацию отношений в семье [5].

– Факторы, связанные с социально-экономическим статусом семьи, которые обусловлены слабой социальной поддержкой, неопытностью молодых родителей, их недостаточной образованностью, приводящих к воспитательной неуверенности родителей, конфликтам, нарушению внутрисемейного климата и виктимизации личности, особенно в детском и подростковом возрасте [3].

– Специфика образовательной системы, которая заключается в интенсификации образовательного процесса, неудовлетворенности базовых потребностей, трудновоспитуемости обучающихся, недостатке психологической безопасности в межличностных отношениях, несоответствии педагогических технологий порождают биопсихосоциальные проблемы личности, которые становятся основой для различных отклонений развития в подростковом возрасте, способствуют проявлению виктимности, агрессии, склонности к девиантной активности в реальной и виртуальной среде, отказу от обучения и т. д. [18].

Описанные особенности виктимной личности позволяют спрогнозировать возможности формирования склонности к виктимному поведению у подростков, выявить особенности его проявления, а также

определить психолого-педагогические условия эффективной психокоррекции виктимогенности личности в сторону формирования мотивации к социально полезной деятельности и просоциальной направленности личности с высокими адаптивными возможностями [4]. Отечественные и зарубежные специалисты выражают общее мнение о недостаточной степени разработанности предупреждающих мер, направленных на снижение угроз и рисков виктимизации и социально-психологической дезадаптации личности.

Анализ актуальных исследований особенностей виктимного поведения подростков показал, что дети и подростки часто характеризуются эмоциональной незрелостью, обладают неразвитыми навыками самоконтроля, легко внушаемы, склонны к виктимным проявлениям и имеют определенный риск виктимизации [16]; виктимность и склонность личности к виктимному поведению обусловлены внешними условиями, такими как деструктивная специфика детско-родительских взаимоотношений, наличие в окружении сверстников с асоциальной направленностью, небезопасная образовательная среда, и внутренними личностными факторами, к которым относятся недостаточная саморегуляция, эмоциональная неустойчивость, дефицит ценностных ориентаций [4], высокий конформизм, инфантилизм, низкая асертивность, внушаемость, готовность принести себя в жертву, повышенная моральная ответственность и др. [13].

В связи с вышесказанным, различными специалистами отмечается практическая необходимость в развитии особого направления в психологии, дающего целостное представление о феномене виктимности личности, необходимой для осуществления эффективной профилактики виктимизации личности на разных этапах онтогенеза.

Для эффективного предупреждения виктимного поведения подростков необходимо научное переосмысление передового опыта, связанного с продуктивным предотвращением виктимности, и разработка актуальной системы профилактики, служащей целям формирования просоциальной личности с высокими адаптивными возможностями, стремящейся к социально-полезной деятельности, имеющей традиционные ценности. Дифференцированный подход предполагает проведение ранней диагностики психологических особенностей жертв виктимизации, коррекцию виктимогенных свойств личности и ее психоэмоциональных состояний, а также коррекцию паттернов виктимного поведения и обучение навыкам конструктивного взаимодействия и развитие асертивного потенциала личности путем психологического просвещения всех субъектов образовательного процесса по проблеме виктимизации и возможностей ее профилактики.

Список литературы:

1. Андронникова О.О. Роль семьи в формировании неадаптивных форм виктимного поведения детей // *Семья в XXI веке: сборник материалов международного экспертного симпозиума*. Новосибирск, 2013. С. 156–164.
2. Бубнова И. С. Проблема виктимного поведения подростков и его социально-педагогическая профилактика // *Психология в экономике и управлении*. 2014. № 1. С. 89–93.
3. Волкова В.В. Семейные детерминанты виктимного поведения // *Ученые записки Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работ*. 2011. Т. 16. №2. С. 48–52.
4. Воробьева К.А. Личностные особенности подростков, занимающих различные позиции в структуре кибербуллинга // *Актуальные проблемы психологического знания*. 2022. № 3 (60). С. 126–134.
5. Воробьева К.А. Особенности детско-родительских отношений у подростков, склонных к асоциальной направленности личности и девиантному поведению // *Актуальные проблемы психологического знания*. 2023. № 4 (65). С. 78–94.
6. Воробьева К. А. Социально-психологические детерминанты асоциальной направленности личности в подростковом и юношеском возрасте // *Мир образования – образование в мире*. 2021. № 2(82). С. 53–60.
7. Жмуров Д.В. Кибервиктимология, как новая учебная дисциплина: Методическая разработка // *Baikal Research Journal*. 2021. №3. С. 25–36.
8. Клейберг Ю.А. Психология девиантного поведения. 2-е изд., доп. и перераб. М.: ТЦ Сфера, при участии «Юрайт-М», 2001. 160 с.
9. Клейберг Ю.А. Социальная психология девиантного поведения. М.: ТЦ Сфера, 2004, с.190.
10. Малкина-Пых И.Г. Виктимология. Психология поведения жертвы. СПб.: Питер, 2017. 832 с.
11. Матанцева Т.Н. Факторы виктимного поведения подростков как социальная проблема психологической науки // *Научно-методический электронный журнал «Концепт»*. 2016. Т. 8. С. 74–81. URL: <http://e-koncept.ru/2016/56124.htm>.
12. Мишина М.М., Воробьева К.А. Медиаэффекты демонстрации сцен насилия в СМИ и толерантность к агрессии у современных подростков // *Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология*. 2020. № 3(52). С. 60–70.
13. Одинцова М.А. Психологические особенности виктимной личности // *Вопросы психологии*. 2012. №3. С. 59–67.
14. Петровский А.В. Психология и время. СПб.: Питер, 2007. 448 с.
15. Петровских В.Д., Пенионжек Е.В. Склонность к виктимному поведению у подростков, особенности его проявления // *Общество, право, государственность: ретроспектива и перспектива*. 2023. № 1 (13). С. 56–61.
16. Ривман Д.В., Устинов В.С. Виктимология. СПб.: Питер, 2000. 341 с.
17. Репецкая А.Л. Виновное поведение потерпевшего и принцип справедливости в уголовной политике. Иркутск.: Изд-во Иркутского ун-та, 1994. 63 с.
18. Роженко В.А., Валеева Р.А. Актуализация проблемы профилактики виктимного поведения подростков в сети интернет // *Международный*

- журнал экспериментального образования. 2022. № 6. С. 56–60. URL: <https://expeducation.ru/ru/article/view?id=12111> (дата обращения: 18.10.2024).
19. Субботина Р.А., Башанаева Г.Г. Исследование структуры внутриличностных детерминант юношей и девушек разного виктимного типа // Общество: социология, психология, педагогика. 2016. №2. С. 14–23.
 20. Фалкина С.А. Психологические характеристики подростков, склонных к виктимному поведению в интернет-сети // Перспективы науки и образования. 2014. №1. С. 230–236.
 21. Феоктистова С.В., Григорьева И.В., Афанасьева О.Ф. Взаимосвязь виктимного поведения и буллинга в подростковой среде // Высшее образование сегодня. 2022. №8. С. 93–99.
 22. Франк Л.В. Виктимология и виктимность. Душанбе: РИСО ТГУ, 1972. 342 с.
 23. Ягофаров Д.А. Ювенальное право: курс лекций // Основы государства и права. 2004. № 5. С. 38–47.

Об авторе:

ВОРОБЬЕВА Ксения Андреевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии личности Института психологии им. Л. С. Выготского ФГАОУ ВО «Российский государственный гуманитарный университет» (125993, Москва, Миусская пл., 6), e-mail.ru: kseniaprimavera@mail.ru

SOCIO-PSYCHOLOGICAL DETERMINATION OF VICTIMIZED PERSONALITY BEHAVIOR IN ADOLESCENCE

K.A. Vorobyova

Russian State Humanities University, Moscow

An urgent problem and one of the negative phenomena in modern transitive society is the increase in general social victimization and criminalization of minors. The article is devoted to the study of the socio-psychological determinants of victim behavior in adolescence. The article presents the results of a theoretical analysis of the understanding of the victimization of a personality from the point of view of various scientific approaches to the problem of the genesis of victim behavior, as well as describes external and internal factors affecting the severity of manifestations of victim behavior of adolescents in the context of child-parent interaction, describes the determinants of deviant victimization. The practical necessity of studying the level of victimization of the population and the organization of comprehensive preventive work with adolescents using a differentiated approach, considering the typology of personal victimization and the specifics of the educational environment, is highlighted.

Keywords: *victimization of personality, propensity to victim behavior, determination of victimization, deviance, adolescents, prevention.*

Принято в редакцию: 21.10.2024 г.

Подписано в печать: 19.11.2024 г.

ВЗАИМОСВЯЗЬ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КЛИМАТА В УЧЕБНОМ КОЛЛЕКТИВЕ И МОТИВАЦИИ ОБУЧЕНИЯ У СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ

О.А. Ульянина¹, У.М. Гутова²

¹ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет», г. Москва

²ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»», г. Москва

Проведено исследование внешних и внутренних факторов мотивации обучения и учебной успешности у старших подростков через призму наиболее значимой для них межличностной сферы общения, выражающейся в том числе в степени благоприятности социально-психологического климата в классе. Цель исследования: изучить взаимосвязь социально-психологического климата в учебном коллективе и мотивации обучения старших подростков. Гипотеза исследования: сформированность мотивации обучения старших подростков взаимосвязана со степенью благоприятности социально-психологического климата их учебного коллектива. Выборку составили 34 обучающихся 10–11 классов лицея НИУ ВШЭ (25 девушек и 9 юношей). Методы исследования: опросник «Климат в классе» (А.Н. Лутошкин), методика изучения мотивации обучения старшеклассников (М.И. Лукьянова, Н.В. Калинина), авторская анкета изучения позиции старшеклассников по теме исследования. Выводы: степень благоприятности социально-психологического климата в учебных коллективах в полной мере не определяет высокий уровень мотивации к обучению, но значимо влияет на элементы структуры мотивации обучения.

Ключевые слова: старшие подростки, социально-психологический климат, мотивация обучения, учебная успешность.

Актуальность темы обусловлена тем, что, с одной стороны, в подростковом возрасте и старших классах в связи с возрастным кризисом и повышением значимости межличностного общения мы, как правило, наблюдаем снижение интереса к учёбе, мотивации и – как следствие – снижение школьной успеваемости. С другой стороны, именно благодаря значимости для старших подростков межличностного общения в среде сверстников класс и школьная среда могут стать тем важным ресурсом, который позволит скомпенсировать степень выраженности обозначенной ранее проблемы.

Однако в современных школах мы всё чаще стали наблюдать такие явления внутри классов, как конфликты, травля, буллинг и разобщённость, что может усугублять не только проблему мотивации

© Ульянина О.А.,
Гутова У.М., 2024

обучения, но и в целом влиять на психологическое благополучие школьников, их удовлетворенность школьной жизнью и желание посещать свой класс.

В этой связи особенно важным представляется изучение факторов, влияющих на мотивацию обучения и успеваемость старших подростков через призму значимой для них сферы межличностного общения с одноклассниками и того социально-психологического климата, который царит в классе. На наш взгляд, именно степень благоприятности социально-психологического климата в учебном коллективе может являться одновременно и фактором риска, и фактором защиты в вопросах, связанных с мотивацией обучения в старшем школьном возрасте.

Особенности социально-психологического климата учебных коллективов исследовались в работах И.В. Дубровиной, А.С. Макаренко, В.С. Мухиной, В.Д. Парыгина, А.Г. Петровского, К.К. Платонова и др. [2]. Роль климата в развитии личности раскрывается также в трудах видных отечественных психологов: Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина, Б.Д. Парыгина, А.Н. Лутошкина, рассматривавших роль эмоциональных контактов в психическом развитии ребенка и др. [1].

Ian M. Evans, Shane T. Harvey, Laura Buckley and Elizabeth Yang считают, что формирует благоприятный климат в классе положительный эмоциональный фон обучающихся, что, в свою очередь, влияет на эффективное взаимодействие учителя и ученика, повышает мотивацию к обучению. Доброжелательные отношения между учителем и учеником формируют чувство безопасности и ощущение поддержки [7].

В исследовании мотивации учебной деятельности школьников Л.И. Божович обозначила мотив как то, ради чего осуществляется деятельность, в отличие от цели, на которую эта деятельность направлена [3]. Мотивация обучения – это уже процесс, который запускает, направляет и поддерживает усилия, направленные на освоение нового знания, выполнение и решение учебных заданий. Это сложная комплексная система, состоящая из мотивов, целей, реакций обучающихся на неудачи, их настойчивости и установок [6]. Мотивация обучения представляет собой совокупность факторов, условий, побуждений к учебной деятельности, направленных на отдельные ее стороны [5].

Обозначенные проблемы и их значимость, а также анализ отечественных и зарубежных исследований позволили сформулировать цель исследования: изучить взаимосвязь социально-психологического климата в учебном коллективе и мотивации обучения старших подростков.

Организация и методы исследования

В исследовании выдвигается предположение о том, что такие категории, как социально-психологический климат в учебном коллективе и мотивация обучения старших подростков, тесно взаимосвязаны. Эта взаимосвязь описывается следующей закономерностью: чем выше степень благоприятности социально-психологического климата учебного

коллектива, тем выше уровень сформированности мотивации обучения старших подростков, что находит отражение в школьной успеваемости.

В исследовании приняли участие 34 обучающихся 10–11 класса лицея НИУ ВШЭ, из которых 25 девушек (74 %) и 9 юношей (26 %). Среди обследуемых по направлению «Психология» – 15; информатика, инженерия и математика – 5; гуманитарные науки – 4; дизайн – 3; естественные науки – 2; математика – 2; экономика и математика – 1; востоковедение – 1; юриспруденция – 1. Таким образом, 44% выборки составляют обучающиеся психологического профиля.

Для проверки выдвинутого предположения были использованы следующие методы исследования: а) анкетный опрос, разработанный автором; б) тестовые методики: методика изучения мотивации обучения старшеклассников (М.И. Лукьянова, Н.В. Калинина); методика оценки уровня психологического климата коллектива (А.Н. Лутошкин).

Анкетный опрос играл вспомогательную роль, а его вопросы были ориентированы на изучения мнения респондентов по изучаемой теме. Инструмент опроса включал десять вопросов, три из которых биографического характера и 7 – содержательные. В рамках содержательных вопросов затрагивались темы социально-психологических процессов и явлений в классе положительной и отрицательной направленности; настроения и чувства, с которыми старшие подростки ежедневно ходят в свой класс в лицее; отношение к учебе и домашнему заданию, а также средний балл успеваемости.

В соответствии с целями и задачами исследования данные анализировались и оценивались с использованием методов математической статистики – корреляционного анализа с использованием непараметрического коэффициента корреляции Спирмена и Кендалла; качественная оценка показателя тесноты связи с использованием шкалы Чеддока.

Результаты исследования и их обсуждение

Самой популярной характеристикой класса, по мнению старших подростков при ответе на вопрос № 4 «Как вы можете охарактеризовать ваш класс?», оказалась характеристика «дружелюбный» – 29 %. Сочетание «дружелюбный, сплоченный» встретилось у 21 % старшеклассников.

Однако противоречивые варианты тоже были выбраны, хотя инструкцией оговаривалось не делать противоположных выборов. Охарактеризовали класс как «дружелюбный, разобщенный» 24 % опрошенных старших подростков. Таким образом, характеристика класса как «дружелюбный» в одиночном или в парном варианте встречается в выборке в 74 % случаях.

Также можно выделить другие характеристики класса, такие как «безразличный» – 12 %, «сплоченный» – 6 %, «разобщенный» – 6 % (2 респондента из 34), «нейтральный» – 3 %.

Среди негативных явлений, с которыми сталкивались опрошенные старшие подростки, были отмечены в равной степени «конфликты» и

«высмеивание» – по 36 %. Еще меньше частота встречаемости у таких негативных явлений, как «игнорирование» и «проявление неуважительного или пренебрежительного отношения» – по 26 %.

Средний балл опрошенных обучающихся 10–11 классов в текущем учебном году по итогам оценок первого полугодия по всей выборке оказался равным 4,5 балла. При этом средний балл в группе девушек равен 4,6 и выше, чем в группе мальчиков – 4,2 балла. Выборку старшеклассников составляют в основном отличники и хорошисты.

Эмоциональное отношение к своему классу и настроение, с которым старшие подростки ходят в лицей, совпадают: в приоритете нейтральное настроение (53 %) и безразличное – 41%. На долю хорошего настроения остается 38 % встречаемости в основном за счет группы юношей. С желанием посещают лицей 47 % старших подростков.

На желание и готовность обучающихся 10–11 классов учиться с полной отдачей влияют их собственная внутренняя позиция и интерес к предметам – 74 %, а также особенности преподавания и требования учителя – 53 %.

Анализ социально-психологического климата коллективов по методике А.Н. Лутошкина

С помощью методики А.Н. Лутошкина была получена общая характеристика психологического климата в исследуемой группе старшеклассников. В табл. 1 представлены результаты исследования взаимоотношений между членами группы.

Таблица 1

Результаты исследования социально-психологического климата (СПК) между членами коллектива по методике А.Н. Лутошкина, в ед. и в %

Тип СПК	Вся выборка (n = 34)		Группа девушек (n = 25)		Группа юношей (n = 9)	
	ЧВ, ед.	ЧВ, %	ЧВ, ед.	ЧВ, %	ЧВ, ед.	ЧВ, %
Высокая степень благоприятности	7	21	4	16	3	33
Средняя степень благоприятности	18	53	14	56	4	44
Низкая степень благоприятности	3	9	3	12	0	0
Начальная неблагоприятность	3	9	3	12	0	0
Сильная неблагоприятность	3	9	1	4	2	33

ЧВ – Частота встречаемости

Анализ результатов по методике А.Н. Лутошкина показывает, что большинство старших подростков оценивают атмосферу в классе как благоприятную. Согласно интерпретации методики, такие уровни СПК, как «высокая степень благоприятности» и «средняя степень благоприятности» свидетельствует о наличии взаимного доверия между

членами коллектива, присутствует также взаимная ответственность и развита потребность в работе на общее благо. При этом респонденты, показавшие по результатам диагностики «высокую степень благоприятности» (21 %), дополнительно характеризуются как находящиеся в бодром расположении духа, проявляющие интерес к более тесному общению с членами своего коллектива, реализующие попытки объединить коллектив в сложных ситуациях и испытывать чувство гордости при достигнутых успехах группы.

Анализ уровней и структура мотивации у старших подростков по методике М.И. Лукьяновой и Н.В. Калининой

Для исследования уровня мотивации обучения у старших подростков использовалась методика Н.В. Калининой и М.И. Лукьяновой (6 шкал мотивации и одна общая). Уровни общей шкалы мотивации обучения представлены в табл. 2.

Таблица 2

Показатели общей шкалы мотивации обучения старших подростков по методике Н.В. Калининой и М.И. Лукьяновой, в ед. и в %

Уровень мотивации	Вся выборка (n = 34)		Группа девушек (n = 25)		Группа юношей (n = 9)	
	ЧВ, ед.	ЧВ, %	ЧВ, ед.	ЧВ, %	ЧВ, ед.	ЧВ, %
Очень высокий	0	0	0	0	0	0
Высокий	16	47	13	52	3	33
Нормальный (средний)	15	44	11	44	4	44
Сниженный	3	9	1	4%	2	22
Низкий	0	0	0	0	0	0

ЧВ – частота встречаемости

Очень высокого уровня (идеальной) мотивации и низких уровней мотивации у старших подростков не обнаружено. У большинства старшеклассников высокий и нормальный (средний) уровни общей мотивации обучения – 47 % и 44 % соответственно.

Относительно структуры мотивации, по шкале «I. Личностный смысл обучения» у участников исследования выявлены очень высокий и высокий уровни – 21 % и 50 % соответственно. Показатели по шкале «II. Степень развития целеполагания» у опрошенных старших подростков в основном на среднем уровне – 53 %. Известно, что реализация мотивов зависит от умения школьников ставить перед собой цели, обосновывать их и достигать в процессе обучения. Наличие способности ставить перед собой цели является показателем зрелости мотивационной составляющей у школьника [4].

Большинство опрошенных старших подростков показали сниженный уровень мотивации по шкале «III. Иные мотивы» – 41 %. Процентное соотношение девушек и юношей по шкале «III. Иные мотивы» примерно одинаковое и отражает сниженный уровень – 40 % и

44 % соответственно. При этом сниженный уровень мотивации по данной шкале соответствует позиционным мотивам, что интерпретируется как мотивация благополучия: желание занять место в отношениях с окружающими, попытки проявления самоутверждения – желание занять место лидера, оказывать влияние на других обучающихся, доминировать в коллективе или просто заслужить похвалу учителей. Но может интерпретироваться и как интерес к определенному виду деятельности, а также выбор будущей профессии. Последнее актуально для обучающихся профильных классов или с углубленным изучением отдельных предметов.

Показатели по шкале «VI. Внешние и внутренние мотивы» указывают, что у большинства опрошенных старших подростков названные мотивы выражены в равной степени – 53 %. Интерпретируя данные показатели, можно отметить, что, с одной стороны, содержание учебной деятельности нравится старшеклассникам, они учатся, потому что проявляют интерес к обучению, получают удовольствие и радость от вовлеченности в учебу. С другой стороны, им также присуща мотивация получения наград (дипломы, грамоты), денег, похвал, хороших оценок, избегания наказаний. Также могут быть едва заметны проявления мотивации избегания стыда (за неуспех), внешнего контроля, чувства вины. Последнее предположение подтверждается анализом следующей шкалы мотивации.

Подавляющее большинство показателей по шкале «V. Стремление достигать успеха в учебе» у опрошенных старших подростков можно выразить пунктом: стремятся к успеху, но в то же время не допускают неудач в учебной деятельности – 71 %.

Таким образом, опрошенные старшие подростки имеют в целом мотивацию успеха в учебной деятельности, они направлены на достижения конструктивных, положительных результатов в учебе. Возможно, старшеклассники активны, инициативны, склонны брать на себя средние по трудности или слегка завышенные, хотя и выполнимые обязательства. Но в то же время задачи потруднее им уже не нравятся, они не получают от них удовольствие. В таких ситуациях может начаться страх возможного провала, и обучающийся начинает думать не о способах достижения успеха, а о путях предотвращения неудачи. При таком характере мотивации обучающиеся стремятся прежде всего избежать срыва, порицания, наказания со стороны значимых взрослых.

Показатели по шкале «VI. Реализация мотивов обучения в поведении» указывают, что почти все опрошенные старшие подростки редко используют учебные мотивы в поведении – 82 %. Действительно, в реальном «нешкольном» поведении старшеклассники «забывают» про учебу в большинстве случаев и реализуют иную мотивацию, отличную от хорошей учебы. Такие показатели интерпретируются главным образом особенностями подросткового и юношеского возраста.

Далее приведены расчеты коэффициентов корреляции между уровнем социально-психологического климата и показателями мотивации отдельно в группах девушек и юношей с использованием непараметрического коэффициента корреляции Спирмена и Кендалла (параметрический критерий корреляции Пирсона не использовался, потому что распределение выборки юношей не отвечает критериям нормальности, а приведение данной выборки к нормальному распределению сильно уменьшает ее объем), табл. 3.

Вывод для Спирмена по девушкам: полученные корреляционные связи являются статистически не значимыми.

Вывод для Кендалла по девушкам: в группе корреляционные связи статистически значимы между уровнем СПК и шкалой «VI. Реализация мотивов обучения в поведении» для уровня значимости 1 %.

Вывод для Спирмена по юношам: полученные корреляционные связи являются статистически не значимыми. Но есть заметная положительная связь между уровнем СПК и шкалой «III. Иные мотивы» в группе юношей (связь на уровне значимости между 0,10 и 0,05).

Вывод для Кендалла по юношам: в группе корреляционные связи статистически значимы между уровнем СПК и шкалой «IV. Внешние или внутренние мотивы» для уровня значимости 5 %.

Если представить показатели уровней СПК и уровней общей мотивации обучения в единообразной шкале, сохраняя градацию от низкого уровня к высокому, то распределение двух признаков в общей выборке старших подростков представлены на рис. 1.

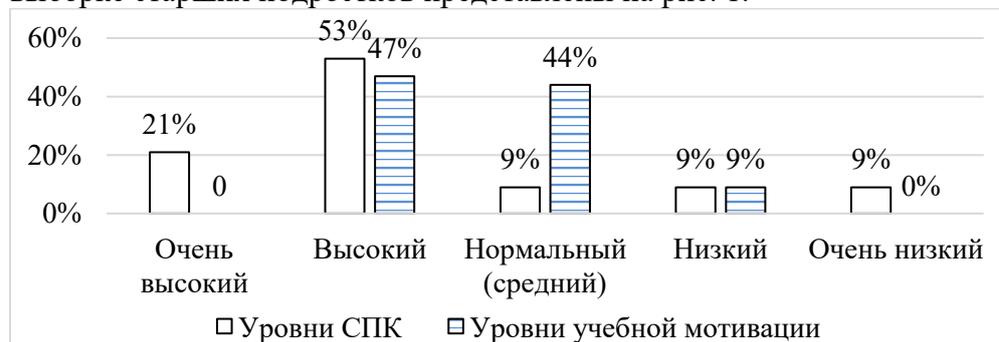


Рис. 1. Распределение уровней СПК по методике А.Н. Лутошкина и уровней общей мотивации обучения по методике М.И. Лукьяновой и Н.В. Калининой ($n = 34$), в %

Анализ рис. 1 показывает, что распределение показателей СПК и мотивации обучения не совпадают между собой. Старшеклассники оценивают уровни СПК в своих классах по всем показателям – от очень низкого до очень высокого. Более 53 % респондентов оценивают СПК в своих классах как высокий (условно благоприятный). В то время как по показателям мотивации обучения не встречаются крайние значения. Общий уровень мотивации обучения опрошенных старших подростков в основном высокий – 47 % и нормальный (средний) – 44 %.

Таблица 3

Расчеты по группам юношей и девушек в парах между уровнями социально-психологического климата и показателями мотивации

Показатель мотивации	Уровни социально-психологического климата							
	Девушки ($n = 25$)*				Юноши ($n = 9$)**			
	Коэффициент r -Спирмена	Показатели тесноты связи по Чеддоку ¹	Коэффициент τ -Кендалла	Показатели тесноты связи по Чеддоку	Коэффициент r -Спирмена	Показатели тесноты связи по Чеддоку	Коэффициент τ -Кендалла	Показатели тесноты связи по Чеддоку
Общий уровень мотивации	0,034		0,07		0,354	Умеренная положительная	0,28	
I. Личностный смысл обучения	0,023		0,08		0,113		0,06	
II. Степень развития целеполагания	- 0,193		- 0,05		- 0,121		0	
III. Иные мотивы	0,129		0,17		0,546	Заметная положительная	0,39	Умеренная положительная
IV. Внешние или внутренние мотивы	0,004		0,2		0,483	Умеренная положительная	0,56	Заметная положительная
V. Стремление достигать успеха в учебе	- 0,013		0,21		- 0,075		0,06	
VI. Реализация мотивов обучения в поведении	0,198		0,39	Умеренная положительная	0,325	Умеренная положительная	0,28	

¹Значения шкалы Чеддока (сила связи): 0,1–0,3 слабая; 0,3–0,5 умеренная; 0,5–0,7 заметная; 0,7–0,9 сильная; 0,9–1,0 очень сильная. *Критические значения для Спирмена при $n = 25$: $\rho \leq 0,01-0,51$; $\rho \leq 0,05-0,39$; Критические значения для Кендалла при $n = 25$: $\rho \leq 0,01-0,33$; $\rho \leq 0,05-0,24$. **Критические значения для Спирмена при $n = 9$: $\rho \leq 0,01-0,79$; $\rho \leq 0,05-0,66$; Критические значения для Кендалла при $n = 9$: $\rho \leq 0,01-0,66$; $\rho \leq 0,05-0,5$.

По результатам тестирования удалось выявить группу старших подростков, которые оценивают социально-психологический климат своего класса как благоприятный. В данную группу вошли 7 обучающихся с высокими баллами по методике А.Н. Лутошкина и 10 обучающихся, показавших уровень средней благоприятности по этой же методике, если их баллы близки к высоким значениям (17 и выше). Таким образом, выборка для качественного анализа составила 17 человек (11 девушек и 6 юношей).

Старшие подростки из выборки для качественного анализа в качестве ведущей характеристики класса выбирают «дружелюбный» – 82 %, реже – «безразличный» (без парной характеристики) – 18 %.

Старшие подростки из выборки для качественного анализа практически не сталкивались с негативными явлениями в классе (вариант ответа на вопрос № 5 анкеты «ничего из перечисленного») – 47 %. Из негативных явлений в этой группе всё же отмечают «высмеивание» и «игнорирование» – по 24 %, что составляет больше трети частоты встречаемости от исходной выборки: 36 % и 44 % соответственно. Такое негативное явление, как «конфликт», встречается в отобранной группе всего дважды (12 %), в то время как в исходной выборке «конфликт» встречался в ответах почти у трети испытуемых – 32 %.

Старшие подростки данной группы в лицей идут с желанием – 59 %, встречается вариант «с безразличием» – 35 % и один раз встретился вариант «пообщаться с друзьями».

В группе старшеклассников, оценивающих СПК в своих классах как благоприятный, оказались все отличниками и хорошистами по итогам первого полугодия текущего учебного года: средний балл составляет 4,4, что на 0,1 балла ниже от исходной выборки.

На желание и готовность обучающихся 10–11 классов, которые оценивают СПК в своих классах как благоприятный, влияют «особенности преподавания предмета и требования учителя» – 59 %, что также указывает на то, что в эту группу вошло больше половины респондентов от исходной выборки – 56 %. Приоритетом для успешного осуществления учебной деятельности является «моя внутренняя позиция и интерес к предметам» для 76 % обучающихся, а это также указывает, что в выборке для качественного анализа оказалось больше половины старшеклассников с такой позицией от исходной выборки – 52 %.

Таким образом, отобранная группа старших подростков, оценивающих СПК в своих классах как благоприятный, практически полностью описывают свой класс как дружелюбный, не имеют открытых конфликтов или противостояний в своих коллективах, с желанием посещают лицей, успешны в учебной деятельности за прошедшее полугодие, а приоритетом для учебы в целом ставят свою внутреннюю позицию и интерес к предметам.

По методике диагностики учебной мотивации Н.В. Калининой и М.И. Лукьяновой в выборке для качественного анализа высокий уровень

общей мотивации обучения оказался только у 47 % старшеклассников. Этот показатель составляет 50 % от исходной выборки, что позволяет говорить о том, что старшие подростки с сохранным высоким уровнем мотивации обучения встречаются и среди тех, кто оценивает СПК своего класса как неблагоприятный или наблюдает конфликтные явления в своих классах.

В группу старшеклассников, оценивающих СПК в своих классах как благоприятный, вошли респонденты с нормальным (средним) уровнем общей мотивации обучения (41 %) и сниженным уровнем общей мотивации обучения (12 %). Обучающихся с нормальным (средним) уровнем общей мотивации обучения здесь почти половина от исходной выборки (47 %). Респонденты со сниженным уровнем общей мотивацией обучения оказались в большинстве в выборке для качественного анализа (67 %) от исходной.

Структура мотивации обучения по шкалам методики Н.В. Калининой и М.И. Лукьяновой выглядит следующим образом:

1. Показатели по шкале «I. Личностный смысл» на очень высоком и высоком уровнях – у 65 %, что составляет 46 % от исходной выборки.

2. Показатели по шкале «II. Степень развития целеполагания» на высоком уровне – у 29 %, что составляет 42 % от исходной выборки.

3. Анализируя показатели по шкале «III. Иные мотивы», можно заметить, что в целом баллы по методике стремятся к высоким в сторону показателей «учебные мотивы». Но ведущим типом всё же остаётся «позиционный мотив» у 82 %. По показателям высокого уровня для данной шкалы здесь оказались 67 % старшеклассников от исходной выборки испытуемых.

4. По шкале «IV. Внешние или внутренние мотивы» у старших подростков из выборки для качественного анализа преобладает внутренняя мотивация только у 41 %, что составляет 47 % от исходной выборки. У большинства старшеклассников в этой группе внешние и внутренние мотивы выражены в равной степени – 53 %, что является половиной от испытуемых исходной выборки и повторяет общую тенденцию в интерпретации исходных результатов.

5. По шкале «V. Стремление достигать успеха в учебе» показатель «стремятся к успеху, но не допускают неудач в учебной деятельности» выявлен у 71 % старшеклассников, что является половиной испытуемых с данными показателями от исходной выборки.

6. По шкале «VI. Реализация мотивов обучения в поведении» показатель «редко реализуют учебные мотивы в поведении» выявлен у 76 %, что составляет 46 % испытуемых от исходной выборки.

По всем перечисленным шкалам методики изучения мотивации обучения Н.В. Калининой и М.И. Лукьяновой есть и сниженные показатели, которые в среднем составляют по 50 % от исходной выборки старшеклассников по каждой шкале.

Таким образом, по структуре мотивации обучения практически нельзя выделить ведущую тенденцию в выборке для качественного анализа. Все показатели мотивации могут встретиться в группах старшеклассников, оценивающих СПК в своих классах и как благоприятный, и как неблагоприятный (табл. 4).

Таблица 4
Расчеты корреляции в выборке старших подростков для качественного анализа в парах между уровнями СПК и показателями мотивации

Показатель мотивации	Уровни СПК			
	Коэффициент <i>r</i> -Спирмена*	Показатели тесноты связи по Чеддоку	Коэффициент τ -Кендалла**	Показатели тесноты связи по Чеддоку
Общий уровень мотивации	0,015		0	
I. Личностный смысл обучения	-0,032		-0,01	
II. Степень развития целеполагания	0,009		0,1	
III. Иные мотивы	0,053		0,13	
IV. Внешние или внутренние мотивы	0,308	УП*	0,43	УП*
V. Стремление достигать успеха в учебе	0,157		0,21	
VI. Реализация мотивов обучения в поведении	0,425	УП*	0,49	УП*

*УП – умеренная положительная связь

Вывод для Спирмена: корреляционные связи статистически значимы между уровнем СПК и шкалой «VI. Реализация мотивов обучения в поведении» для уровня значимости 5 %. Также умеренная положительная связь обнаружена между уровнем СПК и шкалой «IV. Внешние или внутренние мотивы».

Вывод для Кендалла: корреляционные связи статистически значимы между уровнем СПК и шкалами мотивации «IV. Внешние или внутренние мотивы» и «VI. Реализация мотивов обучения в поведении» для уровня значимости 1 %.

Выводы

1. Среди старших подростков выявлены в основном такие уровни СПК, как «высокая степень благоприятности» и «средняя степень благоприятности», что свидетельствует о том, что обучающиеся 10–11 классов лицея чаще оценивают социально-психологический климат в своем классе как благоприятный. Возможно, это та часть обучающихся, которые проявляют интерес к более тесному общению, реализуют попытки объединить коллектив в сложных ситуациях и испытывают чувство гордости при достигнутых успехах группы.

2. Основа мотивационной составляющей личности обучающегося – это смысл учения, проявляющийся в показателе по шкале «личностный смысл обучения». Степень развития целеполагания у опрошенных старших подростков в основном на среднем уровне. Наличие способности ставить перед собой цели является показателем зрелости мотивационной составляющей у школьника.

3. Внешние и внутренние мотивы у большинства опрошенных старших подростков выражены в равной степени, что, с одной стороны, указывает на то, что содержание учебной деятельности нравится старшим подросткам, с другой стороны, им также присуща мотивация получения наград, денег, похвал, хороших оценок, избегания наказаний.

4. Для проверки гипотезы о связи уровня СПК и мотивации обучения были применены коэффициенты корреляции. Так, статистически значимые корреляционные связи были обнаружены между уровнем СПК и шкалой «иные мотивы» ($\tau_{\text{эмп.}} = 0,27$ для $\rho \leq 0,05$) и шкалой внешних или внутренних мотивов ($\tau_{\text{эмп.}} = 0,27$ для $\rho \leq 0,05$). Показатель связи по шкале Чеддока слабый, поэтому весьма условно можно утверждать, что чем выше старшеклассники оценивают уровень СПК в своих классах, тем выше их продвижение по шкале от «игрового к учебному» мотиву и тем больше преобладают внутренние мотивы к учению над внешними. При этом в группе юношей получены статистически значимые корреляционные связи между уровнем СПК и шкалой «иные мотивы» в ($r_{\text{с эмп.}} = 0,546$ для $\rho \leq 0,05$). Чем выше юноши оценивают уровень СПК в своих классах, тем выше их продвижение по шкале от «игрового к учебному» мотиву. В группе юношей корреляционные связи также статистически значимы между уровнем СПК и шкалой внешних или внутренних мотивов ($\tau_{\text{эмп.}} = 0,56$ для $\rho \leq 0,05$). Чем выше юноши оценивают уровень СПК в своих классах, тем больше преобладают внутренние мотивы к учению над внешними.

5. Статистически значимые корреляционные связи были обнаружены между уровнем СПК и шкалой реализации мотивов обучения в поведении ($\tau_{\text{эмп.}} = 0,31$ для $\rho \leq 0,01$). В связи с этим можно выдвинуть предположение, что чем выше старшеклассники оценивают уровень СПК в своём классе и при этом благополучно учатся в таком коллективе, тем выраженнее их учебный интерес вне ситуации обучения. Такие обучающиеся активно получают дополнительные знания за пределами школьной программы, в личностном плане они, скорее всего, широко любознательны и реализуют свою потребность в обучении при любых обстоятельствах и любом поведении. Данный вывод подтверждается в группе девушек, так как статистически значимые корреляционные связи были обнаружены между уровнем СПК и шкалой реализации мотивов обучения в поведении на высоком уровне значимости ($\tau_{\text{эмп.}} = 0,39$ для $\rho \leq 0,01$).

6. В группе старших подростков, оценивающих СПК в своём классе как благоприятный, обнаружены статистически значимые

корреляционные связи между уровнем СПК и шкалой реализации мотивов обучения в поведении по двум коэффициентам для уровня значимости 5 % ($r_{\text{эмп.}} = 0,425$ для $\rho \leq 0,05$), а также для уровня значимости 1 % ($\tau_{\text{эмп.}} = 0,49$ для $\rho \leq 0,01$). Эти данные подтверждают сформулированное выше предположение.

7. Отобранная группа старших подростков, оценивающих СПК в своих классах как благоприятный, практически полностью описывает свой класс как дружелюбный, не имеют открытых конфликтов или противостояний в своих коллективах, с желанием посещают лицей, успешны в учебной деятельности за прошедшее полугодие, а приоритетом для учебы в целом ставят свою внутреннюю позицию и интерес к предметам.

8. В группе старших подростков, оценивающих СПК в своем классе как благоприятный, обнаружены статистически значимые корреляционные связи между уровнем СПК и шкалой внешних или внутренних мотивов на высоком уровне значимости ($\tau_{\text{эмп.}} = 0,43$ для $\rho \leq 0,01$). Эти данные подтверждают ранее сделанные предположения.

Таким образом, высокий уровень благоприятности социально-психологического климата в учебных коллективах, отсутствие конфликтности и дружелюбие одноклассников сами по себе не определяют высокий уровень мотивации к обучению, но значимо могут влиять на элементы структуры мотивации обучения, такие как преобладание внутренних мотивов над внешними, реализация истинно учебных мотивов (не игровых, не отметочных, не социальных), а также проявление учебной любознательности вне зависимости от окружающих условий и при любом поведении.

Список литературы

1. Бабурова И.В. Социально-психологический климат ученической группы и проблема образовательной депривации // Евразийский союз ученых (ЕСУ). № 3 (24), 2016. С. 99–101.
2. Байбородова Э.Ю. Взаимосвязь доверия, личностных особенностей обучающихся с социально-психологическим климатом образовательной организации // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2019. № 4. С. 6–15.
3. Божович Л.И. Изучение мотивации детей и подростков. М.: Педагогика, 1972. 352 с.
4. Грошева А.В., Дьяченко Е.А. Специфика учебной мотивации в подростковом возрасте // Материалы международной научно-практической конференции «Актуальные проблемы педагогики и психологии» (Нижний Тагил, 25 апреля 2019 года). Нижний Тагил: Российский государственный профессионально-педагогический университет, 2019. С. 41–46.
5. Ильясова Д.Т., Хан Н.Н. Учебная мотивация как один из показателей качества образования в современных школах // Universum: психология и образование: электрон. научн. журн. 2023. 4(106). URL: <https://7universum.com/ru/psy/archive/item/15163> (дата обращения: 08.03.2024).

6. Нуркаева И.М., Диброва К.С. Информационная система диагностики мотивации учебно-познавательной деятельности школьников // Моделирование и анализ данных. 2023. Т. 13. № 1. С. 44–57.
7. Evans L.M., Harvey S.T., Buckley L., Yan E. Differentiating classroom climate concepts: Academic, management, and emotional environments [Электронный ресурс] // New Zealand Journal of Social Sciences. 2009. V. 4. URL: <https://doi.org/10.1080/1177083X.2009.9522449> (дата обращения: 13.03.2024).

Об авторах:

УЛЬЯНИНА Ольга Александровна – доктор психологических наук, доцент, член-корреспондент РАО, руководитель Федерального координационного центра по обеспечению психологической службы в системе образования Российской Федерации, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (127051, Москва, ул. Сретенка, д. 29), e-mail: ulyaninaoa@mgppu.ru

ГУТОВА Ульяна Михайловна – обучающаяся Лицея ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», (109240, Москва, ул. Солянка, д. 14А), e-mail: ulyagut08@icloud.com

RELATIONSHIP OF SOCIO-PSYCHOLOGICAL CLIMATE IN THE SCHOOL STAFF AND LEARNING MOTIVATION IN OLDER ADOLESCENTS

O.A. Ulyanina¹, U.M. Gutova²

¹Moscow State University of Psychology & Education, Moscow

²National Research University «Higher School of Economics», Moscow

The article is devoted to the study of external and internal factors of motivation for learning and academic success in older adolescents through the prism of the most important interpersonal sphere of communication for them, expressed, inter alia, in the degree of favorability of the socio-psychological climate in the classroom. The purpose of the study: to study the relationship between the socio-psychological climate in the educational team and the motivation of older adolescents to study. The hypothesis of the study: the formation of motivation for the education of older adolescents is interrelated with the degree of favorability of the socio-psychological climate of their educational team. The sample consisted of 34 students in grades 10-11 of the HSE Lyceum, of which 25 were girls and 9 were boys. Research methods: questionnaire «Climate in the classroom» (A.N. Lutoshkin), methodology for studying the motivation of high school students (M.I. Lukyanova, N.V. Kalinina), the author's questionnaire for studying the position of high school students on the topic of the study. Conclusions: the degree of favorability of the socio-psychological climate in educational groups does not fully determine the high level of motivation for learning, but significantly affects the elements of the structure of learning motivation. **Keywords:** *older adolescents, socio-psychological climate, learning motivation, academic success.*

Принято в редакцию: 14.10.2024 г.

Подписано в печать: 04.11.2024 г.

**НАВЫК ПРОГНОЗИРОВАНИЯ КАК ПОКАЗАТЕЛЬ
СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

А.И. Ахметзянова

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

Актуальность исследования обусловлена тем, что развитие навыков прогнозирования ситуаций будущего приходится на дошкольный возраст. Прогнозирование как явление, интегрирующее познавательные и эмоционально-личностные компоненты, рассматривается в качестве ведущего показателя социализации нормотипично развивающихся детей дошкольного возраста. Интенсивное развитие прогнозирования позволяет ребёнку дошкольного возраста предвосхищать последствия собственных высказываний, действий и высказываний и действий партнёров по взаимодействию. В статье представлены результаты исследования взаимосвязи показателей социализации, таких как навыки прогнозирования ситуаций будущего, взаимодействие ребёнка дошкольного возраста с родителями, педагогами, другими взрослыми и сверстниками, умение ребёнка дошкольного возраста выделять норму и следовать ей, использовать речь в ситуациях взаимодействия со взрослыми и сверстниками, распознавать эмоциональные состояния участников ситуаций взаимодействия, организованных взрослым или возникших спонтанно.

Ключевые слова: *навыки прогнозирования, социализация, дети дошкольного возраста.*

Современные педагоги, психологи, социологи убеждены, что одной из ключевых задач дошкольного образования является развитие личностных качеств, способствующих социализации ребёнка, позволяющих ему самостоятельно определять стратегии поведения в различных социальных ситуациях, сопоставлять собственное поведение с социальными нормами и правилами, ожиданиями партнёров по ситуации взаимодействия (А.И. Ахметзянова, Т.В. Артемьева [2, 3], Н.П. Гришаева [7], Г.И. Ибрагимов, А.И. Ахметзянова [10]), практиками социализации в образовательной среде в условиях современного общества [14].

Мы рассматриваем прогнозирование как явление, интегрирующее и особенности познавательной деятельности, и личностные образования, которое позволяет ребёнку мысленно проигрывать различные варианты действий и чувствовать тот смысл, который их последствия могут иметь для окружающих людей, а следовательно, и для него самого как социального существа. Навыки прогнозирования ребёнка рассматриваем как один из значимых показателей его социализации (А.И. Ахметзянова, Т.В. Артемьева [2, 3]).

© Ахметзянова А.И.,
2024

В исследовании поставлена задача выявления взаимосвязи навыков прогнозирования в отношениях ребенка с родителями, педагогами, другими взрослыми и сверстниками и других показателей социализации.

В круг исследования были включены нормотично развивающиеся дети дошкольного возраста с сохраненным слухом и зрением, не имеющие выраженных речевых нарушений, посещающие дошкольные образовательные учреждения (выборка составила 80 респондентов).

Для проведения исследования социализации детей дошкольного возраста необходимо было выделить критерии, которые позволили бы определить успешность социализации или возникающие в ее процессе трудности. Выделенные в результате теоретического обзора современного состояния проблемы критерии социализации и комплекс методик, подобранных для их изучения, представлены в табл. 1.

Таблица 1

Схема исследования взаимосвязи показателей социализации детей дошкольного возраста

Критерий социализации	Методика
Способность распознавать эмоции, эмоциональные переживания и эмпатия (Е.С. Гринина [6], Т.В. Захарова [9])	Эмоциональные лица (Н.Я. Семаго [15])
Умение учитывать нормы и правила поведения, принятые в социуме, умение применять их в различных видах деятельности, в общении со значимыми взрослыми и сверстниками (Н.Е. Веракса [5])	Метод экспертной оценки коммуникативного поведения ребёнка (Н.Е. Веракса [5])
Умение выделять и следовать социальным нормам и правилам поведения (ФГОС ДО [13], Л.Ф. Баянова [4], Л.О. Леханова [12])	Методика соответствия дошкольника правилам нормативной ситуации (Л.Ф. Баянова, Т.Р. Мустафин [4])
Использование речи для выражения мыслей, чувств и желаний, построения речевого высказывания в ситуации общения (Т.П. Авдулова [1], К.Н. Федосенко [18], Н.И. Левшина [11], К.А. Серкина [16])	Карта наблюдений за проявлениями коммуникативных способностей у дошкольников (А.М. Щетинина [19])
Владение разными формами и видами игры (ФГОС ДО [13], А.В. Запорожец [68], О.Е. Смирнова [17], Д.Б. Эльконин [20])	Карта проявлений активности (А.М. Щетинина, Н.А. Абрамова [19])
Сформированность механизмов прогнозирования (А.В. Запорожец, А.И. Ахметзянова [2, 3], О.Л. Леханова [12])	Прогностические истории (А.И. Ахметзянова, Т.В. Артемьева [2, 3])

В списке показателей, сформированном для проведения статистической обработки данных, исследовалось 43 параметра, каждому из которых был присвоен собственный номер. Анализ полученных результатов включал в себя сравнение степени выраженности показателей (сравнение по средней арифметической), сравнительный анализ выраженности результатов (статистический анализ с использованием *t*-критерия Стьюдента), анализ корреляционных связей (коэффициент корреляции Спирмена).

С целью изучения специфики взаимосвязи показателей прогнозирования как ведущего показателя социализации детей дошкольного возраста (рис. 2) и социализации (табл. 2) были выявлены средние значения по групповым показателям. Перечень исследуемых показателей прогнозирования представлен в примечании к рис. 2.



Рис. 2. Средние значения показателей прогнозирования нормотипичных детей дошкольного возраста: 1 – навык прогнозирования действий; 2 – навык прогнозирования высказываний; 3 – навык прогнозирования эмоций; 4 – невербальный прогноз; 5 – регулятивная функция прогнозирования; 6 – когнитивная функция прогнозирования; 7 – речекоммуникативная функция прогнозирования; 8 – сфера взаимоотношений «ребёнок – родитель» в ситуациях, организованных взрослым; 9 – сфера взаимоотношений «ребёнок – взрослый» в ситуациях, организованных взрослым; 9 – сфера взаимоотношений «ребёнок – ребёнок» в ситуациях, организованных взрослым; 10 – сфера взаимоотношений «ребёнок – родитель» в спонтанно возникших ситуациях; 11 – сфера взаимоотношений «ребёнок – взрослый» в спонтанно возникших ситуациях; 11 – сфера взаимоотношений «ребёнок – ребёнок» в спонтанно возникших ситуациях; 12 – сфера взаимоотношений «ребёнок – родитель» в организованных взрослым и спонтанно возникших ситуациях; 13 – сфера взаимоотношений «ребёнок – взрослый» в организованных взрослым и спонтанно возникших ситуациях; 14 – сфера взаимоотношений «ребёнок – ребёнок» в организованных взрослым и спонтанно возникших ситуациях; 15 – сфера взаимоотношений «ребёнок – взрослый» в организованных взрослым и спонтанно возникших ситуациях; 16 – сфера взаимоотношений «ребёнок – ребёнок» в организованных взрослым и спонтанно возникших ситуациях.

В ходе исследования было обнаружено, что нормотипично развивающиеся дети дошкольного возраста *получили высокие значения* показателей прогнозирования действий и высказываний. Все нормотипично развивающиеся дошкольники смогли дать вербальный прогноз.

Показатели функциональных компонентов прогнозирования, коммуникативных способностей дошкольника, его навыки выделять и следовать социальной норме – *в зоне средних значений*. Высокие значения обнаружены у показателей коммуникативного поведения. Показатели распознавания эмоций зафиксированы *в зонах высоких и средних значений*.

Таблица 2

Показатели социализации у нормотипичных детей дошкольного возраста

Наименование показателя	Группа нормотипичных детей
17. Приветливость	0,90
18. Радость	0,99
19. Сердитость	0,70
20. Стыд	0,50
21. Обида	0,64
22. Удивление	0,48
23. Страх	0,99
24. Понимание задач	2,16
25. Понимание состояний сверстников	2,56
26. Отношение ко взрослому	2,64
27. Отношение к сверстнику	2,36
28. Эмпатийность	4,88
29. Доброжелательность	6,14
30. Непосредственность	6,08
31. Открытость в общении	5,32
32. Конфронтация	3,50
33. Инициативность	5,26
34. Организационные умения	2,88
35. Перцептивные умения	2,68
36. Оперативные умения	2,58
37. Низкая активность	0,60
38. Средняя активность	2,40
39. Высокая активность	2,80
40. Послушность	36,50
41. Безопасность	44,70
42. Самообслуживание	32,86
43. Самоконтроль	29,36

В целом в группе дошкольников без нарушений в развитии компоненты прогнозирования и социализации выражены на среднем уровне. Это свидетельствует о том, что дошкольники способны планировать будущие события и распознавать состояния, которые испытывают в настоящее время или будут испытывать. Навык прогнозирования эмоционального состояния, вызванного определённым событием в будущем, способствовал адаптивной стратегии поведения. Было обнаружено, что в процессе социализации нормотипично развивающиеся дошкольники испытывали трудности с распознаванием сложных эмоциональных состояний, таких как стыд, удивление. Остальные эмоциональные состояния дети распознавали, трудности возникали лишь с обозначением эмоционального состояния партнёра по взаимодействию. В целом, дети дифференцировали эмоциональные проявления окружающих.

В контексте распознавания эмоций, согласно результатам исследования, можно отметить следующее: самыми сложными для дифференциации эмоциональных состояний для детей оказались эмоции

«удивление» и «стыд». Нескольким респондентам удалось распознать эмоцию «удивление», чаще дети определяли состояние удивления следующим образом: «смеётся», «ему весело», «радостный», «весёлый». Определённую сложность при дифференциации вызывали такие эмоциональные состояния, как «обида», «сердитость». Респонденты не всегда могли распознать мимические проявления, свойственные каждой из этих эмоций, и испытывали затруднения в дифференциации. Успешнее всего дети распознавали такие эмоциональные состояния, как «радость», «страх», «приветливость». Это базовые эмоции, и почти все респонденты верно их идентифицировали и называли.

Результаты исследования коммуникативного поведения нормотипично развивающихся детей позволили утверждать, что дошкольникам удаётся распознать смысл ситуаций взаимодействия со взрослыми (родители, педагоги, другие взрослые), понять содержание задач, которые им предъявляют взрослые. Дети дошкольного возраста с лёгкостью выражали свои мысли и эмоции, которые вызывают взрослые участники взаимодействия, понимали содержание ситуации взаимодействия, понимали, какая помощь в этой ситуации им может понадобиться.

При исследовании коммуникативных способностей у дошкольников можно отметить, что ситуации, складывающиеся в коммуникации, были им понятны, они распознавали эмоциональные состояния, чувства и переживания партнёров по коммуникации и проявляли эмоциональный отклик на них. Дети выражали симпатию, сочувствие, сопереживание партнёру по коммуникации, демонстрировали интерес к тому, что говорит собеседник. Как правило, в ситуации коммуникации со взрослыми и сверстниками дошкольники демонстрировали желание общаться. Часто отмечалась инициатива в общении, которую проявляли дети дошкольного возраста, желание выступить инициатором игрового взаимодействия.

Среднее значение показателя «перцептивные действия и умения» демонстрирует, что ребёнок дошкольного возраста понимает и дифференцирует эмоциональные состояния и мысли собеседника, способен установить причинно-следственную связь между эмоциональным состоянием и высказываниями и действиями партнёров по коммуникации, его вызвавшими.

Показатель «оперативные действия и умения» у детей дошкольного возраста демонстрирует, что такие респонденты владеют способами невербального общения, как правило, не испытывают затруднений в проявлении таких значимых элементов коммуникации, как мимика и жесты, что позволяет им правильно расставить смысловые акценты в коммуникации, делает речь респондентов эмоциональной, экспрессивной. Нормотипично развивающимся дошкольникам удаётся поддерживать беседу и заинтересовать партнёра по коммуникации. В ходе исследования выявлен средний уровень развития коммуникативных способностей у детей дошкольного возраста.

Дети дошкольного возраста, как правило, активны, с удовольствием включаются в инициированное и организованное взрослым взаимодействие. Дошкольники в большинстве случаев предпочитают коллективные игры, стремятся стать их инициаторами, не боясь находиться в центре внимания. Нормотипичные дошкольники фокусируют внимание на собственных мыслях и переживаниях, при этом они достаточно хорошо понимают партнёра по коммуникации. Необходимо отметить, что дети нуждаются в отдыхе от коммуникации, им требуется время для индивидуальной игры и уединения. Результаты исследования зафиксировали, что, как правило, нормотипично развивающиеся дошкольники склонны к подвижности в свободной и организованной деятельности, проявляют интерес к новому, при заинтересованности легко включаются в игру или деятельность, агрессию в ситуациях взаимодействия проявляют в редких случаях.

В ходе исследования способности детей дошкольного возраста соответствовать правилам в нормативной ситуации было отмечено, что нормотипичные дошкольники способны выделить норму и следовать ей, понимать последствия её нарушения, что способствует гармоничной коммуникации детей в группе.

Нужно особо подчеркнуть тот факт, что в целом нормотипично развивающиеся дети дошкольного возраста способны осознать опасность отдельных игр и взаимодействия с незнакомыми взрослыми. Респонденты способны чётко придерживаться общепринятых правил ухода за собой. Навыки самообслуживания сформированы на среднем уровне, детям удаётся соблюдать режимные моменты и гигиенические правила. Редко отмечаются трудности контроля и регуляции поведения, что проявляется в неумении дождаться своей очереди, довести до конца начатое дело. У дошкольников с нормотипичным развитием часто отмечаются яркие эмоциональные реакции. Дети способны удержать и выполнить задачу, поставленную взрослым, учитывая правила взаимодействия в нормативной ситуации, строго следуя инструкции. В ситуации взаимодействия это проявляется в форме приветствия взрослого человека или ребёнка.

Далее в табл. 3 (линейная корреляция (анализ связи показателей)) представлены результаты эмпирического исследования.

Таблица 3

Количественные характеристики корреляционных матриц структурно-функциональных компонентов прогнозирования и показателей социализации у нормотипичных детей

Группа	Целостность		Интегрированность	Системообразующие показатели
	<i>n</i>	<i>m</i>		
1	3	2,3,3	1,2,2	№ 16 «ребёнок – ребёнок»

Обозначения: *n* – количество образовавшихся плеяд, *m* – количество показателей, вошедших в плеяду, интегрированность – количество связей между показателями

Результаты проведенного анализа позволяют сделать вывод о среднем уровне целостности и интегрированности корреляционных плеяд.

В ходе анализа результатов данных *линейной корреляции* были выявлены взаимосвязи системообразующих факторов, которые раскрывают особенности структуры навыков прогнозирования и социализации. Как было отмечено ранее, системообразующим является показатель № 16 «ребёнок – ребёнок», который взаимосвязан с показателями, представленными на рис. 3.

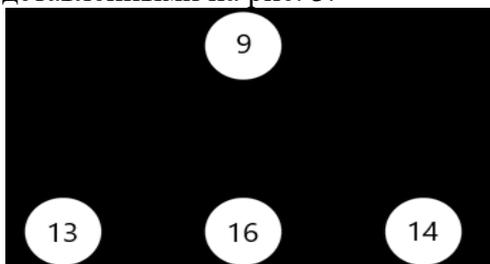


Рис. 3. Взаимосвязь системообразующего фактора и показателей прогнозирования у нормотипичных детей дошкольного возраста

Результаты анализа полученных данных позволили утверждать, что в процессе прогнозирования нормотипично развивающиеся дети дошкольного возраста ориентируются в большей степени на две значимые для социализации сферы взаимодействия: это сферы взаимоотношений ребёнка с родителями, педагогами, другими взрослыми и взаимоотношения ребёнка со сверстниками – как в ситуациях взаимодействия, организованных взрослым, так и в спонтанно возникших ситуациях.

Следующий этап исследования был посвящён решению задачи определения взаимосвязей прогнозирования и других показателей социализации нормотипично развивающихся детей дошкольного возраста. С целью решения данной задачи был проведён корреляционный анализ. Выявленные в ходе корреляционного анализа взаимосвязи показателей представлены на рис. 4.

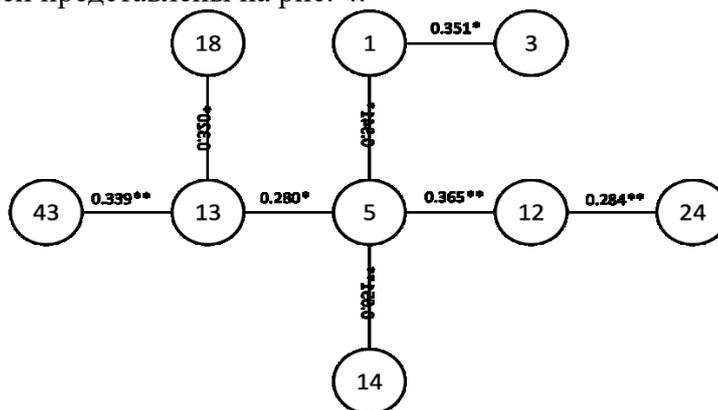


Рис. 4. Взаимосвязи показателей прогнозирования и показателей социализации у нормотипичных детей

В ходе исследования выявлено, что у нормотипично развивающихся детей дошкольного возраста сформированность навыков прогнозирования действий, развивающихся в ситуации будущего, связана с уровнем сформированности навыков прогнозирования эмоций, эмоциональных состояний партнёров по взаимодействию (родителей, педагогов, других взрослых, сверстников), повышает их регулятивные возможности в сфере активности и социального поведения. В случае, если навыки прогнозирования у ребёнка дошкольного возраста сформированы, он способен осуществлять осознанный контроль собственной прогностической деятельности, формировать адекватный прогноз действий партнёров по взаимоотношениям. Сформированный навык прогнозирования социально одобряемого поведения, активной позиции в ситуации значимых взаимоотношений позволяет расширять событийный опыт в сфере взаимоотношений «ребёнок – взрослый» в спонтанно возникших ситуациях взаимодействия. Нормотипично развивающиеся дошкольники обладают навыками прогнозирования взаимодействия в равной степени с разными субъектами взаимодействия и в значимых для социализации сферах взаимоотношений.

Важнейшими прогностическими навыками нормотипичных детей является навык прогнозирования в сфере взаимодействия «ребёнок – родитель» и взаимосвязь с показателем «понимание задач», следование указаниям взрослого. Показатель находится в зоне средних значений – следовательно, достаточный уровень сформированности навыка прогнозирования определяет функционирование всей системы показателей в целом. Возможность взаимодействия с родителями и наличие прогностических сценариев в данной сфере в большей степени характерны для условий развития ребёнка, чем сфер взаимоотношений «ребёнок – взрослый» и «ребёнок – ребёнок».

В ходе исследования выявлен высокий уровень возможностей прогнозирования при ориентации ребёнка на единственный сценарий развития событий, прогнозы нормотипичных детей чаще всего инвариантны. Описание прогнозируемого ребёнком дошкольного возраста развития ситуации будущего, как правило, сопровождается эмоциональной оценкой; прогнозы, предложенные детьми, содержат описание ближайших действий и высказываний партнёров по взаимодействию. Дети демонстрировали навыки распознавания эмоций (радость) участников прогнозируемых ситуаций, навыки учитывать в прогнозе отдалённые последствия событий настоящего. Сформированность навыков прогнозирования в свободной деятельности в сфере взаимоотношений «ребёнок – ребёнок», кроме влияния на показатели социализации из так называемого *эмоционального блока*, определяющие распознавание эмоции радости, оказывает влияние на *блок соответствия поведения социальным нормам*, определяя тем

самым высоким уровнем самоконтроля у нормотипично развивающихся детей дошкольного возраста.

Результаты исследования позволяют сделать выводы о том, что навыки прогнозирования в социализации *нормотипичных дошкольников* обладают рядом характеристик, а именно:

– высокий уровень выраженности показателей прогнозирования соответствует высокому уровню выраженности показателей социализации;

– сформированный навык прогнозирования в сфере взаимоотношений «ребёнок – ребёнок» является системообразующим фактором, значимые специфичные взаимосвязи образуют регулятивную функцию прогнозирования и следующие сферы взаимоотношений ребенка дошкольного возраста: «ребёнок – взрослый» в ситуациях взаимодействия, организованных родителем или педагогом; «ребёнок – ребёнок» в спонтанном взаимодействии, инициированном ребёнком; «ребёнок – родитель» в ситуациях взаимодействия, как организованных взрослым, так и в спонтанно возникших;

– одним из значимых показателей социализации является способность распознавания эмоций партнёра в ситуации социального взаимодействия; распознавание эмоции «радость» относится и к регулятивной функции прогнозирования, и к сфере взаимоотношений «ребёнок – ребёнок»;

– в специфике взаимосвязей показателей прогнозирования и социализации нормотипично развивающегося дошкольника можно выделить включённость блоков эмоций, блока соответствия социальным нормам и правилам поведения.

Результаты проведенного исследования позволяют утверждать, что нормотипичные дошкольники способны мысленно проигрывать различные варианты развития событий будущего и осознавать последствия своего поведения. Дети способны предвосхищать речевые высказывания участников взаимодействия в различных социальных ситуациях, прогнозировать социально одобряемое поведение, выбирая адаптивные стратегии взаимодействия. Способность прогнозировать результаты собственных высказываний и поступков и их последствия позволяет нормотипично развивающимся детям осуществлять коммуникацию в значимых для социализации сферах, выбирать адаптивные стратегии поведения, руководствуясь социальными нормами и правилами.

Таким образом, сформированные навыки прогнозирования являются значимым показателем социализации ребёнка дошкольного возраста.

Список литературы

1. Авдулова Т.П., Хузеева Г.Р. Содержание и критерии мониторинга социализации современных дошкольников // Педагогическое образование и наука. 2015. № 3. С. 79–83.

2. Ахметзянова А.И., Артемьева Т.В. Диагностика структурно-функциональных характеристик прогнозирования у детей: метод. руководство. Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2020. 78 с.
3. Ахметзянова А.И., Артемьева Т.В. Структурно-функциональная модель прогнозирования в дошкольном возрасте при дефицитарном дизонтогенезе // Дефектология. 2021. № 5. С. 13–22.
4. Баянова Л.Ф., Мустафин Т.Р. Методика исследования соответствия дошкольника правилам нормативной ситуации // Филология и культура. 2015. № 3. С. 325–332.
5. Веракса Н.Е. О двух способах предвосхищения изменений ситуации у детей // Вопросы психологии познавательной деятельности: сб. науч. тр. / под ред. И.Л. Баскаковой [и др.]. М.: Изд-во Моск. гос. пед. ин-та, 1980. С. 92–103.
6. Гринина Е.С., Жигалкина К.Г. Особенности эмоциональной сферы у детей с нарушениями речи // Проблемы речевого онтогенеза и дизонтогенеза: сб. научных статей по материалам Всерос. науч.-практ. конф. / науч. ред. В.П. Крючков. Саратов: Саратовский источник, 2017. С. 311–315.
7. Гришаева Н.П. Задачи и условия реализации современных технологий социализации дошкольников // Социальные и экономические системы. 2022. № 6.1 (30). С. 17–27.
8. Запорожец А.В. Избранные психологические труды: в 2 т. М.: Педагогика, 1986. Т. 1. Психическое развитие ребенка. 316 с.
9. Захарова Т.В., Моисеева А.А. Индивидуализация процесса изучения и формирования социальных эмоций как фактор успешной социализации дошкольников с речевыми нарушениями // Вестник Череповецкого государственного университета. 2015. № 7. С. 102–106.
10. Ибрагимов Г.И., Ахметзянова А.И. Социализация дошкольников с дефицитным развитием в инклюзивном образовательном пространстве // Педагогика. 2024. № 3 (89). С. 74–87.
11. Левшина Н.И., Рябова Д.Н., Кузьмина В.Е. Формирование коммуникативных качеств речи как условие успешной социализации дошкольников // Евразийский союз учёных. 2015. № 3-1. С. 120–121.
12. Леханова О.Л., Павлинова И.В. Отношение дошкольников с ОНР к социальным нормам и правилам поведения как показатель их социального развития // Сборники конференций НИЦ «Социосфера». 2013. № 3. С. 46–48.
13. Об утверждении федерального государственного стандарта дошкольного образования: приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 № 1155. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-do/> (дата обращения: 06.09.2024).
14. Практики социализации в образовательной среде в условиях современного общества: теоретико-методологические подходы и эмпирические исследования: коллективная монография / науч. ред. М.В. Рыбакова. М.: Перо, 2017. 243 с.
15. Семаго Н.Я., Семаго М.М. Теория и практика оценки психического развития ребёнка: дошкольный и младший школьный возраст. СПб.: Речь, 2005. 373 с.
16. Серкина К.А. Специфика формирования средств речевого общения у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи // Изучение и образование детей с различными формами дизонтогенеза: материалы Всерос. науч.-практ. конф. студентов, магистрантов, аспирантов и слушателей. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. пед. ун-та, 2018. С. 317–319.
17. Смирнова В.В. Модель социализации детей дошкольного возраста в условиях ДОУ // Дошкольное образование: опыт, проблемы, перспективы

- развития. 2015. № 2. С. 110–113.
18. Федосенко К.Н. Особенности межличностных отношений у детей старшего дошкольного возраста с нормальным и нарушенным речевым развитием в условиях инклюзивного образования // Проблемы и перспективы науки и образования: сб. материалов Всерос. науч.-практ. конф. с международным участием. СПб.: Изд-во ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2016. С. 235–246.
 19. Щетинина А.М. Диагностика социального развития ребёнка: учеб.-метод. пособие. Великий Новгород: Изд-во Новгород. гос. ун-та им. Ярослава Мудрого, 2000. 88 с.
 20. Эльконин Д.Б. Психология игры. 2-е изд. М.: ВЛАДОС, 1999. 360 с.

Об авторе:

АХМЕТЗЯНОВА Анна Ивановна – кандидат психологических наук, доцент, зав. кафедрой психологии и педагогики специального образования, ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (420008, Казань, Кремлевская ул., 18), e-mail: Anna.Ahmetzyanova@kpfu.ru

FORECASTING SKILL AS AN INDICATOR OF SOCIALIZATION OF PRESCHOOL CHILDREN

A.I. Akhmetzyanova

Kazan Federal University, Kazan

The relevance of the study is due to the fact that the development of skills in predicting future situations occurs in preschool age. Forecasting, as a phenomenon integrating cognitive and emotional-personal components, is considered as a leading indicator of the socialization of typically developing preschool children. The intensive development of forecasting allows a preschool child to anticipate the consequences of his own statements, actions, and the statements and actions of interaction partners. The article presents the results of a study of the relationship between indicators of forecasting skills in significant areas of a child's relationships (relationships with parents, teachers, other adults and peers) and the socialization of preschool children.

Keywords: *forecasting skills; socialization; preschool children.*

Принято в редакцию: 06.09.2024 г.
Подписано в печать: 15.11.2024 г.

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К СОВРЕМЕННОМУ КАДЕТСКОМУ ОБРАЗОВАНИЮ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Л.О. Володина¹, Ю.Л. Селяков²

¹ФГБОУ ВО «Вологодский государственный университет», г. Вологда

²ФКОУ ВО «Вологодский институт права и экономики ФСИН России»,
г. Вологда

Статья посвящена изучению сущности и содержания современного кадетского образования. Опора на комплекс методологических подходов позволила интерпретировать его как историко-культурный феномен российского государства (культурологический и аксиологический) и определить педагогический потенциал социокультурной образовательной среды (средовой и компетентностный) профильных кадетских классов. В этом состоит цель данной статьи. В качестве основных использовался метод анализа научной литературы, нормативных документов, регулирующих деятельность кадетских учреждений. Полученные результаты позволяют сделать вывод, что содержание современного кадетского образования представляет собой синтез традиционного и инновационного, оно нацелено на возрождение и передачу будущим поколениям ценностей, сформированных в отечественной культуре на протяжении исторического развития государства.

Ключевые слова: кадетское образование, методологический подход, традиции, инновации, профильные кадетские классы, социокультурная образовательная среда, социокультурная образовательная среда профильных кадетских классов.

В современных условиях развития российского общества и государства становится очевидной необходимость переосмысления цели, задач и содержания образования. В свете перехода к новой образовательной парадигме, выдвижения новых целей обучения и воспитания, внедрения инновационных подходов к формированию личности выпускника требуется максимально полное использование, актуализация образовательных потенциалов любых типов образовательных учреждений.

На сегодняшний день в российской практике наименее изученным остается образовательный потенциал кадетских учреждений. Подобная ситуация объясняется особенностями исторического процесса: сформированная и сложившаяся в отечественной национальной культуре практика кадетского образования на протяжении длительного времени была, по сути, запрещена, изучению не подвергалась, ее образовательный потенциал не рассматривался. И поэтому кадетское образование сегодня

© Володина Л.О.,
Селяков Ю.Л., 2024

понимается как качественно новый тип учебно-воспитательных учреждений.

В то же время, само обращение, прежде всего, государственной власти к кадетству, актуальности профильных кадетских классов выступает возрождением исторически сложившегося типа кадетских образовательных учреждений, обеспечивает их преемственность на разных этапах развития государства. В связи с этим возникает необходимость изучения сущности кадетского образования, традиций и инноваций в его содержании.

Кадетское образование в современной научной литературе рассматривается как «четко регламентированная система предоставления воспитаннику регламентируемого стандартом объема знаний, воспитание у него умений и привития на этой основе навыков общественно полезной деятельности, профессиональной ориентации (начального профессионального образования) с целью раннего определения его способностей и склонностей и правильному их использованию с большей отдачей государству и обществу» [10, с. 248]; «единственной системы образования и воспитания юного поколения в России (и в мире), которая своими результатами, в течение более трех веков доказала свою государственную и национальную эффективность» [6, с. 6]. Последняя дефиниция, в частности, подчеркивает, что кадетское образование выступает уникальным национальным феноменом, сформированным в рамках российской культуры. Главным предназначением кадетского образования выступает обучение и воспитание старшего школьника профильного кадетского класса, а также обеспечение профессиональной подготовкой по будущим специальностям в служении интересам государства и общества.

Важным в рамках нашего исследования представляется определение кадетского образования, представленное в Концепции кадетского образования в Российской Федерации. Согласно ему, под кадетским образованием понимается «деятельность, направленная на формирование и развитие личности воспитанников в процессе обучения в кадетских образовательных организациях, базирующаяся на духовных и исторических традициях и кадетской идеологии и этике патриотического служения Отечеству» [6, с. 9].

Обозначенные выше интерпретации кадетского образования подчеркивают, что современная система такого образования основывается на сложившейся культурно-исторической форме образовательной деятельности. Такая исследовательская позиция актуализирует значимость *культурологического* и с ним связанного – *аксиологического* подходов.

Подтверждение этой мысли находится в содержании основных задач кадетского образования, зафиксированных в Концепции кадетского образования в Российской Федерации [6, с. 9]:

- становление, формирование патриотической, аксиологической национальной самоидентификации кадет;
- обеспечение государственной, духовно-нравственной социализации кадет на основании национальных исторических аксиологем, принятых в российском обществе норм и правил поведения;
- формирование устойчивых нравственных позиций, способности различать добро и зло;
- оптимизация навыков ориентации, выбора поведенческих стратегий, направленных на труд и службу во благо российского государства и общества;
- становление, формирование умений и навыков взаимодействия в коллективе, обществе, уважение к людям, труду, знаниям, культуре;
- подготовка к осуществлению государственной, воинской службы.

Перечисленные задачи отражают ориентацию кадетского образования на сохранение и передачу будущим поколениям традиционных ценностей, исторически сложившихся в российском обществе и государстве аксиологем, к которым, прежде всего, относят патриотизм, готовность служить государству, защищать его.

В процессе реализации кадетского образования учреждения в своей деятельности основываются и на последних достижениях развития педагогических наук. В частности, в процессе создания такого пространства (образовательной среды профильных кадетских классов), в котором осуществляется взаимодействие всех субъектов образовательного процесса, учитываются требования средового и компетентностного подходов.

П.Ф. Каптерев полагал, что нужно создать соответствующую педагогическим целям среду, материальную и нравственную, «она будет давать ребенку материальную и духовную пищу, поэтому она должна быть здорова, чиста, богата содержанием» [5, с. 67]. Сегодня концептуальное осмысление среды, обоснование ее принципов и конституирующих характеристик представлено в трудах таких авторитетных исследователей, как С.В. Иванова, Ю.С. Мануйлов и других. Важным в их исследовании являются утверждения о том, что среда представляет собой пространство, в котором осуществляется становление и развитие личности. Так, в трудах С.В. Ивановой подчеркивается, что суть образовательной среды как «окружения участников образовательного процесса в пространстве образования» включает в себя «педагогические условия, ситуации, систему отношений между лицами, объединенными общностью педагогической и учебной деятельности» [4, с. 25].

Среда в логике средового подхода понимается как то, что выступает «в роли источника развития, т.е. среда здесь играет роль не обстановки, а источника развития» [3, с. 52], «то, среди чего пребывает

субъект, посредством чего формируется его образ жизни, что опосредует его развитие, и "осредняет" личность» [1, с. 114]; «педагогическая система, которая входит подсистемой в социальную систему» [7, с. 78]. Под средой в рамках данного подхода понимается всё, что окружает человека, прямо или косвенно влияя на становление и развитие личности. Среда – это совокупность природных и социальных факторов, во взаимодействие с которыми личность вступает в процессе своей жизнедеятельности, в результате чего у неё формируются те или иные психологические или социальные качества, характеристики. Соответственно, образовательная среда представляет собой сознательно сконструированное пространство, контекст, в котором протекает жизнедеятельность ее участников, вовлеченных в образовательный процесс.

В нашем исследовании разработка и конструирование образовательной среды профильных кадетских классов опирается на положения культурологического и аксиологического подходов.

С позиции культурологического подхода образовательная среда профильных кадетских классов понимается как своеобразная культуроцентристская модель, в которой культура выступает одновременно целью и средством обучения; своеобразное образовательное пространство – социокультурная образовательная среда. В такой среде целенаправленное педагогическое воздействие осуществляется средствами культуры и с целью приобщения обучающихся кадетских классов к культуре через ее традиции и инновации.

В этом контексте социокультурная образовательная среда профильных кадетских классов может пониматься как «совокупность целенаправленно создаваемых государством и обществом правовых и этических норм, социальных, профессиональных, культурных, организационных и специально налаженных психолого-педагогических, материально-технических, бытовых и других обязательных условий функционирования кадетских образовательных организаций, комплексная реализация которых позволяет достигать целей кадетского образования, как образования государственной службы, и формировать установку воспитанников на профессиональную готовность к беспорочной службе Отечеству с детства» [6, с. 10].

В ракурсе аксиологического подхода социокультурная образовательная среда профильных кадетских классов рассматривается как пространство приобщения обучающихся кадетских классов к системе сформированных в ходе исторического процесса аксиологом, духовно-нравственных ценностей, их интериоризации, принятия как личностно значимых и выстраивания собственного поведения. Указанный подход основывается на признании того, что источником личностного развития выступают, прежде всего, сама личность, общество, государство, **В**

состоянии перманентного взаимодействия и взаимовлияния которых определяется национальной культурой.

Все вышеизложенное позволяет рассматривать аксиологическую среду профильных кадетских классов как часть социокультурной среды, формирующей ценностное сознание личности посредством достижений (традиций и инноваций) национальной культуры.

В логике аксиологического подхода понимание образовательной среды профильных кадетских классов предполагает актуализацию творческого потенциала, развитие творческих способностей, креативности обучающихся, поскольку, как полагают исследователи, «именно в индивидуальности лежит родник всякого духовного творчества, а потому лишь та школа будет преуспевать, где в основу всей деятельности будет положен принцип сохранения индивидуальности» [9, с. 14], национальной самобытности личности.

В отдельных аспектах понимание аксиологической среды сближается с культуроцентристской моделью, но при этом она носит более ярко выраженный гуманитарный характер, предполагает реализацию образовательного процесса не просто средствами культуры, но аксиологом, сформированных в рамках этой культурной модели, что более полно отвечает особенностям содержания кадетского образования.

Подводя итоги вышесказанного, можно сделать вывод, что образовательная среда профильных кадетских классов представляет собой пространство, в процессе конструирования которого учитываются основные требования культурологического, аксиологического, средового подходов; совокупность условий, нацеленных на активизацию взаимодействия и взаимовлияния всех субъектов образовательного процесса. Главным отличием такой образовательной среды выступает обращение к ценностному потенциалу культурологического знания, высокая информационная насыщенность, в результате чего усвоением программного материала, процесс обучения становится основой смыслов творчества обучающегося, смыслов творческая деятельность, в свою очередь, ориентирует на построение ценностной картины мира, применительно к кадетскому классу, связанной с ценностями служения Отечеству. Аксиологическая среда превращается в мир культурных текстов, отражающих систему национальных ценностей. Таким образом, образовательная среда имеет целенаправленный характер, ориентирована на смыслы и выступает в значении социокультурной образовательной среды.

Логика проведения данного исследования требует обращения к основным положениям компетентностного подхода.

Главной особенностью этого подхода выступает его ярко выраженный практико-ориентированный характер, ориентация на результативность, формирование конкретных определенных компетенций как личностных конструкторов, которые позволяют

эффективно реализовывать академическую, социальную и профессиональную деятельность. Данный подход «направлен на личность учащегося, развитие его способностей к саморазвитию средствами изучаемой дисциплины» [2, с. 6]. В соответствии с таким подходом, положенным в основу нового поколения образовательных нормативных документов, результатом деятельности учащихся должна стать не столько совокупность знаний, навыков, умений как цель полученного образования, а набор компетенций (профессиональных, общеобразовательных, общекультурных), отражающих реальную способность обучающихся самостоятельно решать поставленные задачи в различных сферах деятельности. Компетентностный подход выступает ведущим на современном этапе развития образовательной системы, он ориентирован на формирование практических умений и навыков, которые могут быть применены в следующих сферах жизнедеятельности личности:

- 1) в процессе познания, интерпретации и объяснения процессов и феноменов социокультурной среды;
- 2) при интеграции в систему социальных, профессиональных взаимодействий;
- 3) в процессе разрешения проблемных ситуаций;
- 4) при реализации академической, социальной, профессиональной деятельности.

Компетентностный подход в нашем исследовании понимается как практико-ориентированный подход, направленный на формирование компетенций и компетентности, позволяющей выпускнику эффективно осуществлять социальную и профессиональную деятельность. Данный подход не является абсолютно новым в плане определения целей, задач и содержания образования, но он является концептуально важным, так как ориентирован сохранить культурно-исторические, этносоциальные ценности, если лежащие в его основе компетентности рассматривать как сложные личностные образования, включающие и интеллектуальные, и эмоциональные, и нравственные составляющие [8].

Следовательно, можно сделать вывод, что содержание кадетского образования, с одной стороны, направлено на возрождение традиционных ценностей, аксиологом, прежде всего, патриотизма, готовности служить российскому обществу и государству, с другой – образовательный процесс кадетских учреждений основывается на последних достижениях педагогической науки, обусловленных, прежде всего, переходом к компетентностному подходу, а также внедрением современных информационно-коммуникативных технологий в процессы обучения и воспитания.

Принимая во внимание стремление России занять одну из ведущих позиций в современном мире, сохранить собственную национальную идентичность, самобытность в условиях усиления

глобализационных, интеграционных процессов, можно предположить, что значимость, актуальность кадетского образования, направленного на органичный синтез лучших традиций отечественной педагогики и инноваций, будет только возрастать. Кадетское образование сегодня может стать эффективным средством повышения результативности, готовности выпускников к служению государству, профессиональному выполнению обязанностей на государственной службе.

Соотношение традиционного и инновационного в практике кадетского образования сегодня может быть представлено в табл. 1.

Подводя итоги проведенной работы, можно сделать вывод, что сегодня кадетское образование представляет собой относительно новую образовательную практику, которая предполагает возврат к национальным традициям, сформированным в процессе исторического развития государства.

В процессе организации образовательного пространства профильных кадетских классов в полной мере учитываются положения средового подхода, что позволяет рассматривать его как специально созданную среду, в которой осуществляется развитие личности кадета. Согласно требованиям культурологического подхода, среда образовательного пространства профильных кадетских классов учитывает культурную специфику, предполагает приобщение кадет к национальной культуре, прежде всего, системе национальных аксиологем, ценностей. При этом организация образовательного процесса учитывает последние достижения педагогических наук, прежде всего, требования компетентностного подхода, признанного сменить знание в ориентированную парадигму профильного образования. На формирование практических умений и навыков кадет, которые могут быть применены выпускником в процессе реализации социальной, профессиональной деятельности вне стен образовательного учреждения, направлен указанный практико-ориентированный подход, который носит выраженный характер профилизации и предполагает формирование компетенций, обеспечивающих возможности выполнения служебных, профессиональных обязанностей.

Таблица 1

Соотношение традиционного и инновационного в практике кадетского образования

	Традиционное	Инновационное
Цель	Передача знаний, умений и попутное воспитание, освоение социального опыта, формирование установки воспитанников на профессиональную готовность к беспорочной службе Отечеству с детства	Учет основных положений культурологического подхода, осуществление образования и воспитания средствами русской национальной культуры

	Традиционное	Инновационное
Задачи	<p>Становление, формирование патриотической, аксиологической национальной самоидентификации кадет; обеспечение государственной, духовно-нравственной социализации кадет на основании национальных исторических аксиологем, принятых в российском обществе норм и правил поведения;</p> <p>формирование устойчивых нравственных позиций, способностей различать добро и зло;</p> <p>оптимизация навыков ориентации, выбора поведенческих стратегий, направленных на труд и службу во благо российского государства и общества;</p> <p>становление, формирование умений и навыков взаимодействия в коллективе, обществе, уважение к людям, труду, знаниям, культуре;</p> <p>подготовка к осуществлению государственной, воинской службы</p>	<p>Учет основных положений аксиологического подхода, нацеленность обучения и воспитания на формирование национальных аксиологем самими ценностями</p>
Ведущий подход	<p>Учет основных положений средового подхода, интерпретация образовательной среды кадетского класса как совокупности целенаправленно создаваемых государством и обществом правовых и этических норм, социальных, профессиональных, культурных, организационных и специально налаженных психолого-педагогических, материально-технических, бытовых и других обязательных условий функционирования кадетских образовательных организаций, комплексная</p>	<p>Учет основных положений компетентного подхода, нацеленность на формирование практических умений и навыков, которые обеспечат возможности осуществления профессиональной государственной службы. Внедрение инновационных форм, методов, приемов обучения и воспитания</p>

	Традиционное	Инновационное
	реализация которых позволяет достигать целей кадетского образования	
Формы предъявления знаний	В «готовом виде», по образцу, с преобладанием вербальных методов и текстовых форм	Внедрение инновационных форм, активные формы (игровые, проблемные, инициирование самостоятельной работы) методов, приемов обучения и воспитания.

Сочетание методологических подходов позволяет рассматривать кадетское образование как органический синтез традиционного и инновационного, национального и универсального. В целом, кадетские учреждения являются важным инструментом повышения результативности, эффективности подготовки кадров для служения Отечеству, что, принимая во внимание сегодняшние реалии, **позволяет предположить о высокой значимости** учреждений данного типа для позитивного развития российского общества и государства.

Список литературы:

1. Демидова Н.И. Анализ подходов к понятию «образовательная среда» в научной мысли XX века // Известия Саратовского университета. 2009. Т. 9. Вып. 4. С. 113–116.
2. Зимняя И.А. Компетентность и компетенции в контексте компетентностного подхода // Иностранные языки в школе. 2012. № 6. С. 2–10.
3. Зинченко В.П., Моргунов Е.Б. Человек развивающийся: Очерки российской психологии. М.: Триволо, 1994. 301 с.
4. Иванова С.В. Образовательное пространство и образовательная среда: в поисках отличий // Ценности и смыслы. 2015. № 6. С. 25–28.
5. Каптерев П.Ф. История русской педагогики // Педагогика. 1995. № 5. С. 64–75.
6. Концепция кадетского образования в Российской Федерации (базовые основы) // Совет по кадетскому образованию Министерства образования и науки Российской Федерации. Москва, 2016. 90 с.
7. Леонова Н.А. Роль учебно-научной деятельности в формировании технического мышления будущих военных инженеров // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2009. № 102. С. 77–83.
8. Распоряжение Правительства РФ от 29.12.2014 № 2765-р «О Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2016–2020 годы» [Электронный ресурс] // Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_173677
9. Розанов В. В. Сумерки просвещения. М.: Педагогика, 1990. 624 с.
10. Юдин В.В. Кадетское образование: понятие, содержание, значение // Вестник Омского государственного университета. 2011. № 11. С. 247–254.

Об авторах:

ВОЛОДИНА Лариса Олеговна – доктор педагогических наук, доцент, директор Вологодского научного центра Российской академии образования ФГБОУ ВО «Вологодский государственный университет» (160000, г. Вологда, ул. Ленина, 15), e-mail: volodina-l@mail.ru

СЕЛЯКОВ Юрий Леонидович – старший преподаватель кафедры физической подготовки инженерно-экономического факультета ФКОУ ВО «Вологодский институт права и экономики Федеральной службы исполнения наказаний» (160002, г. Вологда, ул. Щетинина, 2), e-mail: seliakov1987seliakov@yandex.ru

MODERN CADET EDUCATION IN THE RUSSIAN FEDERATION: TRADITIONS AND DEVELOPMENT PROSPECTS

L.O. Volodina¹, Y.L. Selyakov²

¹Vologda State University, Vologda

²Vologda Institute of Law and Economics of the Federal Penitentiary Service of Russia, Vologda

The article is devoted to the study of the essence and content of modern cadet education. Relying on a set of methodological approaches made it possible to interpret it as a historical and cultural phenomenon of the Russian state (culturological and axiological) and to determine the pedagogical potential of the socio-cultural educational environment (environmental and competence) of specialized cadet classes. This is the purpose of this article. The main method used was the analysis of scientific literature, normative documents regulating the activities of cadet institutions. The results obtained allow us to conclude that the content of modern cadet education is a synthesis of traditional and innovative, it is aimed at reviving and transmitting to future generations the values formed in the national culture throughout the historical development of the state.

Keywords: *cadet education, methodological approach, pedagogical traditions, pedagogical innovations, socio-cultural educational environment of specialized cadet classes.*

Принято в редакцию: 13.09.2024 г.

Подписано в печать: 14.11.2024 г.

МЕТОД РИСОВАННЫХ ИСТОРИЙ В АСПЕКТЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ЛИЧНОСТИ

А.А. Ефимова^{1,2}, Е.Г. Милюгина¹

¹ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», г. Тверь

²МБУ ДО «Художественная школа им. В.А. Серова», г. Тверь

Проблема исследования связана с научным обоснованием и проектированием условий педагогического обеспечения формирования ценностно-ориентированной личности в процессе практической художественной деятельности. Цель исследования – выявить педагогический потенциал визуального художественного повествования в аспекте формирования системы ценностей обучающихся и разработать алгоритм создания рисованной истории в композиции комикса, реализующий эти возможности. В результате исследования определен педагогический ресурс визуального повествования в ценностном самоопределении обучающихся; систематизированы и описаны с позиций искусствоведения и педагогики искусства основы визуальной разработки рисованной истории; предложен алгоритм ее создания, ориентированный на ценностное самоопределение юных художников в аксиосфере изобразительного искусства в условиях дополнительного образования.

Ключевые слова: *ценностное самоопределение личности, визуальный нарратив, рисованная история, комикс, графический дизайн, дополнительное образование, художественное образование.*

Введение. В нормативных документах отечественного дополнительного образования становление юных художников связывается с развитием личностных качеств, позволяющих им самостоятельно воспринимать, осмысливать и оценивать явления искусства и действительности и воплощать свое понимание в оригинальном художественном образе на основе решения технических и творческих задач [21]. Это требование ставит перед преподавателями изобразительного искусства проблему выбора методов и технологий, в практическом сочетании которых возможно найти баланс между технической подготовкой юных художников и воспитанием их творческой свободы. Методолого-методический поиск в обеспечении этого баланса обусловлен высшей целью художественной педагогики, миссией и оправданием которой является ценностно-смысловое самоопределение и креативная самореализация личности в сфере искусства. Понятно, что категории ценностно-смыслового самоопределения и креативной самореализации – из области творческой

© Ефимова А.А.,
Милюгина Е.Г., 2024

свободы, а поурочное освоение юным художником незнакомых техник и сопротивляющихся ему материалов – проблема прикладная. Могут ли прикладные компетенции быть условием творческой свободы? В какой мере свобода творческой самореализации зависит от технической подготовки и регулируется ею? Эти вопросы из сферы философии и психологии творчества с достаточным основанием могут быть поставлены перед юными художниками в формате поисково-творческих задач. Их решение обеспечивается методом проблемного обучения – созданием проблемной ситуации, требующей осмысления обучающимися в групповой дискуссии и/или внутреннем диалоге с собой системы духовно-нравственных ценностей и выбора личностно и социально значимых ценностных ориентиров творческой деятельности.

Из комплекса задач, творческая свобода выполнения которых определяется технической подготовкой юных художников и требует ее развития, мы выбираем для исследования создание композиции на тему. В отличие от постановочных работ, предметное наполнение и построение которых заданы преподавателем / автором постановки, тематическая композиция предполагает свободное комбинирование элементов (образов предметов / образов событий) и гибкий выбор ее автором оригинального композиционного решения на основе известных ему законов и правил, что обеспечивает простор для самовыражения, открывая спектр возможных интерпретаций и решений. Усложненный вариант этой задачи мы видим в создании рисованной истории как серии сюжетообразующих композиций – в контексте современных идей визуального художественного повествования.

Визуальное повествовательное искусство (иллюстрированные книги, графические романы, сборники комиксов, детские книжки-картинки и др.) чрезвычайно популярно у современной детской и взрослой аудитории: российские и зарубежные издательства активно печатают визуальные истории и руководства по их созданию [1, 9]; интернет-порталы и социальные сети публикуют словари комиксов и тренинги по комикс-дизайну для новичков читателей и художников [10, 15, 23, 25]; библиотеки внедряют их в культурно-просветительскую работу с юными читателями [11], музеи – в социальную поддержку посетителей с особыми образовательными потребностями [17] и т.д. Отмечая дидактические возможности визуальных историй [3, 24], педагоги предлагают использовать их в процессе развития культуроведческого [8], композиционного [20] и дизайнерского [14] мышления обучающихся. Однако потенциал рисованных историй в аспекте ценностного самоопределения юных художников до сих пор не проанализирован и не описан, использование их в образовательном процессе художественных школ методологически и методически не обеспечено, что подтверждает актуальность выбранной темы.

Теоретической проблемой исследования мы считаем научное обоснование и проектирование условий педагогического обеспечения формирования ценностно-ориентированной личности в процессе практической художественной деятельности. В этом контексте *конкретной проблемой исследования* мы полагаем разработку педагогического инструментария формирования системы ценностей юных художников в процессе реализации ими рисованной истории.

Цель исследования – выявить педагогический потенциал визуального художественного повествования в аспекте формирования системы ценностей обучающихся и разработать алгоритм создания рисованной истории в композиции комикса, реализующий эти возможности.

Методология исследования базируется на комплексном подходе к заявленной проблеме. Для уточнения содержания ключевых понятий использованы методы терминологического анализа и дискурс-анализа. Осмысление основ визуальной разработки рисованной истории проведено с помощью системы искусствоведческих методов: формально-стилистического, семиотико-герменевтического, иконографического и поликодового. Когнитивная актуализация основ визуальной разработки рисованной истории в композиции комикса в практической деятельности юных художников потребовала обращения к методам педагогики искусства: эвристическому, комбинаторному и ассоциативному. При разработке метода рисованных историй как инструмента развития ценностного мышления юных художников и соответствующего алгоритма используется структурно-функциональный анализ и метод педагогического проектирования.

Результаты исследования включают теоретические положения и практико-ориентированные методические разработки.

Рисованная история в контексте видов и жанров визуального художественного повествования. Терминологическое самоопределение проведено нами на основе тематических исследований, профильных словарей и материалов специализированных интернет-порталов.

Главной идеей последовательного искусства является создание серии связанных по сюжету изображений [1], которые сочетают визуальную и вербальную коммуникацию (креолизованный / поликодовый текст [9, 16]) и реализуют в их синтезе повествовательный ряд (визуальный нарратив / визуальную историю [19]). В западном дискурсе за этим видом творчества закрепился многозначный термин *комикс*, обозначающий систему организованных в пространственные последовательности визуальных и вербальных знаков, ориентированных на информационное и эмоционально-эстетическое взаимодействие с реципиентом [9, 22]. В отечественном дискурсе используется термин *изотекст* [7], конкретные виды которого получили название *рисованной / графической истории*, в зависимости от техники выполнения и

отношения субъекта к продукту изотворчества. При этом в большинстве отечественных исследований термин *рисованная история* фактически синонимичен американизму *комикс* и замещается им [см.: 3, 6, 8, 14, 18]; исключение – проект «Изотекст» Российской государственной библиотеки для молодежи [7, 11]. Использование американизма поддерживается средствами массовой коммуникации и тематическими мероприятиями; так, директор ежегодного международного фестиваля комиксов, графической новеллы и ВД «Бумфест» («Бум комиксов», Санкт-Петербург, с 2007) Д. Яковлев убежден: «От слова *комикс* никуда не денешься!» [13].

В искусствоведческих работах и словарях многозначность термина *комикс* нивелируется: этот феномен связывается исключительно с коммерческим искусством и массовой культурой и осмысляется как «примитив», «веселые картинки распада человеческой личности ... в результате вытеснения целостного мировоззрения, ценностей культуры суррогатами технической цивилизации» [4, с. 558] вплоть до инвективы «чисто помоечное явление» [5, с. 431], аргументированной тем, что комикс не требует от читателя знания языка изобразительного искусства и его концептуальных идей. В числе особенностей комикса традиционно называют примитивность текста, пунктирность изображений, бесконечную серийность, отсутствие авторства и стереотипизацию героев и сюжетов, продуцируемых и бытующих вне истории и национально-культурной традиции [4, с. 558].

Причиной подобных суровых оценок, по нашему мнению, является подход к комиксу с позиций высокого искусства, на художественный уровень которого он как вид изобразительного творчества не претендует. Налицо также нежелание исследователей признать, что и в традиционно мыслимом комиксе реализуется процесс творческого поиска, что процесс этот сознателен и управляем и всегда направлен на самоопределение автора в системе художественных ценностей и установок и, наконец, что комикс вырабатывает для этого свой собственный арсенал изобразительно-выразительных средств, отличный от арсенала высокого искусства. В этой логике во избежание смысловых и терминологических сбоях мы предлагаем различать процесс творческого поиска автора (план содержания) и его результат (план выражения): применительно к первому мы считаем уместным использовать в данном контексте термин *рисованная история*, а применительно ко второму – термины *композиция комикса*, *дизайн комикса* и т.п. Говоря о композиции комикса, мы полагаем некорректным априори отказывать этой форме в возможности воплотить личностно и социально значимое содержание.

В нашем исследовании мы понимаем *рисованную историю* как способ визуально-вербального повествования, текст которого представляет собой последовательность скомпонованных кадров,

выражающую идею и ценностные ориентиры автора. Рисованная история в нашем понимании совмещает в себе художественно-словесный (фольклорный, публицистический, литературный) и визуальный планы выражения, в единстве обеспечивающие выражение плана содержания. Разнообразные современные форматы (графические романы, японская манга, корейская манхва, стрипы) и жанры (драмы, комедии, ужасы и т.д.) рисованных историй позволяют предполагать в этом виде изобразительного творчества неисчерпанный на сегодня потенциал – как художественный, так и педагогический.

Педагогический ресурс визуального повествования в формировании системы ценностей юных художников. Ценностное самоопределение личности, как известно, происходит в ситуации осознанного выбора духовно-нравственных ориентиров и моделей самореализации в обществе и предполагает сформированное умение принимать решения и продуктивно взаимодействовать с другими людьми [12, с. 436]. Следовательно, для формирования системы ценностей обучающихся в процессе практической художественной деятельности необходимо создать ситуацию, требующую системного анализа вариантов творческого поведения и аксиологического осмысления выбора в групповой дискуссии и/или диалоге юного художника с самим собой (ср. идею М.М. Бахтина: мысль – это суждение и поступок [2, с. 8]).

Такую ситуацию, как мы считаем, должна задать тема рисованной истории: ей нужно быть лично и социально значимой, ее смысловым ядром выступает духовно-нравственная проблема, которую юный художник решает в разворачивании своего визуального повествования в серии кадров, а ее финалом – утверждение защищаемых им ценностей и моделей поведения. Помимо собственно визуальной реализации замысла, эта работа значима и в аспекте художественной коммуникации юного художника с коллегами, друзьями и читателями. Диалог с читателями, даже если это ровесники, формирует в авторе ответственность за свое творчество и выбор духовно-нравственных ценностей, а стремление защитить эти ценности требует совершенствования прикладных компетенций ради выбранного содержания и утверждаемой в работе идеи. Поэтому залогом и гарантом успешной реализации замысла выступают насмотренность автора и его личный опыт, обеспечивающие арсенал жизненных и художественных сюжетов и образов, на основе которых он создает новое творческое явление – новую идею, композицию, образы героев и т.д.

Наряду с этим создание рисованной истории позволяет обучающимся осмыслить, ситуативно представить и включить в личный опыт многовековую историю художественных поисков человечества – так происходит в процессе создания работы на темы из истории изобразительного искусства. Поскольку рисованная история,

посвященная культуре изучаемой страны и эпохи, требует достаточно точного (по крайней мере, узнаваемого) соответствия историческим реалиям, ее создание становится воображаемым экскурсом в мир прошлого, что обеспечивает самообразование и саморазвитие юного художника. В процессе работы над рисованной историей юные художники знакомятся и с основами разных профессий из сферы визуальных искусств: создавая сюжетную основу истории, они работают как сценаристы, воплощая сценарий в зрительных образах и сценах – как режиссеры, монтируя кадры в единое повествование – как дизайнеры и монтажеры и т.д.

Основы визуальной разработки рисованной истории с позиций искусствоведения и педагогики искусства. Для превращения серии разрозненных эскизов в полноценную рисованную историю необходимы смысловые связи и стилистическая общность отдельных кадров, работающие на выражение авторской идеи. Для осмысления основ визуальной разработки рисованной истории мы использовали систему искусствоведческих методов.

Единство художественной формы рисованной истории необходимо поверить формально-стилистическим методом, согласно которому последовательность кадров по выбранным цветовым, тональным и техническим особенностям должна работать на целостность произведения.

Осмысление рисованной истории как системы образов-знаков и построение возможных вариантов ее интерпретации требует семиотико-герменевтического метода. Возможность использования в рисованной истории, согласно специфике этого вида творчества, характерных образов и типажей означает для юных художников постижение обобщенных смыслов той или иной исторической эпохи и/или национальной культуры и позволяет выразить идею в более широком контексте.

При выявлении и описании типических признаков рисованной истории и систематизации ее приемов и сюжетно-композиционных схем мы использовали иконографический метод. Наряду с ним для придания истории необходимой динамики целесообразно применить поликодовый подход: отобразить звуковую палитру и представить психологическое состояние персонажей посредством специальных приемов (идеограмматический код), объединить правила использования различных планов, ракурсов и монтажа (кинематографический код), наконец, уделить внимание особенностям исполнения изображения – степени его реалистичности, цветовой гамме и т.п. (код рисунка) [6, с. 16–40]. Использование поликодового подхода способствует повышению смысловой и художественной информативности рисованной истории.

Алгоритм создания рисованной истории, ориентированной на ценностное самоопределение юных художников. Когнитивная актуализация основ визуальной разработки рисованной истории в

практической работе с юными художниками потребовала обращения к методам педагогики искусства: эвристический применен при обучении отбору образов и деталей рисованной истории и композиционному поиску; комбинаторный – в практике сюжетно-композиционного анализа ленты эскизов и ее семантико-синтаксического стяжения; ассоциативный – при построении концептуального поля выполняемой работы. При разработке метода рисованных историй как инструмента ценностного самоопределения юных художников и соответствующего алгоритма используется структурно-функциональный анализ и метод педагогического проектирования.

Алгоритм создания рисованной истории следующий:

1) ассоциативный этап: обдумывание идеи и обозначение ассоциаций, релевантных для юного художника в заданном преподавателем / выбранном самостоятельно тематическом поле, ориентированном на создание ситуации осмысления проблемы, обозначение и продумывание образов главного героя / действующих лиц истории и ценностного вывода, которой она будет транслировать предполагаемому читателю;

2) проектировочный этап: создание последовательной ленты эскизов (сториборда) будущего сюжета с персонажами на отдельных листах (панелях); определение функции каждой панели: отображение действия, окружения, реакции, результата-последствия и т.д.;

3) монтажный этап: композиционный поиск расположения панелей на плоскости, выявление панелей, замедляющих действие, и семантико-синтаксическое стяжение визуального повествования;

4) стилистико-экспериментальный этап: продумывание визуального единства рисованной истории, выбор используемых стилистических средств и информативного кода;

5) этап сборки: перенос спроектированных кадров рисованной истории в композиционной и хронологической последовательности на формат А3 с сохранением выбранного визуального оформления, проработка и уточнение деталей;

6) заключительный этап: представление рисованной истории, анализ и обсуждение проделанной работы в художественно-ценностном аспекте.

Апробация метода рисованных историй и разработанного алгоритма. На этапе апробации метода рисованных историй в МБУ ДО «Детская художественная школа им. В.А. Серова» (г. Тверь) мы предложили обучающимся создать повествовательную композицию на тему «Профессии» с соблюдением следующих условий: произведение должно демонстрировать важность выбранной профессии, быть стилистически единым, сюжетно последовательным и композиционно целостным. Мы выбрали тему профессий, так как она позволяет обучающимся осмыслить разные социальные роли и спроецировать их на собственный жизненный опыт.

Юные художники выполняли задание в несколько этапов, используя в соответствии с алгоритмом проектный подход к созданию работы. Для репрезентации были выбраны разные профессии и связанные с ними сюжеты. Так, Дарья С. в истории о пекаре представила экстерьер и интерьер пекарни и показала процесс выпечки хлеба – благородный и важный труд своего героя. Маша Н. рассказала о профессии художника, отразив этапы его творческого поиска в эпизодах выбора сюжета картины, колорита и материалов, и завершила рассказ образом мастера, удовлетворенного результатом своей работы. Варя А. в истории о балерине акцентировала важность ее ежедневной систематической профессиональной работы над собой – работы, без которой не может быть творческой самореализации в искусстве. Аня Д., Валя Б., Лиза С. предложили оригинальные сюжеты о творческом подходе режиссеров к созданию видео и подготовке киберспортсменов к чемпионатам по видеоиграм.

Особого внимания заслуживают работы, авторы которых выбрали социально значимые темы, драматизировали сюжет истории и актуализировали в нем духовно-нравственные проблемы, показав на конкретных примерах важность проявления общечеловеческих ценностей в повседневной жизни. Руслана П. рассказала о работе ветеринара и ее проблемах (сложной транспортировке, затрудненной коммуникации с пациентом), которые, однако, не мешают герою истории выполнять свою работу безукоризненно, с полной отдачей, и подняла проблему защиты домашних животных и брошенных питомцев, проявления милосердия по отношению к ним. Арина К. поставила вопрос о важности в обществе каждой профессии: по сюжету дворник, убирающий листья, встречается с ребятами, бросающими фантики на тротуар, а маленькая девочка помогает герою истории убрать эти фантики, за что он ей благодарен.

Выводы. Таким образом, апробация в условиях дополнительного образования метода рисованной истории и предложенного нами алгоритма, построенного на принципах визуальной разработки рисованной истории с позиций искусствоведения и педагогики искусства, подтвердили нашу мысль о визуальном повествовании как педагогическом ресурсе ценностного самоопределения обучающихся. Создание рисованной истории на тему профессий позволило юным художникам выразить личное понимание окружающего мира, его ценностное осмысление и свою активную жизненную позицию.

Список литературы

1. Айснер У. Комикс и последовательное искусство / пер. с англ. М. Заславского. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2022. 175, [5] с.: ил.
2. Бахтин М.М. К философии поступка // Бахтин М.М. Собрание сочинений: в 7 т. М.: Русские словари, 2003. Т. 1. С. 7–68.

3. Богданова В.О. Дидактический потенциал комикса // Социум и власть. 2020. № 6 (86). С. 79–87. DOI: 10.22394/1996–0522–2020–6–79–87.
4. Власов В.Г. Новый энциклопедический словарь изобразительного искусства: в 10 т. СПб.: Азбука-классика, 2010. Т. 4. 750, [1] с.
5. Ерофеев В. Комиксы и комиксовая болезнь // Ерофеев В. Собрание сочинений: в 3 т. М.: Союз фотохудожников России, 1996. Т. 2. С. 430–447.
6. Козлов Е.В. Комикс как явление лингвокультуры: знак – текст – миф. Волгоград: Изд-во ВолГУ, 2002. 220 с.
7. Кунин А.И. Популяризация рисованных историй в России и роль РГБМ в формировании лояльной библиотечной среды // Библиотекосведение. 2020. Т. 69. № 6. С. 610–619. DOI 10.25281/0869-608X-2020-69-6-610-619
8. Лисович И.И. Комикс как творческая форма обучения: визуализация теорий, концептов и феноменов культуры // Вестник Вологодского государственного университета. Серия: Гуманитарные, общественные, педагогические науки. 2018. № 2 (9). С. 61–65.
9. Макклауд С. Понимание комикса. Невидимое искусство / пер. с англ. В. Шевченко. М.: Белое яблоко, сор. 2016. 216 с.: ил., цв. ил.
10. Мир комиксов: словарь для мимокрокодила // Pikabu. URL: https://pikabu.ru/story/mir_komiksov_slovar_dlya_mimokrokodila_7014298 (дата обращения: 22.08.2024)
11. Практика работы библиотеки с рисованными историями как видом издания: методические рекомендации. М.: РГБМ, 2020. 32 с.
12. Профессионально-педагогические понятия: словарь / сост. Г.М. Романцев, В.А. Федоров, И.В. Осипова, О.В. Тарасюк; под ред. Г.М. Романцева. Екатеринбург: Рос. гос. проф.-пед. ун-т, 2005. 456 с.
13. Рисованные истории в Петербурге: интервью с Дмитрием Яковлевым – директором фестиваля «Бум комиксов». 26.09.2008 // Арт-гид. URL: <http://www.art-gid.ru/interview/2020/> (дата обращения: 22.08.2024)
14. Савельева О.П. Комикс как вид творческих занятий с подростками в современном дизайн-образовании // Вестник Оренбургского государственного университета. 2011. №9 (128). С. 138–142.
15. Словарь читателя комиксов // Woody-comics. URL: <https://woody-comics.ru/blog/slovar-comics/> (дата обращения: 22.08.2024)
16. Сонин А.Г. Моделирование механизмов понимания поликодовых текстов: автореф. дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.19. М., 2006. 42 с.
17. Социальные истории и инструменты визуальной поддержки в музеях: методическое пособие / авт.-сост. Е.В. Хилькевич; под общ. ред. А.В. Хаустова, Д.Р. Халиковой, Н.В. Черкасовой. М.: МГППУ, 2022. 102 с.
18. Столярова Л.Г. Анализ структурных элементов комикса // Известия Тульского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. 2010. № 1. С. 383–388.
19. Субботина О.В. Показывать vs рассказывать: в поисках определения визуального нарратива // Вестник Российского государственного гуманитарного университета. Серия: Литературоведение. Языкознание. Культурология. 2023. № 9, ч. 2. С. 273–291.
20. Сырова Н.В., Голова К.А., Кузнецова П.В. Комикс как метод развития композиционного мышления обучающихся // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 77–1. С. 275–277.

21. Федеральные государственные требования к минимуму содержания, структуре и условиям реализации дополнительной предпрофессиональной общеобразовательной программы в области изобразительного искусства «Живопись» и сроку обучения по этой программе (утв. приказом Министерства культуры РФ от 12 марта 2012 г. № 156) // Гарант. URL: <https://base.garant.ru/70153526/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/> (дата обращения: 22.08.2024).
22. Cohn Neil. The architecture of visual narrative comprehension: the interaction of narrative structure and page layout in understanding comics // *Frontiers in Psychology*. 2014. V. 5. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00680> (дата обращения: 22.08.2024).
23. Comic Art Training Catalogue // *How to Draw Comics*. URL: <https://www.howtodrawcomics.net/premium-training> (дата обращения: 22.08.2024).
24. Comics in Education // <https://geneyang.com/comicsedu/index.html> (дата обращения: 22.08.2024).
25. The Center for Cartoon Studies. Teaching Comics // *Cartoon Studies*. URL: <https://www.cartoonstudies.org/teachingcomics/> (дата обращения: 22.08.2024).

Об авторах:

ЕФИМОВА Анастасия Андреевна – аспирант ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), преподаватель МБУ ДО «Художественная школа им. В.А. Серова» (170002, г. Тверь, просп. Чайковского, 31), e-mail: vtnl11@mail.ru

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

THE DRAWN STORY METHOD IN THE ASPECT OF FORMING A VALUE-ORIENTED PERSONALITY

A.A. Efimova^{1,2}, E.G. Milyugina¹

¹Tver State University, Tver

²Art School named after V.A. Serov, Tver

The problem of the research is to scientifically substantiate and design a pedagogical support for the forming a value-oriented personality through the practical artistic activity. The objective of the study is to identify the pedagogical potential of visual storytelling as a way for forming a young artists value system and to develop an algorithm for creating a drawn story in a comic design that implements these possibilities. As a result of the study, the authors identified the pedagogical resource of visual narration in the young artists value self-determination; systematized and described the basics of visual development of a drawn story from the standpoint of art history and art pedagogy; developed an algorithm for creating a drawn story in a comic design focused on the young artists value self-determination in the additional education.

Keywords: *value self-determination of a person, visual narrative, drawn story, comic strip, graphic design, additional education, art education.*

Принято в редакцию: 18.09.2024 г.

Подписано в печать: 28.10.2024 г.

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ В ЭСТЕТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ ДОШКОЛЬНИКОВ: ПРОБЛЕМЫ ДЕФИНИЦИИ И ДИАГНОСТИКИ

М.Г. Корнакова

МБОУ СОШ № 4, г. Солнечногорск

Проблема исследования связана с определением методологических, содержательных и организационных основ педагогического взаимодействия субъектов образовательного процесса в эстетическом воспитании дошкольников. Цель исследования – уточнить понятие и структуру педагогического взаимодействия применительно к эстетическому воспитанию дошкольников и выявить посредством диагностического исследования методологические, содержательные и организационные проблемы педагогического взаимодействия в этом направлении деятельности для дальнейшей разработки соответствующей педагогической модели. В результате исследования разработаны дефиниция и структура педагогического взаимодействия субъектов образовательного процесса применительно к эстетическому воспитанию дошкольников, составлена и апробирована диагностическая программа определения готовности субъектов образовательного процесса к педагогическому взаимодействию в эстетическом воспитании, сформулированы методологические, содержательные и организационные проблемы педагогического взаимодействия в эстетическом воспитании дошкольников.

Ключевые слова: дошкольное образование, педагогическое взаимодействие, эстетическое воспитание, готовность к педагогическому взаимодействию, интегративная эстетическая воспитывающая среда, диагностическая программа.

Актуальность исследования. Нормативно-правовые документы российского дошкольного образования ставят перед педагогическим и родительским сообществами задачу обновления подходов к взаимодействию в эстетическом воспитании детей и поиска новых его ресурсов, отвечающих нравственным идеалам российского народа [16, 17]. Актуализированные в данном направлении работы ценности «культура», «красота», «человек», «природа» предполагают формирование предпочтений дошкольников к различным видам художественной и литературной деятельности, воспитание эмоционально-ценностного отношения к произведениям искусства, развитие мотивации к самостоятельной творческой активности [18, с. 162], что требует не только пересмотра содержания и технологий художественно-эстетического и речевого развития детей, но и

© Корнакова М.Г., 2024

интеграции образовательных областей и направлений воспитания в целях обеспечения всестороннего социально-личностного развития дошкольников. Условием успешности этого процесса является педагогическое взаимодействие педагогов, родителей и детей [18, с. 153], что подтверждает актуальность выбранной темы.

Степень научной разработанности темы исследования. Понятие *педагогическое взаимодействие*, сформулированное Ю.К. Бабанским, В.И. Загвязинским, Л.А. Левшиным, Х.Й. Лийметсом, современные исследователи применяют в разработке образовательных моделей разной содержательной направленности, включая модели эстетического воспитания и связанного с ним социально-личностного развития обучающихся. Так, акцентируя в системе воспитания социально-личностную проблематику, И.Н. Ражина разработала проект формирования этнической и национальной идентичности родителей в условиях взаимодействия школы и семьи [13], А.А. Овчарова – технологическую программу организации социально-педагогического взаимодействия школы и семьи [10], М.Р. Даурова – систему мероприятий по формированию социального опыта младших школьников в условиях просветительской работы педагогов с родителями [5]. Для решения проблем эстетического воспитания Н.Ф. Лагутина предложила модель ценностно-ориентированного взаимодействия педагогов, родителей и детей в условиях интерактивной музейной среды [8], О.С. Алейникова – модель педагогической поддержки эстетического воспитания средствами музыки в условиях семейного воспитания [1], А.Г. Рындина – игровые приемы развития эстетического отношения ребенка к миру в условиях педагогического взаимодействия [15].

При всей значимости полученных результатов, в указанных исследованиях понятие педагогического взаимодействия не специфицировано к эстетическому направлению воспитания, не выявлены его методологические, содержательные и организационные основы, что тормозит разработку модели педагогического взаимодействия в данном направлении воспитания.

Таким образом, *проблема исследования* связана с определением методологических, содержательных и организационных основ педагогического взаимодействия в эстетическом воспитании дошкольников.

Цель исследования – уточнить понятие, структуру и состав участников педагогического взаимодействия применительно к эстетическому воспитанию дошкольников и определить методологические, содержательные и организационные проблемы в этом направлении деятельности для дальнейшей разработки соответствующей педагогической модели.

Методология исследования носит комплексный характер. Терминологический и дискурс-анализ применены нами для уточнения и корректировки общепринятых дефиниций в соответствии с

требованиями современных нормативно-правовых документов, структурно-функциональный анализ и педагогическое проектирование – для разработки диагностической программы по выявлению проблем педагогического взаимодействия в эстетическом воспитании дошкольников.

Результаты теоретического исследования. Особенности исследуемого нами феномена педагогического взаимодействия в эстетическом направлении воспитания дошкольников обусловлены соответствующими целями и задачами. Цель педагогического взаимодействия в эстетическом воспитании мы видим в создании педагогических условий для личностного развития детей, педагогов и родителей, их овладения психолого-педагогическими знаниями и технологиями сотрудничества. Под заявленными в цели педагогическими условиями мы, вслед за Н.В. Ипполитовой и Н.С. Стерховой [6, с. 10], понимаем комплекс требований к образовательной среде, целенаправленно конструируемым мерам и инструментам взаимодействия субъектов образования, выполнение которых призвано обеспечить личностное развитие детей, педагогов и родителей посредством содержательного наполнения, методического и организационного оснащения процесса обучения и воспитания и программно-методического его сопровождения. Базовой для нашего исследования стала мысль Е.В. Коротаевой об интегративной основе системы обучения и воспитания [7, с. 35]. В нашем случае интегративная основа определяет восходящую структуру модели воспитания, с учетом усложнения содержательных модулей и организационных форм взаимодействия, и само содержательное ее наполнение, в котором реализуются внутрипредметные и межпредметные связи и отношения и принцип преемственности модулей и форм взаимодействия. Это положение требует создания интегративной воспитывающей среды, в которой все субъекты образовательного процесса (воспитанники, родители, педагоги, методисты и администрация образовательной организации) в единстве целеполагания и планирования при наличии общих подходов, нормативно-правовых и научно-методологических оснований решают задачи эстетического воспитания в соответствии с целями этого направления деятельности.

На этом основании мы понимаем *педагогическое взаимодействие в эстетическом воспитании дошкольников* как комплекс социально-педагогических мер (методологических, содержательных, организационных, деятельностных, рефлексивных), образующих интегративную эстетическую воспитывающую среду, ориентированную на становление эмоционально-ценностного отношения воспитанников к окружающему миру, приобщение их к национальным традициям и ценностям, реализацию творческого потенциала в художественных видах деятельности. *Структура педагогического взаимодействия в*

эстетическом воспитании дошкольников представлена комплексом научно-теоретического, мотивационно-ценностного и деятельностного компонентов.

Результаты диагностического исследования. Осмысление целей и задач с последующим созданием модели педагогического взаимодействия в выбранном направлении деятельности предполагает проведение диагностических мероприятий по выявлению уровня эстетической воспитанности дошкольников и готовности педагогов, родителей и администрации к педагогическому взаимодействию.

Определение уровня эстетической воспитанности дошкольников основано на комплексе диагностических методов (наблюдение, опрос детей, беседы с педагогами и родителями, анкетирование педагогов и родителей, анализ продуктов детской художественной деятельности, анализ досуговой деятельности и праздничных мероприятий). При составлении диагностического комплекса мы опирались на методики, разработанные В.П. Анисимовым [2], А.Г. Гогоберидзе и В.А. Деркунской [3], Ю.С. Любимовой [9], О.П. Радыновой и Л.Н. Комиссаровой [12], Т.А. Репиной [14].

В *компоненты эстетической воспитанности* мы включили следующие показатели сформированности (в соответствии с ФООП ДО): мотивационно-потребностный – стремится заниматься художественно-эстетическими видами деятельности, выражает интерес к различным видам искусства; познавательный – знает различные виды искусств, жанры, имена выдающихся художников, композиторов, писателей и поэтов; ценностно-смысловой – способен к оценочным суждениям, эстетическим переживаниям, ощущает себя носителем культурных и нравственных ценностей своей большой и малой родины, проявляет чувство патриотизма и гражданственность; практико-творческий – владеет навыками художественно-эстетических видов деятельности, способен к самостоятельному воплощению художественного образа (в соответствии с возрастными особенностями); социально-коммуникативный – внимателен, благожелателен, учитывает потребности всех участников совместной художественной деятельности.

Уровень эстетической воспитанности дошкольников определяется в диагностике в соответствии со следующими *критериями*: *высокий уровень* – ребенок знаком с многими музыкальными, художественными, литературными произведениями, знает их образный язык, проявляет себя в художественно-эстетических видах деятельности во взаимодействии педагогов, родителей и воспитанников; *средний уровень* – ребенок имеет музыкальные, изобразительные, литературные предпочтения, понимает эмоционально-образное содержание произведения искусства, знаком со средствами выразительности, но всегда может объяснить их применение, не всегда может передать свое эмоциональное состояние, восприятие и переживание в творческой

деятельности, *низкий уровень* – ребенок не узнает произведения, которые изучались на занятиях, затрудняется назвать средства выразительности, не способен дать оценку и определить эмоционально-образное содержание произведения, не активен в художественной деятельности.

Результаты входной диагностики уровня эстетической воспитанности старших дошкольников представлены в табл. 1.

Таблица 1

Результаты входной диагностики уровня эстетической воспитанности старших дошкольников

№	Компоненты эстетической воспитанности	Уровни, %		
		Высокий	Средний	Низкий
1	Мотивационно-потребностный	3	93	4
2	Познавательный	Не выявлен	91	9
3	Ценностно-смысловой	3	89	8
4	Практико-творческий	7	72	21
5	Социально-коммуникативный	5	88	7

Анализ результатов диагностики показал в целом средний уровень сформированности всех компонентов эстетической воспитанности дошкольников. Большинство детей не отличаются высокой потребностью в занятиях художественной деятельностью, недостаточно эмоционально воспринимают произведения искусства, не дают развернутого самостоятельного оценочного суждения о произведении искусства, не умеют выразить себя в самостоятельной творческой деятельности, не всегда конструктивно сотрудничают со сверстниками в совместной деятельности.

Диагностика готовности субъектов образовательного процесса (педагоги, родители, администрация) к взаимодействию в эстетическом воспитании потребовала создания соответствующей диагностической программы. С этой целью мы обратились к методике изучения качества педагогического взаимодействия дошкольной организации и семьи Л.В. Гильмановой [4, с. 92] и исследованиям в области педагогической поддержки эстетического воспитания детей О.С. Алейниковой [1]. Кроме того, в этот диагностический комплекс мы включили требования профессионального стандарта к психолого-педагогической и коммуникативной компетентности в эстетическом воспитании [11].

Мы выделили следующие *критерии готовности*: *когнитивный* (имеет базовые знания по профессии, владеет технологиями педагогического взаимодействия в эстетическом воспитании), *мотивационный* (готов осуществлять педагогическое взаимодействие в эстетическом воспитании) и *деятельностный* (способен к творчеству, владеет комплексом практических навыков взаимодействия). *Высокий уровень готовности* характеризуется высокой активностью субъектов взаимодействия, значительной результативностью в эстетическом воспитании дошкольников, сильной мотивацией к участию в совместной деятельности; *средний уровень* – умеренной активностью субъектов

взаимодействия, заметной результативностью в эстетическом воспитании дошкольников, достаточной мотивацией к участию в совместной деятельности; *низкий уровень* – слабой активностью субъектов взаимодействия, отсутствием результативности в эстетическом воспитании дошкольников, нежеланием сотрудничать по проблемам эстетического направления воспитания [11, 18].

Готовность испытуемых к педагогическому взаимодействию определялась по следующим показателям когнитивного, мотивационно-ценностного и деятельностного его компонентов. *Показатели когнитивного компонента*: педагог знает цели и задачи эстетического воспитания; умеет приобщить детей к общечеловеческим, национальным, духовным ценностям, владеет современными образовательными технологиями, технологиями педагогической диагностики, психолого-педагогической коррекции, методическими приемами, педагогическими средствами; методист / администрация знают цели и задачи педагогического взаимодействия в эстетическом воспитании дошкольников; умеют выработать стратегию, тактику и технологии педагогического взаимодействия в эстетическом воспитании; владеют методами и приемами организации совместной деятельности, нацеленной на достижение успехов в эстетическом воспитании дошкольников; родитель знает программу воспитания дошкольной организации, имеет представление о возрастных особенностях ребенка, его наклонностях и потребностях; умеет осуществлять поддержку ребенка в творческой самореализации; владеет практическими навыками сотрудничества в подготовке и проведении конкурсов, проектов, досуговых мероприятий в дошкольной организации [11, 18].

Показатели мотивационно-ценностного компонента: педагог готов участвовать в совместных воспитательных проектах, сотрудничать с семьями дошкольников; методист / администрация готовы применять творческий подход к проектированию и организации совместной деятельности эстетической направленности и организации взаимодействия; родитель владеет различными художественными видами деятельности; готов сотрудничать с педагогами в эстетическом воспитании ребенка [11, 18].

Показатели деятельностного компонента: педагог готов устанавливать контакт с воспитанниками, членами семьи дошкольников, педагогами дополнительного образования; методист / администрация способны оказать методическую и организационную помощь педагогам и родителям в проведении просветительских и консультационных мероприятий по проблемам эстетического воспитания; родитель готов сотрудничать с педагогами по выявлению потребностей ребенка в художественно-эстетическом и речевом развитии [11, 18].

Результаты диагностики по данным компонентам и показателям см. в табл. 2.

Таблица 2

Результаты диагностики готовности педагогов и родителей
к педагогическому взаимодействию в эстетическом воспитании

Субъекты	Уровни	Научно-теоретический компонент	Мотивационно-ценностный компонент	Деятельностный компонент
Педагоги	Высокий	29	23	29
	Средний	55	69	63
	низкий	16	25	8
Методисты и администрация	Высокий	35	75	65
	Средний	30	15	35
	Низкий	35	10	0
Родители	Высокий	10	22	28
	Средний	25	53	37
	низкий	65	35	35

Анализ результатов диагностики позволил выявить основные проблемы готовности педагогов и родителей к педагогическому взаимодействию. Мы отметили у педагогов слабое владение современными технологиями эстетического воспитания дошкольников, а также технологиями взаимодействия, помогающими стимулировать интерес родителей к сотрудничеству. Родители, в свою очередь, слабо знают цели и задачи эстетического воспитания, не знакомы с программой дошкольного учреждения, не проявляют желания участвовать в проектной деятельности, конкурсах, праздниках и досуговых мероприятиях. В числе проблем организационно-методического порядка мы отметили, что недостаточно используется потенциал образовательных и художественных событий как основы для формирования воспитывающей среды.

Выводы. Как показали результаты диагностического исследования, необходимо построить систему методологических, содержательных и организационных основ педагогического взаимодействия в эстетическом воспитании дошкольников и разработать на этой основе модель педагогического взаимодействия в эстетическом воспитании. Методологические основы педагогического взаимодействия в этом направлении деятельности должны быть обусловлены личностно-ориентированным, комплексным, компетентностным подходами, опираться на принципы интеграции и индивидуализации в эстетическом развитии ребенка. Содержательные основы этой работы должны включать целеполагание, планирование, общую для всех субъектов педагогического процесса программу эстетического воспитания дошкольников, информационный канал для педагогов и родителей. Организационные основы этой работы требуют создания интегративной воспитывающей эстетической среды, которая объединяет различные формы образовательной (интегрированные занятия) и воспитательной (проектная деятельность, проведение праздничных мероприятий) деятельности и консультационное сопровождение педагогов и родителей.

Разработанные нами содержательные, методологические и организационные основы мы планируем использовать при создании модели педагогического взаимодействия в эстетическом воспитании дошкольников.

Список литературы

1. Алейникова О.С. Педагогическая поддержка эстетического воспитания детей дошкольного возраста средствами музыки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Ставрополь, 2011. 236 с.
2. Анисимов В.П. Теория и методика музыкального воспитания дошкольников. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2007. 200 с.
3. Гогоберидзе А.Г., Деркунская В.А. Детство с музыкой. Современные педагогические технологии музыкального воспитания и развития детей раннего и дошкольного возраста: уч.-метод. пособие. СПб.: Детство-Пресс, 2013. 656 с.
4. Гильманова Л.В. Управление качеством педагогического взаимодействия дошкольной образовательной организации и семьи: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Казань, 2016. 205 с.
5. Даурова М.Р. Формирование социального опыта младших школьников в условиях педагогического взаимодействия: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Майкоп, 2012. 43 с.
6. Ипполитова Н.В., Стерхова Н.С. Анализ понятия «педагогические условия», сущность, классификация // *General and professional education*. 2012. № 1. С. 8–14.
7. Коротаяева Е.В. Основы педагогики взаимодействия: теория и практика: монография. Екатеринбург: УрГПУ, 2013. 203 с.
8. Лагутина Н.Ф. Воспитание ценностных ориентиров «доброта» и «красота» у детей дошкольного возраста в условиях взаимодействия педагогов детского сада и семьи: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. М., 2015. 28 с.
9. Любимова Ю.С. Диагностика эстетической воспитанности учащихся начальных классов // *Пачатковая школа*. 2007. № 9. С. 60–64.
10. Овчарова А.А. Технология социально-педагогического взаимодействия школы и семьи по формированию социально-значимых качеств школьника: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. М., 2012. 29 с.
11. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 18.10.2013 г. №544н «Об утверждении профессионального стандарта "Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)"» (ред. от 05.08.16). URL: <https://base.garant.ru/70535556/> (дата обращения 12.07.2024).
12. Радынова О.П., Комиссарова Л.Н. Теория и методика музыкального воспитания детей дошкольного возраста: учебник для студентов высших учебных заведений. Дубна: Феникс, 2011. 352 с.
13. Ражина И.Н. Педагогические особенности взаимодействия школы и семьи в духовно-нравственном воспитании младших школьников в поликультурной образовательной среде: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Пятигорск, 2019. 32 с.
14. Репина Т.А. Методика «Сюжетные картинки» // *Диагностика эмоционально-нравственного развития / сост. и ред. И.Б. Дерманова*. СПб.: Речь, 2002. С. 34-35. (Практикум по психодиагностике).

15. Рындина А.Г. Развитие эстетического отношения старших дошкольников к действительности в условиях педагогического взаимодействия: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. СПб., 2010. 196 с.
16. Указ Президента Российской Федерации от 09.11.2022 г. № 809 «Об утверждении основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей». URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502> (дата обращения 12.07.2024).
17. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ред. от 21.01.2019). Приказ Министерства образования и науки РФ №1155 от 17 октября 2013 г. // КонсультантПлюс [электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_154637/ (дата обращения 12.07.2024).
18. Федеральная образовательная программа дошкольного образования. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 25.11.2022 г. М.: ТЦ Сфера, 2023. 224 с.

Об авторе:

КОРНАКОВА Марина Георгиевна – музыкальный руководитель МБОУ СОШ № 4 (141508 г. Солнечногорск, ул. Ухова, стр. 29, корпус 4), e-mail: marina-baltika@mail.ru

PEDAGOGICAL INTERACTION IN THE AESTHETIC DIRECTION OF PRESCHOOL CHILDREN'S EDUCATION: PROBLEMS OF DEFINITION AND DIAGNOSTICS

M.G. Kornakova

Secondary school № 4, Solnechnogorsk

The problem of the research is to determine the methodological, substantive and organizational foundations of pedagogical interaction in the preschoolers aesthetic education. The objective of the study is to clarify the concept and structure of pedagogical interaction in relation to the preschoolers aesthetic education and to identify, through a diagnostic study, methodological, substantive and organizational problems of pedagogical interaction in this area of activity. As a result of the study, the author developed a definition and structure of pedagogical interaction in relation to the preschoolers aesthetic education, identified readiness of preschoolers, teachers, parents and administration for pedagogical interaction in this area of activity, formulated methodological, substantive and organizational problems of pedagogical interaction in the preschoolers aesthetic education.

Keywords: *preschool education, pedagogical interaction, aesthetic education, readiness for pedagogical interaction, integrative aesthetic educational environment, diagnostic program.*

Принято в редакцию: 22.08.2024 г.

Подписано в печать: 28.10.2024 г.

ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЕ ОТНОШЕНИЕ СТУДЕНТОВ К СОЦИОКУЛЬТУРНОМУ НАСЛЕДИЮ РЕЛИГИИ: ЭМПИРИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Н.Е. Орлихина¹, Е.В. Лукашина²

¹ АНО ВО «Международная полицейская академия Всероссийской
полицейской Ассоциации», г. Тула

² ФГБОУ ВО «Московский государственный университет
имени М.В. Ломоносова», г. Москва

Обоснованы педагогические условия, предложенные в рамках опытно-экспериментальной работы по формированию ценностно-смыслового отношения студентов к социокультурному наследию религии – комплексу материальных и нематериальных элементов культурно-религиозного наследия России. Приведены данные по выявлению ценностных ориентаций личности, которые отражают эффективность предложенных педагогических условий. Опытно-экспериментальная работа проводилась со студентами-бакалаврами, обучающимися по направлению подготовки 41.03.05 Международные отношения в Московском государственном университете имени М.В. Ломоносова.

Ключевые слова: педагогические условия, ценностно-смысловая сфера, социокультурное наследие религии, традиции, субъект-субъектное взаимодействие, иерархия ценностей.

В условиях глобального развития перед высшим образованием встаёт вопрос воспитания молодёжи через трансляцию ценностных ориентаций и культурных норм. В современном мире в условиях социальной нестабильности и многополярности появилась потребность в обновлении системы образования и укреплении общекультурных ценностей. Необходимым фактором становится формирование ценностно-смыслового отношения обучающихся к сохранению традиций, воспитанию духовности и гуманизма, диалогу культур.

В соответствии с Указом Президента Российской Федерации от 09.11.2022 г. № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» нормативно зафиксировано понятие «традиционные ценности». Отмечено, что «христианство, ислам, буддизм, иудаизм и другие религии, являющиеся неотъемлемой частью российского исторического и духовного наследия, оказали значительное влияние на формирование традиционных ценностей, общих для верующих и неверующих граждан» [21].

Обращение государства и общества к проблемам социально-нравственного развития личности требует от педагогов активизации

© Орлихина Н.Е.,
Лукашина Е.В., 2024

ценностно-смысловой сферы обучающихся. В этой связи определяющую роль играет обоснование и реализация педагогических условий, направленных на достижение поставленной образовательной цели.

Для обоснования педагогических условий следует определиться с трактовкой данного понятия, так как в научно-педагогическом дискурсе встречаются различные интерпретации. Проблема педагогических условий рассматривалась в работах В.И. Андреева [1], А.Я. Найна [15], Н.В. Ипполитовой [9], Н.М. Яковлевой [24], В.В. Ткаченко [19], И.А. Федяковой [22], Б.В. Куприянова [13].

В.И. Андреев считает, что педагогические условия представляют собой результат «целенаправленного отбора, конструирования и применения элементов содержания, методов (приемов), а также организационных форм обучения для достижения целей» [2, с. 124]. О.В. Галкина выделяет три типа условий по отношению к деятельности: условия-предпосылка, условия-обстановка, условия-требования [5].

В трактовке Н.В. Ипполитовой педагогические условия, являясь компонентом педагогической системы, отражают совокупность возможностей образовательной и материально-пространственной среды [9, 11].

В.Д. Шадриков отмечал, что при проектировании педагогических условий необходимо учитывать, что на развитие обучающегося оказывают влияние три ключевых фактора: среда развития, требования деятельности и духовные ценности [23]. Н.В. Журавская предложила структуру условий, необходимых для реализации индивидуально-дифференцированного подхода к обучению, среди которых можно выделить высокую степень готовности преподавателей к взаимодействию с каждым обучающимся, совершенствование содержания психолого-педагогической подготовки и др. [8].

Таким образом, анализируя различные трактовки педагогических условий, можно разделить их на внутренние (психолого-педагогические) и внешние (дидактические, социально-педагогические, организационно-педагогические) условия. Гармоничное сочетание данных типов педагогических условий должно способствовать повышению эффективности образовательного процесса и качественной подготовке обучающихся [17, с. 68].

Опытно-экспериментальная работа в рамках нашего исследования направлена на формирование ценностно-смыслового отношения студентов к социокультурному наследию религии, которое выражается в активной избирательной позиции обучающегося, проявляющейся в потребности приобщения к культурному наследию религии, положительно окрашенном эмоциональном отклике на религиозные и культурные ценности, способности к самоактуализации и реализации духовных потребностей [14]. В своем исследовании мы рассматриваем проблемы социокультурного наследия православия как наиболее

распространенной религиозной конфессии в Российской Федерации. Под термином «социокультурное наследие» мы понимаем комплекс материальных (иконы, храмы, религиозные тексты) и нематериальных элементов (обряды, таинства, традиции) культурно-религиозного наследия России.

В ходе нашей опытно-экспериментальной работы, направленной на формирование ценностно-смыслового отношения студентов к обозначенному выше феномену социокультурного наследия, в экспериментальную и контрольную группы входили студенты-бакалавры, обучающиеся по направлению подготовки 41.03.05 Международные отношения в Московском государственном университете имени М.В. Ломоносова.

Одним из ключевых педагогических условий являлось *наполнение педагогического процесса ценностно-ориентированным дидактическим материалом*. В качестве источников нами использовались различные тексты на культурно-религиозную тематику, в которых заложены смысл бытия, законов природы и ценности веры. Особый интерес у студентов в рамках учебного процесса вызвали материалы книги П. Тейяр де Шардена: «Феномен человека. Божественная среда». В рамках дидактического материала было предложено изучить «Концепцию перехода Российской Федерации к устойчивому развитию» утвержденную Указом Президента Российской Федерации в 1996 г. [12] В Концепции отмечается, что идеи ноосферы, сформулированные В.И. Вернадским, находят свое отражение в развитии духовных ценностей и знаний, жизни человека в гармонии с окружающей средой [16].

В.И. Вернадский, продолжая идеи П. Тейяр де Шардена, говорил о процессах ноогенеза, который заключается в «гармонизированной общности сознаний», основанной на духовных процессах, взаимосвязи религиозных ценностей и научных представлений [6]. Также студентам было предложено ознакомиться с материалами текста XI в. «Слово о законе и благодати» митрополита Киевского Илариона [18], обсудить и выразить свое отношение к изложенным мировоззренческим проблемам, проанализировать их содержание, выявить положительные и отрицательные моменты (в их личной интерпретации), познакомиться с истоками зарождения древнерусской культуры.

Данное педагогическое условие связано с формированием отдельных компетенций студентов-международников: способность студентов анализировать и оценивать философские проблемы при решении социальных и профессиональных задач (ОНК-2), способность работать с первоисточниками, в т.ч. проводить текстологический анализ (ИК-17), что отражено в Образовательном стандарте, самостоятельно устанавливаемом Московским государственным университетом имени М.В. Ломоносова для реализуемых образовательных программ высшего профессионального образования по направлению подготовки

Международные отношения (уровни высшего профессионального образования: бакалавриат с присвоением квалификации (степени) «бакалавр», магистратура с присвоением квалификации (степени) «магистр») (утвержден приказом по МГУ от 22 июля 2011 г. № 729).

Разработка и использование специальной системы заданий, направленных на реализацию ценностного отношения обучающихся к социокультурному наследию религии. В качестве домашнего задания студентам было предложено провести исследование религиозной идентичности своих близких и с помощью социологических методов (анкетирование, включённое наблюдение, ивент-анализ) выявить религиозные предпочтения своих родственников, друзей, знакомых; узнать их отношение к религиозным традициям, праздникам, символам веры. В ходе практических занятий студенты имели возможность взаимодействовать между собой и осуществлять групповую работу с обменом мнениями и информацией относительно их религиозных предпочтений. Мониторинг по выявлению знаний студентов о культурном и религиозном наследии проходил с помощью сервиса для создания онлайн-викторин, квизов и опросов Diaclass, в них включены задания: «1 из 4-х»; «Верно утверждение или не верно»; «Продолжите фразу»; «Мозговой штурм»; «Облако слов»; «Собери фразу», где студентам предоставлялась возможность продемонстрировать свои знания.

Проектирование учебного процесса, ориентированного на решение аксиологических задач, представляющих значимость для сохранения культурного наследия России. Особое внимание было уделено знакомству обучающихся со значимыми культурно-религиозными местами Российской Федерации. Студентам предлагается познакомиться с музейными комплексами и духовными местами. В рамках самостоятельной работы им предлагалось посетить Государственную Третьяковскую галерею и познакомиться с коллекцией древнерусского искусства XII–XVII вв., искусством XVIII–XIX вв., посетить Государственный исторический музей и прослушать лекции-беседы «Исторические встречи в Покровском соборе» с уникальными специалистами и исследователями истории России и Москвы, древнерусской архитектуры, иконописи и настенной живописи, русской православной культуры, колокольного звона, духовного пения. В рамках экскурсии студентов по Государственному историческому музею было запланировано посещение собора Покрова Пресвятой Богородицы на Рву (храма Василия Блаженного), знакомство с его историей и просмотр документального фильма о создании музея.

Обучающимся было предложено познакомиться с основной экспозицией и выставками Государственного музея изобразительных искусств им. А.С. Пушкина, а также отделом искусства старых мастеров и отделом искусства стран Европы и Америки XIX–XX вв.; посетить

отдел рукописей Российской государственной библиотеки, который был создан в 1862 г. в составе Московского публичного и Румянцевского музеев, а также посетить домовый православный храм Мученицы Татианы при Московском государственном университете имени М.В. Ломоносова. После посещения предложенных историко-культурных мест на практических занятиях студенты демонстрировали свои знания посредством выступления с презентациями и докладами, отвечали на вопросы аудитории, делились полученной информацией об увиденных произведениях искусства, составляли перечень художественных экспозиций по культурно-религиозной тематике, которые, по их мнению, следует посетить.

Выстраивание межрелигиозного диалога между представителями различных конфессий и верований внутри Российской Федерации, а также представителями разных стран для обеспечения международной безопасности. В ходе образовательного процесса студенты прослушали лекцию «Межрелигиозный диалог и управление религиозным многообразием» («Interreligious dialogue and the management of religious»), разработанную на двух языках в рамках нашего исследования. Они познакомились с международными документами, направленными на сохранение культурного и религиозного многообразия в мире:

- Всеобщая декларация прав человека, принятая резолюцией 217 А (III) Генеральной Ассамблеи ООН от 10 декабря 1948 г. [4];
- Декларация ООН «О ликвидации всех форм нетерпимости и дискриминации на основе религии или убеждений» от 25 ноября 1981 г. [7];
- Резолюция ООН «Борьба против диффамации религий», принятая 18 декабря 2008 г. на 63-й сессии Генассамблеи ООН [3];
- «Конвенция об охране всемирного культурного и природного наследия», принятая на 17-й сессии Генеральной Конференции ЮНЕСКО 16 ноября 1972 года [11].

На практических занятиях студенты познакомились и пообщались с профессорско-преподавательским составом кафедры ЮНЕСКО, которая была создана на факультете глобальных процессов Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова в соответствии с соглашением между ЮНЕСКО и Московским государственным университетом от 28 сентября 2010 г.

Студенты приняли участие в подготовке и проведении деловой игры «Модель ООН». Они имели возможность познакомиться с культурой и традициями других стран, пообщаться с иностранными студентами, получить дополнительную языковую практику. В рамках этой деловой игры студенты также изучали нормативно-правовые документы различных международных организаций (ООН, ЮНЕСКО, Международный союз студентов).

Реализация субъект-субъектного взаимодействия между преподавателем и обучающимися способствует передаче ценностных ориентаций, заложенных в культурно-религиозном наследии, духовно-нравственном воспитании молодежи. Преподаватель знакомил студентов с различными атрибутами религии, а также с художественным творчеством малых народов Российской Федерации. На практических занятиях преподаватель использовал документальные фильмы на русском и английском языках для знакомства с культурно-религиозными традициями в мире. Взаимодействие со студентами осуществлялось в виде конференций, дискуссий и дебатов, проектной работы (с использованием онлайн-доски Miro), дидактических игр (на платформах Diaclass, Quizizz). В рамках образовательной деятельности студентам было предложено организовать и провести совместно с преподавателем Quiz по теме культурного и религиозного наследия России.

Погружение обучающихся в изучаемую социокультурную среду. В рамках контактной работы студенты познакомились с атрибутами, обрядами и традициями православной культуры. Также обучающиеся посетили архитектурный ансамбль Московского кремля, где познакомились с важными памятниками – культурным, историческим и религиозным наследием России. В процессе обучения студентам было предложено принять участие в работе Культурного центра Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова, главной задачей которого является обеспечение разностороннего развития студентов, создание общей культурной среды, организация качественного творческого досуга для студентов и сотрудников университета.

Применение информационно-коммуникационных технологий в ходе образовательного процесса. Как отмечено в Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 годы, ускоренные темпы развития технологий, создания, обработки и распространения информации в настоящее время значительно превысили возможности большинства людей в освоении и применении знаний [20]. В этой связи важным элементом образовательного процесса является практическая работа с применением онлайн-технологий.

На семинарских занятиях обучающиеся познакомились с рядом научных изданий, документальными фильмами и архивными записями, виртуальными турами по храмовым комплексам и музейным коллекциям. Одним из заданий для студентов являлась подготовка собственной виртуальной выставки после посещения крупных музеев Москвы (см. условие выше) и знакомства с представленными коллекциями. В рамках этого задания мы могли оценить творческое начало обучающихся, уровень их погруженности в тему и степень освоения материала. В качестве рекомендации студентам было предложено в выходные и праздничные дни посетить какие-либо

близлежащие города и регионы, богатые историко-культурным и религиозным наследием. В первую очередь речь шла о городах «Золотого кольца России»: Сергиев-Посад, Владимир, Суздаль, Ярославль, Ростов Великий, Переславль-Залесский, Кострома, Иваново.

Итоговым заданием являлось проведение круглого стола на тему «Важность сохранения культурно-религиозного наследия для российской молодежи». Выступая в качестве докладчиков и слушателей, студенты обсуждали проблемы изучения культурно-религиозного наследия страны, репрезентации сюжетов по данной теме в медиасреде, в частности, в социальных сетях, имеющих популярность у молодежи. Они дискутировали о способах сохранения культурно-религиозного наследия, о необходимости взаимодействия органов власти, общественных организаций и гражданских активистов в решении данной проблемы, делились друг с другом впечатлениями о посещенных достопримечательностях и увиденных шедеврах древнерусского искусства и зодчества. В заключение был составлен перечень наиболее запомнившихся музейных экспонатов и архитектурных комплексов с краткими аннотациями, которые студенты подготовили к этому круглому столу.

Предложенные педагогические условия являются ключевым элементом нашей опытно-экспериментальной работы, направленной на повышение уровня сформированности ценностно-смыслового отношения студентов к социокультурному наследию религии. В этой связи на констатирующем этапе работы перед нами стояла задача определить ценностные ориентации у студентов контрольной и экспериментальной групп, выявить, какое место в их системе ценностей занимают культура, религия, традиции и иные аспекты, связанные с этими феноменами.

Исследования ценностных ориентаций личности активно проводятся на протяжении последних десятилетий. К числу таких методик относятся: тест М. Рокича (RVS – Rokeach Value Survey), методика Е.Б. Фанталовой «Уровень соотношения ценности и доступности в различных жизненных сферах» (УСЦД), опросник Р. Инглхарта в рамках проекта «Всемирный обзор ценностей» (World Values Survey).

С целью выявления уровня сформированности ценностно-смыслового отношения студентов к социокультурному наследию религии в ходе опытно-экспериментальной работы нами применялись различные диагностические инструменты: фронтальный опрос, авторский тест на знание основ христианской культуры (когнитивный критерий), ценностный опросник (Portrait Values Questionnaire – PVQ) Ш. Шварца (аффективный (рефлексивно-оценочный) критерий), опросник «Шкала культурного интеллекта» (The Cultural Intelligence Scale (CQS)) К. Эрли и С. Анга (конативный (мотивационно-деятельностный) критерий). Анализ ценностных ориентаций был осуществлен с помощью методики Ш. Шварца.

Методика Ш. Шварца позволяет определить уровень значимости каждой ценности для отдельного человека. В этой связи для нашего

исследования данная методика играет определяющую роль. Она позволяет отразить ценностное состояние и раскрыть рефлексивно-оценочный критерий. В свой опросник Ш. Шварц включил 57 ценностей. Он предложил сгруппировать их по 10 ключевым типам. Испытуемый оценивает каждую из предложенных ценностей по шкале от 7 до –1 баллов, где 7 – исключительно важная в качестве руководящего принципа вашей жизни ценность (обычно таких ценностей бывает одна-две); 6 – очень важная; 5 – достаточно важная; 4 – важная; 3 – не очень важная; 2 – мало важная; 1 – не важная; 0 – совершенно безразличная; –1 – это противоположно принципам, которым вы следуете.

Ш. Шварц сгруппировал отдельные ценности в типы ценностей в соответствии с общностью их целей. Он отобрал ценности, выявленные предшествующими исследователями, а также найденные им самим в философских и религиозных трудах, посвященных ценностям разных культур [10, с. 26].

При работе с опросником мы переработали наполняемость его пунктов в соответствии с предметом исследования, что позволяет рассмотреть уровень значимости ценностных ориентаций для человека в комплексе. В рамках своего исследования нами были выделены из общего списка типов ценностей три типа, которые, по нашему мнению, в наибольшей степени соотносятся с проблемой сохранения культурно-религиозного наследия и характеризуют отношение респондентов к религии и духовным ценностям: «традиции», «конформизм», «доброта». Дополнительно мы выделили четвертый тип ценностей – «религия», который отсутствует в предложенном перечне Ш. Шварца, но имеет значимость для нашего исследования. В рамках обозначенных типов мы выделяем следующие ценности:

Тип ценностей «Традиции»:

- уважение традиций (сохранение признанных традиций, обычаев);
- сохранение материальных и духовных ценностей;
- культурное наследие (сохранение материального и духовного наследия);
- сдержанность (сдержанность по отношению к наследию религии);
- ценящий культурные традиции и опыт (стоит отметить, что мы добавили в опросник данную ценность, которая имеет значение для нашего исследования).

Тип ценностей «Комформизм»:

- вежливость;
- самодисциплина;
- уважение старших;
- исполнительность.

Тип ценностей «Доброта»:

- верность (преданность друзьям и группе);

- честность;
- полезность (работа на благо других);
- ответственность;
- склонность прощать.

Тип ценностей «Религия»:

- религия (эмоциональное и духовное постижение);
- мудрость;
- терпимый к различным идеям и верованиям;
- благочестивый (придерживается религиозной веры и убеждений).

В опросе приняли участие 49 студентов, 24 вошли в контрольную группу, 25 – в экспериментальную. Ценности по типу «Традиций» для обучающихся обеих групп (КГ и ЭГ) определяются как важные. По типу «Религия» результат в экспериментальной группе зафиксирован незначительно выше, чем в контрольной. По типу «Конформизм» выше результат зафиксирован в контрольной группе. По типу «Доброта» зафиксированы одинаково высокие результаты в обеих группах. По типологии Шварца, ценности типа «Доброта» для студентов обеих групп определяются как «достаточно важные». Таким образом, самую низкую важность среди всех типов ценностей для современных студентов представляет религия, самую высокую – общечеловеческие качества, такие как верность, ответственность, честность, склонность прощать и работа на благо других. Ниже мы приводим диаграмму с результатами опроса студентов в контрольной и экспериментальной группах. Среднее значение представляет результат суммы ответов студентов в отношении каждой обозначенной нами ценности (от –1 до 7, по типологии Ш. Шварца), разделенный на количество студентов в каждой группе.



Рис. 1. Среднее значение по типам ценностей «Традиция», «Конформизм», «Доброта», «Религия» в контрольной и экспериментальной группах на констатирующем этапе (интервал от –1 до 7, по типологии Ш. Шварца)

Результаты констатирующего эксперимента обозначили потребность в активизации ценностно-смысловой сферы обучающихся. Соблюдение описанных выше педагогических условий позволило выявить положительную динамику в ходе опытно-экспериментальной работы по формированию ценностно-смыслового отношения у студентов к социокультурному наследию религии. Результаты проведенного

педагогического эксперимента демонстрируют динамику уровня сформированности ценностно-смыслового отношения студентов к социокультурному наследию религии.

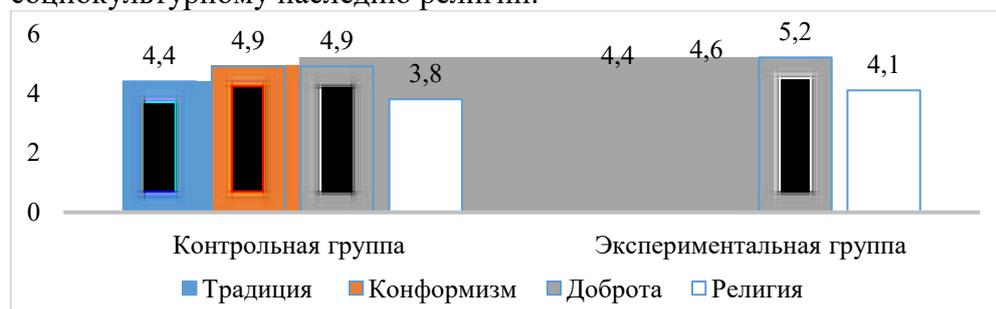


Рис. 2. Среднее значение по типам ценностей «Традиция», «Конформизм», «Доброта», «Религия» в контрольной и экспериментальной группах на формирующем этапе (интервал от –1 до 7, по типологии Ш. Шварца)

Как мы видим, в экспериментальной группе среднее значение выросло по всем типам ценностей (от 0,1 до 0,3 пунктов). В контрольной группе на 0,1 выросли показатели по типам ценностей «Традиции» и «Конформизм». Показатели по двум другим типам ценностей («Доброта» и «Религия») остались на том же, уровне, что на констатирующем этапе.

Таким образом, мы можем сделать вывод, что при соблюдении предложенных педагогических условий по итогам проведенной опытно-экспериментальной работы прослеживается положительная динамика в процессе формирования ценностно-смыслового отношения студентов к социокультурному наследию религии. Это указывает на то, что для результативной работы со студентами необходимо создать педагогические условия, которые будут способствовать развитию их ценностно-смысловой сферы.

Список литературы

1. Андреев В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности. Казань: Изд-во КГУ, 1988. 236 с.
2. Андреев В.И. Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития. Казань: Центр инновационных технологий, 2003. 608 с.
3. Борьба против диффамации религий. Резолюция, принятая Генеральной Ассамблеей 18 декабря 2008 г. 63/171. [Электронный ресурс] URL: <https://undocs.org/ru/A/RES/63/171> (дата обращения: 12.09.2023).
4. Всеобщая декларация прав человека. Принята резолюцией 217 А (III) Генеральной Ассамблеи ООН от 10 декабря 1948 года. [Электронный ресурс] URL: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/declhr.shtml (дата обращения: 12.09.2022).
5. Галкина О.В. Организационно-педагогические условия как категория научно-педагогического исследования // Известия Самарского научного центра Рос. академии наук «Актуальные проблемы гуманитарных наук» 2008. № 3. Самара: Изд-во Сам. научн. центра РАН. С. 231–238.

6. Глобалистика: Международный междисциплинарный энциклопедический словарь / Гл. ред.: И.И. Мазур, А.Н. Чумаков. М.–СПб.–Нью-Йорк: ИЦ «ЕЛИМА», ИД «Питер», 2006. 1160 с.
7. Декларация о ликвидации всех форм нетерпимости и дискриминации на основе религии или убеждений. Принята резолюцией 36/55 Генеральной Ассамблеи ООН от 25 ноября 1981 года. [Электронный ресурс] URL: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/relintol.shtml (дата обращения: 09.09.2023).
8. Журавская Н.В. Профессиональная подготовка специалистов пожарной безопасности в вузах нефтегазовой отрасли с использованием индивидуально-дифференцированного подхода: автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2011. 23 с.
9. Ипполитова Н.В., Стерхова Н.С. Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация // General and Professional Education. 2012. № 1. P. 8–14.
10. Карандашев В.Н. Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство. СПб.: Речь, 2004. 70 с.
11. Конвенция об охране всемирного культурного и природного наследия», принятая на 17 сессии Генеральной Конференции ЮНЕСКО 16 ноября 1972 года. [Электронный ресурс] URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000388545/PDF/388545eng.pdf.multi.page=5> (дата обращения 03.09.2024).
12. Концепция перехода Российской Федерации к устойчивому развитию. Указ Президента Российской Федерации № 440 от 1 апреля 1996 г. [Электронный ресурс] URL: <http://pravo.gov.ru/proxy/ips/?docbody=&nd=102040449> (дата обращения 01.09.2024).
13. Куприянов Б.В., Дынина С.А. Современные подходы к определению сущности категории «педагогические условия» // Вестник Костромского гос. ун-та им. Н.А. Некрасова. 2001. № 2. С. 101–104.
14. Лукашина Е.В. Особенности трансформации ценностно-смыслового отношения к социокультурному наследию религии в высшей школе // Образование и общество. 2023. № 5(142). С. 47–58.
15. Найн А.Я. О методологическом аппарате диссертационных исследований // Педагогика. 1995. № 5. С. 44–49.
16. Орлихина Н.Е., Яшина Г.А. Ноосферное образование: стратегия XXI века. – Тула: Аквариус, 2022. 224 с.
17. Пронина З.И. Анализ и классификация педагогических условий с целью повышения эффективности образовательного процесса // Гуманитарный научный вестник. 2020. № 10. С. 66–69.
18. Слово «О законе и благодати» Митрополита Илариона (Подготовка текста и комментарии А.М. Молдована, перевод диакона Андрея Юрченко) // Библиотека литературы Древней Руси / Институт русской литературы РАН. СПб.: Наука, 1997. Т. 1: XI–XII века [Электронный ресурс] URL: <http://lib.pushkinskiydom.ru/Default.aspx?tabid=4868&ysclid=m0qtv5uzie217964864> (дата обращения: 02.09.2024).
19. Ткаченко В.В. Педагогические условия формирования образа мира у детей в период перехода от старшего дошкольного к младшему школьному возрасту // Известия ВГПУ. 2015. № 6 (101). С. 50–53.

20. Указ Президента Российской Федерации от 09.05.2017 г. № 203 «О Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 годы». [Электронный ресурс] URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/41919> (дата обращения 03.09.2024).
21. Указ президента Российской Федерации от 09.11.2022 г. № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей». [Электронный ресурс]. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502> (дата обращения: 25.08.2024).
22. Федякова И.А. Психолого-педагогические условия формирования субъектных свойств личности младшего школьника. URL: <http://festival.1september.ru> (дата обращения 07.07.2024).
23. Шадриков В.Д. Способности и интеллект человека. М.: СГУ, 2004. 188 с.
24. Яковлева Н.М. Теория и практика подготовки будущего учителя к творческому решению воспитательных задач: дис. ... доктора пед. наук. Челябинск, 1992. 403 с.

Об авторах:

ОРЛИХИНА Наталья Евгеньевна – доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры психологии и педагогики» АНО ВО «Международная полицейская академия Всероссийской полицейской ассоциации» (300026, г. Тула, ул. Рязанская, 1); e-mail: orlihinanata24@ Rambler.ru

ЛУКАШИНА Елена Валериевна – преподаватель факультета глобальных процессов ФГБОУ ВО «Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова» (119991, г. Москва, ул. Ленинские горы, д. 1, стр. 13/14); e-mail: lbzrkv@list.ru

VALUE AND MEANING ATTITUDES OF STUDENTS TO THE SOCIO-CULTURAL HERITAGE OF RELIGION: AN EMPIRICAL ASPECT

N.E. Orlikhina¹, E.V. Lukashina²

¹ International Police Academy of the All-Russian Police Association, Tula

² Moscow State University named after M.V. Lomonosov, Moscow

The article substantiates the pedagogical conditions proposed in the framework of experimental work on the formation of students' value-semantic attitude to the socio-cultural heritage of religion – a complex of tangible and intangible elements of the cultural and religious heritage of Russia. The data on the identification of personal value orientations, which reflect the effectiveness of the proposed pedagogical conditions, are presented. Experimental work was carried out with undergraduate students studying in the field of training 41.03.05 «International Relations» at Moscow State University named after M.V. Lomonosov.

Keywords: *pedagogical conditions, value-semantic sphere, socio-cultural heritage, traditions, subject-subject interaction, hierarchy of values.*

Принято в редакцию: 25.09.2024 г.

Подписано в печать: 08.11.2024 г.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

УДК 371.1: 371.3

Doi: 10.26456/vtspyped/2024.4.190

**ПРАКТИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА ОБУЧАЮЩИХСЯ
ПО ЭКОЛОГО-ЭКОНОМИЧЕСКОМУ ОБРАЗОВАНИЮ
ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
В УСЛОВИЯХ СЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ¹**

Б.А. Артеменко, Л.Н. Галкина, Н.Е. Пермякова

ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет», г. Челябинск

Рассматриваются перспективные направления сетевого взаимодействия образовательных организаций по эколого-экономическому образованию детей дошкольного возраста в рамках практической подготовки обучающихся. В основе сетевого взаимодействия заложен принцип интеграции. В качестве основного направления сетевого взаимодействия рассматривается организация образовательного процесса, который предполагает интеграцию содержания, методов и приемов, технологии организации обучения, а также определение эффективных форм взаимодействия с образовательными организациями в условиях сетевого взаимодействия. Содержательные аспекты сетевого взаимодействия по практической подготовке обучающихся связаны с реализацией задач экономического и экологического образования, которые заявлены в Федеральной образовательной программе дошкольного образования. Технологические аспекты сетевого взаимодействия обусловлены особенностями построения образовательного процесса и определения эффективных форм, методов и технологий практической подготовки обучающихся. Особое внимание уделяется профессиональной подготовке студентов, повышению профессиональной компетентности педагогов образовательных организаций к осуществлению сетевого взаимодействия с учетом принципа интеграции. Определены этапы организации образовательного процесса, связанные с сетевым взаимодействием между организациями по практической подготовке обучающихся к осуществлению эколого-экономического образования детей дошкольного возраста: организационный, процессуальный, аналитический.

Ключевые слова: *сетевое взаимодействие, принцип интеграции, практическая подготовка, эколого-экономическое образование, образовательный процесс, повышение профессиональной компетентности педагогов, этапы сетевого взаимодействия: организационный, процессуальный, аналитический.*

¹ Публикация осуществляется при финансовой поддержке Гранта Мордовского государственного педагогического университета им. М.Е. Евсевьева по теме: «Организация сетевого взаимодействия образовательных учреждений в реализации непрерывного экологического образования обучающихся» (№ МК-44-2024 от 31.05.2024 г.).

Проблема подготовки кадров для дошкольных образовательных организаций в области непрерывного экологического образования в настоящее время является одной из актуальных. Это обусловливается социальными и экономическими потребностями современного общества. Федеральная образовательная программа дошкольного образования нацеливает на развитие у детей познавательного интереса к живой и неживой природе, изменениям природы в разные сезоны года, правилам поведения в природе, бережному отношению к природе, событиям городской и сельской жизни, к деятельности человека в разные сезоны года (выращивание растений, сбор урожая), экологическим связям между природой и человеком, связанным с загрязнением воздуха и вод в процессе производства, сбору дикорастущих растений, природе разных регионов России [1, с. 7]. Задачи в области экологического образования непосредственно связаны с экономической составляющей социальной жизни и тесным образом переплетаются с задачами в области формирования основ финансовой грамотности, а именно, связаны с трудом взрослых, с сохранением окружающей природы, разнообразием природы, природных ресурсов, проблемами ограниченности ресурсов, воздействия человека на окружающую среду, применения прогрессивных материалов и технологий, использования безопасных технологий производства, рационального использования природных ресурсов, социальной ответственности за взаимодействие с окружающей средой. Иными словами, представления о природе влияют на отношение к природе, которое впоследствии выражается в деятельности, направленной на сохранение мира природы как величайшей ценности «Природа – наше богатство». Такое отношение к природе формирует эколого-экономическое мировоззрение, позволяющее разумное использование природы в экономике [2, с. 37]. Анализ содержания задач в области экологического и экономического образования дошкольников позволяет их реализовать с учетом принципа интеграции. В этой связи возникает необходимость поиска путей профессиональной подготовки студентов по данному направлению образования [5, с. 12]. Одним из таких путей является установление сетевого взаимодействия между факультетом дошкольного образования Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета и дошкольными образовательными организациями города Челябинска (№152, 23, 17).

Под сетевым взаимодействием, вслед за Е.В. Виноградовой, Е.С. Луновой мы понимаем совместную деятельность между образовательными организациями по обеспечению возможностей освоения образовательных программ с использованием информационных, методических, образовательных ресурсов, направленных на повышение качества образования [4, с. 107]. По мнению О.Г. Смоляниновой,

Т.В. Глубоково, И.Э. Кондрашевой, М.Х. Хайбулаева, сетевое взаимодействие – это целая система связей, позволяющая разработать и апробировать инновационные модели содержания образования в совместной деятельности. Сетевое взаимодействие позволяет сформировать заказ на подготовку специалистов, совершенствовать содержание, устанавливать преимущество программ, разрабатывать и апробировать технологии обучения, стимулировать педагогов на повышение квалификации в рамках сетевого взаимодействия [8, с. 177; 10, с. 109]. В исследованиях С.А. Осяк, Т.В. Газизовой, З.У. Колокольниковой, Л.Н. Храмовой и др. определены компоненты, критерии сетевого взаимодействия в педагогическом образовании. Особое внимание авторы уделяют практико-ориентированным курсам, организации производственной практики, самостоятельной работе студентов, повышению квалификации педагогов. В качестве критериев сетевого взаимодействия выделены совместные программы, электронные ресурсы, конференции и публикации [6, с. 945].

Анализ исследований в области установления сетевого взаимодействия позволяет определить единое образовательное пространство, которое обеспечивает формирование индивидуального образовательного маршрута обучающихся. Этому способствуют единые образовательные программы, передовой педагогический опыт педагогов дошкольных образовательных организаций, научный и теоретический потенциал профессорско-преподавательского состава. В условиях сетевого взаимодействия осуществляется практическая подготовка студентов к реализации задач эколого-экономического образования в процессе практических, лабораторных занятий, а также производственной практики. Сетевое взаимодействие позволяет студентам овладеть современными инновационными технологиями обучения, созданием электронных ресурсов, а также возможности участия в конференциях и публикационной деятельности [5, с. 96].

На наш взгляд, сетевое взаимодействие позволяет реализовать следующие функции: конструктивную, организационную, развивающую, коммуникативную, информационную, ориентационную, гностическую, мобилизационную, исследовательскую, техническую и трудовую. Так, при конструктивной функции обучающиеся осознают и планируют свое место, роль и задачи в образовательном процессе, объем, содержание, этапы и технологию освоения новых знаний, участвуют в деятельности, связанной с эколого-экономическим образованием (изготовление дидактических пособий, рациональное использование материалов, бережное и экономное использование природных ресурсов в деятельности). Организационная функция предполагает не только мотивацию на предстоящую деятельность, но и умение применять интеллектуальные и физические усилия, необходимые для выполнения заданий (проблемные

ситуации, подбор необходимых материалов и приспособлений для деятельности, обеспечивающих безопасное отношение к природе и др.). Информационная функция проявляется в деятельности, которая позволяет получать информацию, систематизировать и обобщать, делать выводы, а также самостоятельно находить сведения из информационных источников по эколого-экономическому образованию детей дошкольного возраста. Развивающая функция позволяет переносить полученные знания, умения и навыки в практическую деятельность, приобретать личностные качества (бережное отношение к природе, заботу об окружающей среде и др). Коммуникативная функция позволяет обучающимся устанавливать субъект-субъектные отношения, основанные на общем диалоге, умении вести диалог и находить наилучшее решение поставленных задач, что возможно в процессе мастер-классов, деловых игр, совместных тренингов). Ориентационная функция связана с нахождением наиболее эффективных, прогрессивных способов решения задач, выполнения задания, возникшей ситуации. Мобилизационная функция связана с мобилизацией интеллектуальных, нравственных и практических знаний и умений для достижения цели. Гностическая функция выявляет причинно-следственные связи между экономикой и экологией, дает возможность сравнения эффективности использования безопасных технологий производства в окружающей среде. Исследовательская функция предполагает использование исследовательских умений, творчества, поисковой работы, эксперимента в процесс сетевого взаимодействия по эколого-экономическому образованию. Техническая функция связана трудовой, практической деятельностью, в ходе которой обучающиеся демонстрируют во время производственной практики реальные достижения организации и участия в образовательном процессе ДОО по эколого-экономическому образованию детей дошкольного возраста [5, с. 48].

Одним из основных механизмов осуществления сетевого взаимодействия является его организация на основании договора о практической подготовке обучающихся, заключенного между Южно-Уральским государственным гуманитарно-педагогическим университетом и профильными организациями, осуществляющими деятельность по профилю соответствующей программы. Практическая подготовка на базе профильных организаций, а, именно, дошкольных образовательных организаций, является наиболее эффективной. Организация работы осуществляется в дошкольных образовательных организациях на основании договора, учебного плана и расписания. Образовательные организации создают образовательное пространство, предоставляют возможности использования необходимого оборудования, методического обеспечения, профессиональной поддержки обучающихся, а также возможности взаимодействия с детьми

по эколого-экономическому образованию. В образовательном процессе участвуют не только преподаватели профильных дисциплин по теории и методике экологического образования, технологии формирования основ финансовой грамотности, экономическому образованию детей дошкольного возраста, но весь педагогический коллектив, реализующий федеральную образовательную программу дошкольного образования.

В рамках нашего исследования мы изучали содержательные аспекты эколого-экономического образования и их реализацию в дошкольных образовательных организациях, особенности организации образовательного процесса в ДОО по данному направлению образования, технологические особенности работы, связанные с сетевым взаимодействием.

Для осуществления практической подготовки обучающихся по эколого-экономическому образованию мы определили теоретическое содержание и практическую составляющую процесса обучения. Содержание включает вопросы интегрированного характера и предусматривает такие темы, как «Потребности и блага», «Экономическая деятельность человека в природе», «Труд в природе и его безопасность», «Ограниченность природных ресурсов», «Прогрессивные и безопасные технологии производства», «Безотходная технология», «Расчетливость, экономность, бережливость в природе» и др. Реализация содержания эколого-экономического образования детей дошкольного возраста осуществлялась в процессе теоретических, лекционных занятий в вузе, а закрепление и перенос полученных теоретических знаний – в дошкольных образовательных организациях. Особое внимание мы уделяли организации современных форм обучения студентов в процессе практических и лабораторных занятий с учетом расписания занятий. Практические занятия проводили преподаватели с участием педагогов дошкольных образовательных организаций, которые демонстрировали технологии обучения детей в разных возрастных группах. Педагогический опыт педагогов дошкольных образовательных организаций, участвовавших в практической подготовке обучающихся в дальнейшем был представлен в публикациях материалов по эколого-экономическому образованию детей дошкольного возраста в ДОО [9, с. 21]. Приобретенные профессиональные знания, умения, навыки как в теоретическом плане, так и в практической деятельности, позволили применять их в процессе прохождения производственной практики (на четвертом курсе в качестве воспитателя, на пятом курсе в качестве методиста), которой также руководили педагоги ДОО. Опыт сетевого взаимодействия позволил нам разработать и реализовать модуль, обеспечивающий информационную, исследовательскую, производственную направленность образовательного процесса по данному направлению работы. Информационную направленность обеспечивали знания в области

психолого-педагогических исследований по эколого-экономическому образованию, особенности построения образовательного процесса в дошкольных образовательных организациях, методика работы по эколого-экономическому образованию. Исследовательскую направленность обеспечивала работа по написанию курсовых и квалификационных работ, публичные выступления на научных конференциях, публикация материалов по эколого-экономическому образованию детей дошкольного возраста, взаимодействию с родителями воспитанников, сетевому взаимодействию с образовательными организациями по повышению профессиональной компетентности педагогов, в качестве обмена опытом. Производственная направленность реализовывалась в процессе практических и семинарских занятий, а также во время прохождения производственной практики, которая позволяет овладеть способами деятельности, связанными с наблюдением и анализом совместной и самостоятельной деятельности педагогов и детей, планированием организации занятий, игровой деятельности, обогащением развивающей предметно-пространственной среды по эколого-экономическому образованию, рефлексией собственной деятельности [3, с. 127].

В процессе установления сетевого взаимодействия с дошкольными образовательными организациями нами были определены этапы взаимодействия по эколого-экономическому образованию: организационный, процессуальный, аналитический этап.

На организационном этапе мы определяли мотивацию сетевого взаимодействия в рамках эколого-экономического образования у педагогов и студентов. Мы разработали анкету и предложили педагогам МАДОУ № 152, 17, 23 в количестве 37 человек и студентам 4–5 курсов факультета дошкольного образования Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета в количестве 37 человек ответить на вопросы, связанные с пониманием проблемы эколого-экономического образования, с содержанием задач федеральной образовательной программы дошкольного образования в области формирования финансовой грамотности и экологического образования детей дошкольного возраста, с организацией образовательного процесса (методы, приемы, виды деятельности, формы работы с детьми), с понятием и формами сетевого взаимодействия, наиболее эффективными с их точки зрения.

Результаты анкетирования показали наибольший интерес к сетевому взаимодействию со стороны педагогов дошкольных образовательных организаций. Из 37 человек высокий уровень мотивации у 11 человек (29,7%), средний уровень – у 24 человек (64,8%), низкий уровень – у 2 человек (5,5%). По результатам анкетирования студентов мы определили высокий уровень мотивации – у 2 человек (5,5%), средний уровень – у 19 человек (51,2%), низкий уровень – у 16 человек (43,3%).

Процессуальный этап осуществлялся нами в рамках сетевого взаимодействия до и в ходе организации практических, лабораторных занятий, а также в ходе производственной практики в течение шести месяцев (в первом и втором семестрах с учетом графика образовательного процесса вуза). Практическая подготовка осуществлялась на постоянной основе по мере необходимости и вносились официально в расписание занятий студентов. Совместно с педагогами дошкольных образовательных организаций нами были организованы для студентов совместные организационные мероприятия такие, как педсоветы на тему: «Эколого-экономическое образование: теория и практика» и др. Семинары-практикумы проводились по темам: «Содержание эколого-экономического образования с учетом ФОП ДО», «Технологические аспекты организации работы по эколого-экономическому образованию детей дошкольного возраста», «Взаимодействие с семьями воспитанников по эколого-экономическому образованию детей дошкольного возраста в условиях семьи», «Организация проектной деятельности по эколого-экономическому образованию».

Также нами были организованы методические мероприятия в виде мастер-классов, которые предполагали организацию занятий и игровой деятельности с привлечением обучающихся: «Полезные и вредные блага», «Полезные и вредные потребности», «Безотходное производство», «Безопасные отходы», «Бережливость, экономность и расчетливость в процессе использования природных ресурсов».

Тренинги и деловые игры по установлению сотрудничества между педагогами и обучающимися проводились по темам: «Природа и экономика», «Разумная экономика», «Мы – команда», «В мире безопасной и природосберегаемой экономики».

В процессе методических мероприятий была создана информационная атрибутика по темам: «Почтовый ящик», «Бережливость, экономность, расчетливость – вопросы», «Создание и обогащение безопасной развивающей предметно-пространственной среды». В рамках практических занятий студенты создавали рукописные газеты, выставки, фотовыставки, буклеты, памятки, а также принимали участие в разработке проектов на темы: «Экология и экономика», «Труд в природе», «Сортировка отходов», «Заботимся о живой природе», «Страна булатного камня – Южный Урал», «Горючие и неметаллические полезные ископаемые», «Природные богатства Челябинской области», «Сельское хозяйство и производство продуктов», «Экспериментальная деятельность в области эколого-экономического образования», «Организация проектной деятельности по эколого-экономическому образованию» и др.

Для проведения рефлексии по определению успешности в освоении полученных знаний, практических навыков и умений у

студентов нами был проведен заключительный круглый стол по теме «Практическая готовность к осуществлению эколого-экономического образования в дошкольной образовательной организации». Все мероприятия были связаны с реализацией содержания по эколого-экономическому образованию детей дошкольного возраста и отражают специфику теоретической и практической направленности реализуемого модуля обучения. В результате практической подготовки обучающиеся овладели навыками практической деятельности с детьми дошкольного возраста в разных возрастных группах по реализации задач эколого-экономического образования. Примером может служить разработанный и реализованный обучающимися и педагогами ДОО совместный проект в рамках экономической темы «Технология. Безотходная технология» и экологической темы «Зимующие птицы». В рамках проекта изучали повадки пернатых, а также особенности их строения и питания, выявляли полезную пищу в рационе.

В процессе работы мы выявили недостаточность знаний у детей и взрослых о том, чем можно и нельзя кормить зимующих птиц (запрещены продукты, вызывающие брожение в зобе у птиц, что приводит к их гибели). Определили, что в списке разрешенных для кормления продуктов числятся нежареные семена, зерна проса и овса, подсушенные крошки белого хлеба и засушенные ягоды. Самостоятельно добыть такое количество пропитания птицам практически невозможно без помощи человека. Возникла необходимость определения проблемы, связанной с изготовлением кормушек, отличающихся безопасностью и безотходностью в технологическом плане. По технической составляющей кормушка должна быть не только безопасна и удобна для птиц, но и после употребления не должна наносить вреда окружающей природе. Это и стало главной целью – оказать посильную помощь живой природе посредством самостоятельного создания экологических съедобных кормушек из полезного птичьего рациона.

Следующим этапом работы было определение ингредиентов и атрибутов, необходимых для изготовления кормушек. Педагоги и студенты задавали детям наводящие вопросы, фиксировали предложения и мнения детей, создавали предположительный образ готового изделия. В результате обсуждения выявили атрибуты для изготовления кормушек, такие как птичий корм, желатин, формочки для кексов и печенья, сливочное масло, вода, поднос, ёмкости, ложки и веревочки.

Для распределения обязанностей по подготовке к реализации проекта использовалось пособие в виде колеса обозрения. В «кабинках» по краям колеса размещались фотографии детей, студентов и педагогов по выбору партнера (кто-то захотел подготовить атрибуты самостоятельно, кто-то распределился по парам), а внутри колеса

расположился перечень атрибутов, которые необходимо подготовить к созданию кормушек. Таким образом, был использован метод случайного выбора, который позволил закрепить умения работать в команде, распределять обязанности, договариваться и др.

На этапе планирования предстоящей работы педагогами, обучающимися и детьми была создана интеллект-карта, в которой была отражена технология изготовления экологически безопасных кормушек: этап 1 – подготовить необходимые атрибуты, оборудовать рабочее место, выбрать партнера по деятельности; этап 2 – изучить свойства желатина и сливочного масла, особенности работы с данными продуктами, создать заготовку для будущих кормушек; этап 3 – экспериментальным путем изготовить съедобные кормушки (кормушка изготавливается из корма для птиц). Составить технологические карты по изготовлению съедобных кормушек: в силиконовую формочку для кекса добавить птичий корм, опустить внутрь веревочку и залить растопленным желатином, готовую кормушку отправить в холод для застывания; смешать в отдельной ёмкости размягченное сливочное масло и птичий корм, скатать шарик с помещенной внутрь веревочкой, плотно утрамбовать в формы-вырубки для печенья и отправить в холод для застывания.

Результатом проекта стали готовые кормушки для птиц, технологические карты изготовления безотходной кормушки, а также размещение их детьми на территории детского сада, что позволило в дальнейшем проводить наблюдение за зимующими птицами и отслеживать изменения во внешнем виде готовых продуктов деятельности. Важным этапом работы был анализ деятельности всех участников в ходе которого обсуждались вопросы, связанные с понятиями «технология», «безотходная технология», «природосберегающая технология», а также совместное взаимодействие участников проекта, понимание ими ценностного отношения к природе и труду человека в природе [9, с. 29, с. 56].

На аналитическом этапе мы провели повторное анкетирование педагогов и студентов и выявили положительную динамику по всем показателям. В результате изучения мотивации у педагогов был высокий уровень у 26 человек (70,2%), средний уровень у 11 человек (29,7%), низкий уровень не был выявлен. Мотивация к сетевому взаимодействию у студентов на высоком уровне была выявлена у 22 человек (59,5%), на среднем уровне у 15 человек (40,5%), низкий уровень не выявлен. Результаты анкетирования также показали готовность респондентов к организации и осуществлению образовательного процесса эколого-экономического образования в условиях дошкольных образовательных организаций. Педагоги ДОО и обучающиеся отметили широкие возможности, эффективность и перспективы в решении педагогических проблем в рамках сетевого взаимодействия.

Таким образом, в результате изучения теоретических исследований мы определили сетевое взаимодействие как совместную деятельность между образовательными организациями по обеспечению возможностей освоения образовательных программ с использованием информационных, методических, образовательных ресурсов, направленных на повышение качества образования. Сетевое взаимодействие позволило студентам овладеть современными инновационными технологиями обучения. В процессе сетевого взаимодействия были реализованы такие функции, как конструктивная, организационная, коммуникативная, информационная, развивающая, ориентационная, мобилизационная, исследовательская, гностическая, техническая и трудовая. Реализация содержания эколого-экономического образования детей дошкольного возраста осуществлялась в процессе организации теоретических занятий в вузе, а практическое закрепление материала проходило на базе дошкольных образовательных организаций.

Нами было установлено, что сетевое взаимодействие предполагает совместную деятельность участников образовательного процесса по практической подготовке обучающихся к разработке, апробированию инновационного содержания, которое ранее не рассматривалось образовательными организациями, а, именно, в области эколого-экономического образования детей дошкольного возраста [7, с. 231]. Нами были выявлены этапы организации сетевого взаимодействия такие, как организационный, процессуальный, аналитический. Результаты нашего исследования показали устойчивый интерес к сетевому взаимодействию всех его участников. Мы пришли к убеждению о необходимости практической подготовки обучающихся по эколого-экономическому образованию, которое возможно на основе принципа интеграции содержания, выбора современных технологий обучения, сетевого взаимодействия между образовательными организациями. Сетевое взаимодействие позволило нам разработать и реализовать модуль, обеспечивающий информационную, исследовательскую, производственную направленность образовательного процесса по эколого-экономическому образованию детей дошкольного возраста. В процессе реализации информационной направленности обучения студенты освоили знания в области психолого-педагогических исследований по эколого-экономическому образованию. Исследовательская направленность отразилась в работе по написанию курсовых и квалификационных работ, разработке материалов к публикации по эколого-экономическому образованию детей дошкольного возраста. Производственная направленность была реализована в процессе практических и семинарских занятий, а также во время прохождения производственной практики. Разработанные мероприятия по

практической подготовке студентов могут быть рекомендованы специалистам дошкольных образовательных организаций, преподавателям вузов, реализующим задачи эколого-экономического образования детей дошкольного возраста в процессе сетевого взаимодействия.

Проделанная в ходе нашего исследования работа позволила нам решить проблему практической подготовки обучающихся к осуществлению эколого-экономического образования детей дошкольного возраста в процессе сетевого взаимодействия.

Список литературы

1. Артеменко Б.А., Пермякова Н.Е., Тюмасева З.И. Содержательно-технологические особенности подготовки будущих педагогов к экологическому образованию детей дошкольного возраста // Вестник ЮУрГГПУ. 2023. № 5. С. 7–23.
2. Артеменко Б.А., Пермякова Н.Е. Организация краеведческой работы с детьми дошкольного возраста: учеб.-метод. пособие. Челябинск: ЮУНЦ РАО, 2023. 125 с.
3. Артеменко Н.А. О реализации модели сетевого взаимодействия подготовки педагогических кадров в системе непрерывного педагогического образования // Современные проблемы науки и образования. 2019. № 1. С. 127–132.
4. Виноградова Е.В., Лунева Е.С. Сетевое взаимодействие организаций как фактор профессионального развития педагогических работников дошкольного образования. // Социально-педагогическая деятельность: актуальные проблемы, достижения, инновации: мат-лы II Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. Кострома: Изд-во КГУ, 2023. С. 106–110.
5. Галкина Л.Н. Экономическое образование детей дошкольного возраста: учеб.-метод. пособие. Челябинск: ЮУНЦ РАО, 2021. 97 с.
6. Осяк С.А., Газизова Т.В., Колокольникова З.У. [и др.]. Сетевое взаимодействие в педагогическом образовании // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 1-1. С. 945. <https://science-education.ru/ru/article/view?id=18081>
7. Кесаева С.В. Педагогические условия организации сетевого взаимодействия образовательных организаций высшего и общего образования // Мир науки, культуры, образования. 2019. № 3 (76). С. 231–232.
8. Смолянинова О.Г. Возможности, ресурсы, практика и опыт сетевого взаимодействия в системе непрерывного педагогического образования // Непрерывное образование: методология, технологии, управление: коллективная монография / под ред. Н.А. Лобанова, Л.Г. Титовой, В.В. Юдина. Ярославль: ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2018. С. 177–197.
9. Федеральная Образовательная программа дошкольного образования (ФОП ДО). Москва: «Издательский Дом ГНОМ». 2023. 296 с.
10. Хайбулаев М.Х., Умаев А.У. Сущность проблемы педагогического сетевого взаимодействия в образовании // Современные педагогические технологии профессионального образования: сб. м-лов Междунар. заоч. науч.-практ. конф. / под ред. Ф.П. Алипхановой. Махачкала: ООО «Директмедиа Пабблишинг», 2017. С. 109–115.

Об авторах:

АРТЕМЕНКО Борис Александрович – кандидат биологических наук, доцент, заведующий кафедрой теории, методики и менеджмента дошкольного образования, ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет» (454080, г. Челябинск, пр. Ленина, 69), e-mail: artemenkoba@cspu.ru

ГАЛКИНА Людмила Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории, методики и менеджмента дошкольного образования, ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет» (454080, г. Челябинск, пр. Ленина, 69), e-mail: galkinaln@cspu.ru

ПЕРМЯКОВА Надежда Евгеньевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории, методики и менеджмента дошкольного образования, ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет» (454080, г. Челябинск, пр. Ленина, 69), e-mail: permyakovane@cspu.ru

PRACTICAL TRAINING OF STUDENTS IN ENVIRONMENTAL AND ECONOMIC EDUCATION OF PRESCHOOL CHILDREN IN THE CONDITIONS OF NETWORK INTERACTION

B.A. Artemenko¹, L.N. Galkina¹, N.E. Permyakova¹

South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk

The article discusses promising areas of network interaction between educational organizations on environmental and economic education of preschool children within the framework of continuous environmental education of students. The principle of integration is at the heart of network interaction. The main direction of networking is the organization of the educational process, which involves the integration of content, methods and techniques, technology of training, as well as the definition of effective forms of interaction with educational organizations within the framework of continuing environmental education. The substantive aspects of networking are related to the implementation of the tasks of economic and environmental education, which are stated in the Federal Educational Program of Preschool Education. The technological aspects of network interaction are determined by the peculiarities of building the educational process and determining effective forms. Special attention is paid to the professional training of students, improving the professional competence of teachers of educational organizations to network interaction within the framework of continuous environmental education, taking into account the principle of integration. The stages of the organization of the educational process related to network interaction between organizations for environmental and economic education are defined: organizational, procedural, analytical stage.

Keywords: *networking, stages of networking: organizational, procedural, analytical, integration principle, continuous environmental education, environmental and economic education, educational process, professional competence improvement of teachers.*

УДК 372.881.161.1
Doi: 10.26456/vtspyped/2024.4.202

ФОНЕМНО-ГРАФЕМНАЯ ТРАНСПОЗИЦИЯ В ОБУЧЕНИИ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ

Е.В. Крапивник

ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный университет», г. Хабаровск

В статье представлен опыт создания учебно-методических материалов для формирования слухопроизносительных навыков у китайских студентов при обучении их русскому языку. Обобщив практический опыт преподавания русского языка как иностранного в китайской аудитории, используя методы наблюдения, опроса и интроспекции, автор выявил ряд общих признаков, характеризующих русские и китайские звуки, что легло в основу представленного в статье описания русских звуко-буквенных соответствий, переведенного на родной язык учащихся. Автором выявлены дидактические возможности использования фонемно-графемной транспозиции в краткосрочном обучении: как представляется, описания русских звуко-буквенных соответствий, выполненные с учетом фонетических особенностей родного языка учащихся и сопровождаемые комментарием на этом языке, позволяют компактно представить фонетический материал, повысить уровень сознательности и самостоятельности студентов в обучении, оптимизировать и интенсифицировать процесс формирования у учащихся базовых фонетических навыков.

***Ключевые слова:** транспозиция, фонетика, русский язык как иностранный, китайские студенты.*

Знание фонетических явлений и закономерностей их функционирования является обязательным условием для овладения иностранным языком, так как овладение иностранной речью невозможно без предварительного знакомства с фонетической системой изучаемого языка: слуховые и произносительные навыки лежат в основе всех видов речевой деятельности. В этой связи современная методика обучения иностранным языкам отводит ведущее место на начальном этапе формированию слухопроизносительных и ритмико-интонационных навыков.

Одним из методических принципов обучения произношению является опора на родной язык студента, при этом большинство методистов говорят о необходимости учета языковой интерференции: «приступая к изучению иностранного языка, учащиеся обладают устойчивыми навыками аудирования и произнесения звуков родного языка, они владеют также основными интонациями» [7, с. 262], а следовательно, происходит перенос сформированных слухопроизносительных и ритмико-

интонационных навыков на речевой материал изучаемого языка, что приводит к неправильному произношению иностранных языковых единиц. Подчеркивается, что «преподаватель обязан прогнозировать появление таких ошибок и по возможности предупреждать их», а в центре внимания преподавателя «должны находиться при этом те явления, которые составляют специфику артикуляционной базы изучаемого языка» [7, с. 262].

С другой стороны, принцип учета родного языка учащихся может реализовываться не в поиске отличий родного и изучаемого языков, не в акцентировании внимания на специфике языковых единиц иностранного языка, а в опоре на имеющиеся в двух языках похожие явления, в частности, в области фонетики. Исследователи отмечают, что «результаты контрастивных лингвистик можно использовать намного эффективнее, если следовать базовому когнитивному принципу, в соответствии с которым учебная деятельность (деятельность учебного общения) опирается на общие в контактирующих языках единицы» [6, с. 125]. С этой точки зрения лингводидактический интерес представляет не столько интерференция, понимаемая как отклонение от норм изучаемого языка под влиянием норм и правил родного языка, приводящее к речевым ошибкам, сколько положительный перенос, под которым понимаем «влияние ранее сформированного действия (навыка) на овладение новым действием»; «воздействие системы одного языка (родного или иностранного) на овладение другим иностранным языком» [1, с. 195]. Опираясь на явление положительного переноса, преподаватель выделяет общие и сходные моменты, совпадения в структурах родного и изучаемого языка. Положительный перенос в методической литературе также обозначается терминами «позитивная интерференция» [4, с. 217], «конструктивная интерференция» [2, с. 27], «транспозиция» [3, с. 75].

Использование транспозиции при обучении фонетике, как представляется, может опираться на сравнительно-сопоставительные исследования фонетических систем родного и изучаемого языков. В этой связи особенно интересным представляется опыт сопоставительного исследования и лингводидактического описания фонетики неродственных языков, например, русского и китайского. Такого рода описание представляется актуальным в связи со все возрастающим количеством китайских студентов, изучающих русский язык: «по данным Минобрнауки РФ, в 2022 г. в вузах России, в том числе в их зарубежных филиалах, обучалось 32 600 граждан КНР» [5, с. 4].

Обобщив практический опыт преподавания русского языка как иностранного в китайской аудитории, проведя беседы с китайскими коллегами-русистами, китайскими студентами-бакалаврами и магистрами, обучающимися в Тихоокеанском государственном университете по специальности «Лингвистика» (профиль «Теория и

практика межкультурной коммуникации»), используя методы наблюдения и интроспекции, мы выявили ряд общих признаков, характеризующих некоторые русские и китайские звуки.

Так, русская и китайская фонетические системы образованы двумя основными группами звуков – гласных (вокальных) звуков и согласных (консонантных) звуков: в русском языке насчитывается 36 согласных и 6 гласных (а также 5 их редуцированных вариантов), в китайском языке – 22 согласных и более двух десятков гласных звуков и дифтонгов. И в русской, и в китайской фонетике гласные звуки классифицируются по положению языка и формы губ: в обоих языках выделяют гласные верхнего, среднего, нижнего подъема, переднего, среднего и заднего ряда. И русские, и китайские согласные классифицируются по месту и способу образования, в обоих языках выделяются, например, губно-губные, губно-зубные, апиальные, заднеязычные, взрывные, смычно-щелевые и пр. согласные. В китайской фонетической системе отсутствует разделение согласных на звонкие и глухие, но есть придыхательные глухие и непридыхательные полувзвонкие. В китайской фонетике и графике используется латинизированное обозначение звуков и букв пиньинем, что также может быть использовано преподавателем: часть кириллических и латинских звуко-буквенных обозначений демонстрирует значительное сходство (например, А, К, М, О, Т), часть обозначений характеризуется сходством формы при различиях в звуковом содержании (например, В, С, Р, Н, Х). Частичное сходство звуко-буквенных обозначений второй группы, с одной стороны, может путать студента, затрудняя усвоение фонетики и графики изучаемого языка, но, с другой стороны, студенту уже знаком графический облик единицы, что может ускорить ее усвоение. Отметим, что на краткосрочных курсах иностранного языка для мононациональной группы, не предусматривающих возможность проведения полноценного вводно-фонетического курса, рациональным представляется введение фонетико-графического материала в соответствии с принципом доступности «от известного к неизвестному»: 1) звуки, близкие к звукам родного языка по артикуляционным и акустическим свойствам, по графической фиксации; 2) звуки, имеющие одинаковую графическую фиксацию, но разные артикуляционные и акустические свойства; 3) звуки, не имеющие аналогов в способе графической фиксации в родном языке.

Проведенное исследование позволило обнаружить некоторые сходства фонетических систем русского и китайского языков, которые мы положили в основу следующего описания русских звуко-буквенных соответствий на китайском языке.

А – 元音; 发音类似中文 А, 但在发俄语 А 音时, 嘴要张得更大. 在软辅音后, 无重音 А 读作 I, 其发音类似于汉语的短 I (如: часы [чисы]).

Б –浊辅音; 发音类似中文 B, 但声音更大, 声带的作用更大. 在词尾和清辅音前, 发音类似中文的 B, 但不带声带; 或像中文的 P, 但不带吸音.

В –浊辅音; 类似于汉语的 W, 但前齿必须触唇. 在词尾和清辅音前, 发音时不发声/发声带, 或者类似中文的 F, 但前齿必须触唇.

Г –浊辅音; 发音类似汉语的 G, 但声音更大, 声带的作用更大. 在词尾和清辅音前, 它的发音像汉语的 G, 但没有声带; 或像中文的 K, 但没有吸.

Д –浊辅音; 发音类似中文的 D, 但声音更大, 声带做得更多. 在词尾和清辅音前, 它的发音与汉语 D 相似, 它的发音没有声音/声带; 或像中文的 T, 但没有吸音.

Е –元音; 如果字母 Е 位于辅音之后, 则表示前一个辅音和一个元音的软度: Э – 如果音节是重读, 其发音与中文的 AI 相对应 (例如: *победа* [поб'эда]); И – 如果音节为非重音, 其发音类似于汉语的短 I (例如: *река* [р'ика]). 如果字母 Е 位于单词开头或软硬符号之后, 则表示两个音: Ё – 如果是重音, 读起来就像汉字 «椰» (例如: *ездить* [йэз'д'ит]); ЁИ – 如果读音是非重音 (例如, *ежата* [йижата]).

Ё –元音; 如果字母 Ё 出现在辅音之后, 则表示前一个辅音和一个元音的软硬度: О – 与中文的 O 相对应, 但发音时, 嘴唇的张力很大. 如果字母 Ё 位于单词开头, 元音之后或软硬符号之后, 则代表两个音: ЁО – 读起来像中文的 YAO.

Ж –浊辅音, 总是硬音; 发音类似中文的 R. 但发音时, 舌尖靠近上门牙, 舌尖不向后弯曲, 但发音时声音更大, 声带更费力. 在词尾和清辅音前, 它的发音没有声音/声带; 或类似中文的 SH, 但舌尖靠近上门牙, 不向后弯曲.

З –浊辅音; 发音类似中文的 Z, 但舌尖靠在下齿上, 不离开下齿; 发音时声音更大, 声带更费力. 在词尾和清辅音前, 它的发音不带声音/声带; 或者像中文的 S, 但舌尖靠在下齿上, 不离开下齿.

И –元音; 发音类似中文 I.

Й –响辅音; 舌尖抵住下齿, 舌中部翘起抵住上颚中部. 发音类似于汉字 «有», «邀», «牙» 开头的发音.

К –清辅音; 发音类似中文 K, 但没有声带/声部; 或像中文的 G, 但没有吸气. 在浊辅音 (л, м, н, р, й, в 除外) 前, 发音类似中文的 G, 但声带/声带的作用更大.

Л –响辅音; 发音类似中文 L, 但上升到齿槽的不是舌尖, 而是整个舌头的前部.

М –响辅音; 发音类似中文 M.

Н –响辅音; 发音类似中文 N, 但声音大, 但舌后部不接触上腭.

О –元音; 发音类似中文 O, 但嘴唇的张力很大. 在不带音的位置, 它的发音与中文的 A 相似.

П – 清辅音; 发音类似中文 В, 但没有发声/声带; 或类似中文的 Р, 但没有吸气. 在浊辅音 (Л, М, Н, Р, В 除外) 前, 发音类似中文的 В, 但有更多的声音参与/声带做更多的工作.

Р – 响辅音; 舌位与发音中文 D 时的舌位接近, 舌尖紧张, 摇摆不.

С – 清辅音; 发音类似中文 S, 但说的时候, 舌尖要靠在下齿上. 在浊辅音前 (Л, М, Н, Р, В 除外), 它的发音与中文的 Z 相似, 发音时, 舌尖要靠在下齿上, 不要离开下齿, 发音时声音要大, 声带要用力.

Т – 清辅音; 发音类似中文的 D, 但没有声带/声部; 或类似中文的 Т, 但没有吸气. 在浊辅音 (Л, М, Н, Р, В 除外) 前, 发音与汉语 D 相似, 但有更多的声带/声部.

У – 元音; 发音类似中文的 U, 但发音时嘴唇向前伸展.

Ф – 清辅音; 与汉语 F 相似, 但前齿必须触唇. 在浊辅音 (Л, М, Н, Р, Й, В 除外) 前, 用嗓音/声带发音, 类似于汉语的 W, 但前齿必须触唇.

Х – 清辅音; 发音类似中文的 H.

Ц – 清辅音; 发音类似中文的 C, 但舌尖更靠近齿槽; 发音时不吸气.

Ч – 清辅音; 发音类似中文的 Q, Ch, 舌尖与上齿相连, 读作轻声; 发音时不吸气.

Ш – 清辅音; 发音类似中文的 Sh, 但舌尖靠近上门牙, 不会向后卷曲. 在浊辅音 (Л, М, Н, Р, В 除外) 前用声带/发声器官发音, 与中文的 R 相似, 但舌尖靠近上门牙, 不会向后弯曲.

Щ – 清辅音; 舌位与 Ш 音的发音相似, 但舌尖不是弯曲的, 而是向前移动到上门牙的根部, 与上门牙形成一个间隙; Щ 音总是很轻.

Ъ – 字母; 本身不发音, 表示停顿. 在 Ъ 之后, 字母 Е, Ё, Ю, Я 表示两个音.

Ы – 元音; 发音类似中文的 EI. Гласный; похож на китайский EI.

Ь – 字母; 软音符号, 不表示一个音. 它表示前面辅音的轻柔程度 ([д'эн'], [слав'ар']); 而在 Ъ 之后, 字母 Е, Ё, Ю, Я 表示两个音.

Э – 元音; 发音类似中文的 AI.

Ю – 元音; 如果字母 Ю 位于辅音之后, 则代表一个音: У-发音类似中文的 U, 但发音时嘴唇向前伸展. 如果字母 Ю 位于单词开头, 元音之后或软硬符号之后, 则代表两个音: ЙУ – 发音类似于汉字 «优» (юль – [ий'ул']).

Я – 元音; 如果字母 Я 位于辅音之后, 则软化前面的辅音和一个元音: 重音在 А 时 – 发音类似于中文的 А, 但发俄语音 А 时, 嘴张的更大 (мясо – [м'асо]). 重音不在 И 时 – 发音类似于中文的 I (мясной – [м'исной']). 如果字母 Я 位于单词开头, 元音之后或软硬符号之后, 则代表两个音: 重音在 ЙА 时 – 读起来像中文的 YA (ладья – [лад'йа]). 重音不在 ЙИ 时 – 发音类似于中文的汉字 «姨» (японский – [йипонский]).

Мягкие согласные – 软辅音; 发音时, 舌头会做一个额外的动作: 舌背的中间部分上升到上颚, 舌头向前移动到上门牙的根部。

Далее предлагаем перевод данного описания на русский язык.

А – гласный; произносится как китайский А, но при произношении русского звука А рот открывается шире. После мягких согласных безударный А произносится как короткий китайский І (например: *часы [чисы]*).

Б – звонкий согласный; похож на китайский В, но произносится с бóльшим голосом, с бóльшей работой голосовых связок. В конце слова и перед глухими согласными похож на китайский В, но произносится без участия голоса / голосовых связок; похож на китайский Р, но произносится без придыхания.

В – звонкий согласный; похож на китайский W, но верхние передние зубы и нижняя губа должны смыкаться. В конце слова и перед глухими согласными произносится без участия голоса / голосовых связок; похож на китайский F, но верхние передние зубы и нижняя губа должны смыкаться.

Г – звонкий согласный; похож на китайский G, но произносится с бóльшим голосом, с бóльшей работой голосовых связок. В конце слова и перед глухими согласными произносится как китайский G, но без участия голоса / голосовых связок; похож на китайский K, но без придыхания.

Д – звонкий согласный; произносится как китайский D, но с бóльшим голосом, с бóльшей работой голосовых связок. В конце слова и перед глухими согласными произносится как китайский D, но без участия голоса / голосовых связок; похож на китайский T, но без придыхания.

Е – гласный; если буква Е стоит после согласной, то она обозначает мягкость предыдущего согласного и один гласный звук: Э – если слог ударный (звук соответствует китайскому АІ (например, *победа [пab'эда]*); И – если слог безударный, звук похож на короткий китайский І (например, *река [р'ика]*). Если буква Е стоит в начале слова, после гласного, после мягкого / твердого знаков, она обозначает два звука: ЙЭ – если звук ударный, читается как китайский иероглиф 椰 (например, *ездить [йэз'д'ит']*); ЙИ – если звук безударный (например, *ежата [йижата]*).

Ё – гласный; если буква Ё стоит после согласной, она обозначает мягкость предыдущего согласного и один гласный звук: О – похож на китайский О, но со значительным напряжением губ. Если буква Ё стоит в начале слова, после гласного, после мягкого / твердого знаков, она обозначает два звука: ЙО – произносится как китайское УАО.

Ж – звонкий согласный, всегда твердый; похож на китайский R (но при произнесении русского Ж кончик языка находится возле верхних передних зубов и не загибается назад), произносится с бóльшим голосом, с бóльшей работой голосовых связок. В конце слова и перед глухими

согласными произносится без участия голоса / голосовых связок; похож на китайский SH, но кончик языка находится возле верхних передних зубов и не загибается назад.

З – звонкий согласный; похож на китайский Z (но при его произнесении кончик языка упирается в нижние зубы и не отрывается от них), произносится с большим голосом, с большей работой голосовых связок. В конце слова и перед глухими согласными произносится без участия голоса / голосовых связок; похож на китайский S, но кончик языка упирается в нижние зубы и не отрывается от них.

И – гласный; похож на китайский I.

Й – сонорный согласный; кончик языка прижат к нижним зубам, средняя часть языка поднята к средней части нёба; похожий звук произносится в начале китайских слов 有 (you), 邀 (yao), 牙 (ya).

К – глухой согласный; похож на китайский K, но без придыхания; или на китайский G, но произносится без участия голоса / голосовых связок. Перед звонкими согласными (кроме л, м, н, р, й, в) произносится как китайский G, но с большим участием голоса / большей работой голосовых связок.

Л – сонорный согласный; похож на китайский L, но к альвеолам поднимается не кончик языка, а вся передняя часть языка.

М – сонорный согласный; произносится как китайский M.

Н – сонорный согласный; похож на китайский N, но задняя часть языка не поднимается к нёбу.

О – гласный; произносится как китайский O, но с сильным напряжением губ. В безударном положении произносится как китайский A.

П – глухой согласный; похож на китайский B, но произносится без участия голоса / голосовых связок; или на китайский P, но произносится без придыхания. Перед звонкими согласными (кроме л, м, н, р, в) произносится как китайский B, но с большим участием голоса / большей работой голосовых связок.

Р – сонорный согласный. Положение языка при произнесении этого звука близко к положению языка при произнесении китайского D, но кончик языка напряжен и вибрирует.

С – глухой согласный; похож на китайский S, но при произнесении русского звука кончик языка упирается в нижние зубы. Перед звонкими согласными (кроме л, м, н, р, в) произносится как китайский Z, но при произнесении русского звука кончик языка упирается в нижние зубы и не отрывается от них, произносится с большим голосом, с большей работой голосовых связок.

Т – глухой согласный; произносится как китайский D, но без участия голоса / голосовых связок; или как китайский T, но без придыхания. Перед звонкими согласными (кроме л, м, н, р, в)

произносится как китайский D, но с большим участием голоса / большей работой голосовых связок.

У – гласный; похож на китайский U, но произносится с сильным напряжением и вытягиванием вперед губ.

Ф – глухой согласный; похож на китайский F, при произнесении русского звука верхние передние зубы и нижняя губа должны смыкаться. Перед звонкими согласными (кроме л, м, н, р, в) произносится с участием голоса / голосовых связок, похож на китайский W, но при произнесении русского звука верхние передние зубы и нижняя губа должны смыкаться.

Х – глухой согласный; похож на китайский H.

Ц – глухой согласный; похож на китайский C, но при произнесении русского звука язык более приподнят к альвеолам; произносится без придыхания.

Ч – глухой согласный; похож на китайские звуки Q, Ch; кончик языка поднимается к верхним зубам; это мягкий звук; произносится без придыхания.

Ш – глухой согласный; похож на китайский согласный Sh, но кончик языка находится возле верхних передних зубов и не загибается назад. Перед звонкими согласными (кроме л, м, н, р, в) произносится с участием голоса / голосовых связок, похоже на китайский R, но кончик языка находится возле верхних передних зубов и не загибается назад.

Щ – глухой согласный; артикуляция звука близка к артикуляции звука Ш, но кончик языка не загнут, а продвинут вперед к основаниям верхних передних зубов, образует с ними щель; звук Щ всегда мягкий.

Ъ – буква; не обозначает звук, обозначает паузу; согласный перед ней произносится твердо. После буквы Ъ буквы Е, Ё, Ю, Я обозначают два звука.

Ы – гласный; похож на китайский EI.

Ь – буква; не обозначает звук, обозначает мягкость согласного звука, стоящего перед ней ([д'эн], [славар']). После буквы Ь буквы Е, Ё, Ю, Я обозначают два звука.

Э – гласный; похож на китайский AI.

Ю – гласный; если буква Ю стоит после согласной, она обозначает один звук: У – похож на китайский U, но произносится с сильным напряжением и вытягиванием вперед губ. Если буква Ю стоит в начале слова, после гласного, после мягкого или твердого знака, она обозначает два звука: ЙУ – произносится как китайский иероглиф 优 (июль – [ий'ул']).

Я – гласный; если буква Я стоит после согласной, то она обозначает мягкость предыдущего согласного и один гласный звук: под ударением А – похож на китайский A, но при произношении русского звука А рот открывается шире (мясо – [м'асо]); без ударения И – похож на китайский I (мясной – [м'исной]). Если буква Я стоит в начале слова, после гласного, после мягкого или твердого знака, она обозначает два

звука: под ударением ЙА – произносится как китайский YA (*ладья – [лад'йа]*); без ударения ЙИ – похож на китайский иероглиф 姨 (*японский – [йипонский]*).

Мягкие согласные – при произнесении мягкого согласного язык выполняет дополнительное действие: средняя часть спинки языка поднимается к нёбу, язык продвигается вперед к основанию верхних передних зубов.

Как видно из представленных материалов, ряд фонетических единиц русского и китайского языков обнаруживает существенное сходство, что определяет возможность использования транспозиции при усвоении этих русских звуков китайскими студентами. Некоторые русские и китайские звуки, демонстрируя схожие признаки, различаются значимыми артикуляционно-акустическими признаками, что способно продуцировать сложности в обучении этим звукам: в результате интерференции студенты могут приносить в русский звук нехарактерные для него качества. Кроме того, в русском языке выделяются фонемы, не имеющие артикуляторных или акустических аналогов в китайском языке.

Представляется, что предложенное описание русско-китайских звуко-буквенных соответствий способно эффективно дополнить традиционное учебно-методическое сопровождение краткосрочных курсов русского языка для китайских студентов. В целях интенсификации краткосрочное обучение иностранному языку не ставит задачи безакцентного овладения иностранной речью, не предполагает проведения длительного вводно-фонетического курса, ограниченно использует при обучении фонетике наглядный материал (артикуляционные таблицы, демонстрацию звукового образца) и фонетические упражнения (хоровое проговаривание, произнесение звука со звуками-помощниками, использование логопедических упражнений). На наш взгляд, использование потенциала фонемно-графемной транспозиции (в частности, описаний звуко-буквенных соответствий на родном языке студентов) при проведении краткосрочных курсов (или курсов с элементами интенсификации) позволяет компактно представить фонетический материал, повысить уровень сознательности и самостоятельности студентов в обучении, оптимизировать процесс формирования у учащихся фонетических навыков.

Список литературы

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Издательство ИКАР, 2009. 448 с.
2. Кайрамбаева А.Ж., Рудевский А.О. Конструктивная и деструктивная интерференция в изучении двух иностранных языков // Вестник Инновационного Евразийского университета. 2023. № 2. С. 27–31.

3. Кожухова Н.Е., Аксенова Г.Н. Учет родного языка учащихся как категория методики (явления интерференции и транспозиции) // Актуальные проблемы довузовской подготовки: материалы 1-й науч.-метод. конф. преподавателей факультета профориентации и довузовской подготовки, Минск, 31 мая 2017 г. Минск: БГМУ, 2017. С. 75–81.
4. Марков В.Т., Шарова А.А. Виды интерференции при обучении глаголам движения в преподавании русского языка как иностранного // Преподаватель XXI век. 2022. № 2. Часть 1. С. 215–225.
5. Маслов А.А. Перспективы и возможности выхода российских университетов на китайский образовательный рынок. Аналитическая записка. 40/2022. 16 с. URL: <https://russiancouncil.ru/papers/RIAC-RuChinaEdu-PolicyBrief40.pdf>
6. Цзуляяи А., Муххамад Л.П. Особенности формирования грамматического компонента коммуникативной компетенции китайских студентов, обучающихся в Китае (уровень А2-В1) // Московский педагогический журнал. 2023. № 3. С. 117–132.
7. Шутова М.Н., Орехова И.А. Фонетический аспект в методике преподавания русского языка как иностранного // Русистика. 2018. № 16 (3). 261–278.

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

PHONEME-GRAPHEME TRANSPOSITION IN CHINESE STUDENTS TRAINING

E.V. Krapivnik

Pacific National University, Khabarovsk

The article presents the experience of creating teaching materials for the formation of auditory pronunciation skills among teaching Russian to Chinese. Summarizing the practical experience of teaching Russian as a foreign language to a Chinese audience, using the methods of observation, survey and introspection, the author identified a number of common features characterizing Russian and Chinese sounds, which formed the basis of the description of the sound-letter correspondences of the Russian language, translated into Chinese. The author identified didactic possibilities of using phoneme-grapheme transposition in short-term training. It seems that descriptions of Russian sound-letter correspondences, made taking into account the phonetic features of the students' native language and accompanied by a commentary in this language, allow for a compact presentation of phonetic material, increasing the level of students' awareness and independence in learning, optimizing and intensifying the process of forming students' basic phonetic skills.

Keywords: *transposition, phonetics, Russian as a foreign language, Chinese learners.*

УДК 070.1 : 372.881.1
Doi 10.26456/vtpsyed/2024.4.202

ПРИМЕНЕНИЕ ТЕКСТОВ МАССМЕДИА И ПОЛИТИКИ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

Е.А. Филатова

ФГБОУ ВО «Калужский государственный университет
имени К.Э. Циолковского», г. Калуга

В статье анализируется эффективность применения текстов социально и коммуникативно ориентированных видов дискурса (политики и массмедиа) для формирования коммуникативных навыков в речи, а также формирования внешней и внутренней мотивации при обучении иностранному языку в средней школе. На примере упражнений и заданий для различных языковых уровней (слов, предложений, текстов) приводится анализ процента успешности формирования лексико-грамматических и речевых навыков. Рассматривается вербальная (лексико-стилистическая) и невербальная специфика текстов сферы массмедиа и политики с целью обоснования возможности их эффективного использования для обучения устной речи. Делается вывод о взаимосвязи языкового уровня сложности упражнений и заданий и успешности их выполнения, а также зависимости внутренней мотивации школьников от уровня сформированности способности к выходу в коммуникацию.

Ключевые слова: коммуникативные умения и навыки, мотивационные педагогические технологии, политический дискурс, дискурс массмедиа.

Реализация практических целей в обучении иностранному языку расширило сферу применения текстов различных видов дискурса, с преобладанием его массовых, социально значимых видов, используемых как для формирования коммуникативных навыков учащихся, так и для развития общеобразовательных компетенций, а именно учебно-познавательной и общекультурной. В этой связи актуальность данного исследования обусловлена растущим количеством интерактивных форм обучения иностранному языку с привлечением видов текстов, нацеленных на массового адресата, при одновременном недостатке методик и детальных рекомендаций по контролю и оценке сформированности коммуникативных навыков на базе материалов данных видов текстов.

Отбор текстов для обучения иностранному языку должен осуществляться с учетом преобладающих целей обучения (практических,

общеобразовательных, воспитательных и развивающих). Реализация практических целей предполагает овладение обучающимися иностранным языком как средством общения на его различных уровнях (фонетическом, лексическом, грамматическом). Общеобразовательные цели предполагают получение страноведческих и лингвострановедческих знаний. Воспитательные цели призваны сформировать систему моральных ценностей, толерантности и взаимопонимания. Развивающие цели направлены на формирование культуры речевого поведения, механизмов речевой догадки, способности и готовности вступать в речевое общение. При этом желательно привлекать тексты различных стилей и видов дискурса с учетом уровня знаний обучающихся и целей обучения. По мнению большинства исследователей, дискурс представляет собой устный или письменный текст в конкретной ситуации общения с учетом таких факторов, как время и место коммуникативного процесса, социальные роли участников общения, цели коммуникантов, каналы передачи информации [4, с. 131]. Дискурс политики и СМИ - это виды дискурса, нацеленные на массового адресата, они обладают особой ориентацией на речевое эмоциональное воздействие и своей особой стилистикой, а именно высоким процентом стилистических фигур (метафор, иронии и юмора, аллюзий, сравнений) [6, с. 311]. Поэтому тексты политики и СМИ потенциально соответствуют как практическим (языковым) целям обучения, так и общеобразовательным и развивающим, формируя навыки коммуникации. Большинство современных методистов и педагогов выделяют относительно новую для отечественной педагогики образовательную область – медиаобразование, которое определяется как процесс образования с помощью средств массовой коммуникации с целью формирования определенной культуры общения с медиа, а также с целью развития творческих и коммуникативных способностей, критического мышления, умений интерпретации, понимания и анализа текста. К характеристикам медиатекстов при этом относят направленность на массовую аудиторию, многоплановость, многофункциональность, гетерогенность и интегральность, а также их социально-регулятивную природу [8, с. 159]. Например, новостные тексты в наибольшей степени реализуют информативную функцию языка, аналитические – информационно-прагматическую, рекламные – функцию эмоционального воздействия.

Под навыком в современной методике понимается операция, достигшая в результате своего выполнения уровня совершенства, то есть автоматизма и безошибочности выполнения [9, с. 52]. В отличие от зарубежной, в отечественной методике принята дифференциация понятий «умение» и «навык», что потеряло актуальность в западной

педагогической науке с середины прошлого века. Оба понятия слились в один термин «skill», используемый как для обозначения специфических речевых умений, так и их определенных компонентов. Между навыком и умением существует прямая связь, поскольку умение представляет собой «усвоенный субъектом способ выполнения действий, обеспеченный приобретенными знаниями и навыками» [9, с. 127]. При формировании коммуникативных навыков происходит обмен информацией, устанавливается контакт и взаимопонимание, оказывается воздействие на собеседника в соответствии с коммуникативным намерением говорящего. Все функции устного общения (информативная, регулятивная, эмоционально-оценочная, этикетная, прагматическая) осуществляются при этом совместно [1, с. 214]. Следует отметить, что тексты дискурса политики и СМИ обладают особой ориентацией на речевое воздействие, поэтому помимо основной информативной функции в них преобладают эмоционально-оценочная и прагматическая, что позволяет формировать различные навыки устного общения.

Термин «педагогическая технология» возник в отечественной методике и педагогике относительно недавно и является одним из наиболее популярных и часто употребляемых. Понятия «метод обучения» и «технология обучения» различаются, прежде всего, по субъекту деятельности. Если понятие «методика» отражает процедуру использования комплекса методов и приемов обучения, безотносительно к осуществляющему их деятелю, педагогическая технология предполагает активную вовлеченность в процесс обучения как педагога, так и учащихся. Технологии обучения, в отличие от методик, предполагают также разработку содержания и способов деятельности самих школьников [3, с. 78].

Технология разрабатывается под конкретный педагогический замысел, в основе ее лежит определенная методологическая и философская позиция автора, она предполагает целый комплекс действий, в соответствии с целевыми установками, имеющими форму конкретного результата [5, с. 51].

Наиболее общая классификация педагогических технологий подразумевает их деление на мотивационные, деятельностные и управленческие [2, с. 198]. Поскольку одной из задач настоящего исследования явилось установление уровня мотивированности школьников при работе с социально значимыми видами текстов, исследование проводилось с использованием мотивационных педагогических технологий, которые включают в себя индивидуальный подход к учащимся, повышение оценки личности, ориентацию на практический смысл учебного материала, формирование интереса, обеспечение занимательности.

Мотивация как психологическое явление представляет собой побуждение, вызывающее активность, заинтересованность в конкретном уроке и в учебно-познавательной деятельности в целом [7, с. 74]. Мотивация любой продуктивной учебной деятельности представляет собой сложную систему внутренних и внешних мотивов, постановку целей для реализации определенных действий, а также стратегии реагирования на успешность или неуспешность осуществления этих действий. Внешняя мотивация, по нашему мнению, является первичной. В дальнейшем она может приводить к усилению или ослаблению внутренней мотивации, поэтому она чаще встречается у школьников младшего и среднего возраста. Внутренняя мотивация может формироваться ситуацией успеха реализации определенных действий и направлена на дальнейшую реализацию этих действий. Отмечаемое падение мотивации к изучению иностранного языка в средней школе во многом может объясняться отсутствием внутренних мотивов; факторами их формирования могут выступать следующие:

- имитация естественной языковой среды, приближение теоретического обучения к практике;
- активное использование коллективных форм учебной деятельности, уход от традиционной фронтальной работы к работе в парах и группах;
- расширение кругозора за счет привлечения современных социально значимых текстов и других дидактических материалов.
- подбор эффективных технологий для изучения иностранного языка вне аутентичной языковой среды (в условиях аудиторного билингвизма).

Проанализировав тексты СМИ и политического дискурса, мы пришли к выводу, что они обладают следующими общими коммуникативными и лингвистическими особенностями, которые могут эффективно развивать продуктивные коммуникативные навыки и мотивировать к говорению.

1. Наличие в текстах признаков различных стилей (публицистического, художественного, разговорного, научного), что потенциально может развивать словарный запас в различных стилистических регистрах, а также владение вариативностью грамматических конструкций: *to corroborate a statement* – подтверждать заявление (официально-деловой стиль); *to the extent that* – при условии (научный стиль); *frankly speaking* – честно говоря (разговорный стиль).

2. Использование заимствований из других языков, в основном из греческого и латинского, что может способствовать формированию лингвистических компетенций учащихся, особенно в

специализированных языковых школах: *de facto* – фактический; *versus* – против; *pro et contra* – за и против; *pro tempore* – временно.

3. Использование ссылок и цитирований известных людей, что повышает мотивацию учащихся и способствует развитию общеобразовательных компетенций: «*A clash of civilization*» – столкновение цивилизаций (С. Хантингтон); «*The White Man's Burden*» – бремя белого человека (Р. Киплинг); «*The silent majority*» – молчаливое большинство (Р. Николсон).

4. Использование имен собственных, географических и исторических наименований, что может способствовать формированию декларативных знаний о культуре стран изучаемого языка: *The English Channel* – Пролив Ла-Манш, *Beijing* – Пекин.

5. Использование неологизмов, что может развивать языковую догадку и умение работать с лингвистическими и энциклопедическими словарями: *Soft power* – мягкое влияние (инструментами культуры, идеологии, пропаганды), *Hard power* – жесткое влияние (в результате военное и экономическое давление), *Managed Democracy* – управляемая демократия, *Velvet Revolution* – бархатная революция.

Таким образом, тексты СМИ и политики могут формировать внутреннюю мотивацию обучающихся посредством интериоризации культурологического, страноведческого и эстетического измерений политического дискурса. Внутренняя мотивация, в свою очередь, способствует формированию устойчивого навыка.

Для установления эффективности применения текстов СМИ и политического дискурса для формирования коммуникативных навыков было проведено эмпирическое исследование: на основе современных текстов СМИ и политики были разработаны упражнения для формирования продуктивных коммуникативных навыков школьников экспериментальной группы 11-го класса (25 респондентов) с последующим этапом их контроля и оценивания. Отбор специальных текстов производился на основе новостных статей, главными критериями отбора которых послужили актуальность тематики и популярность политической фигуры или новости. Комплекс упражнений состоял из заданий нарастающей сложности: на уровнях слова, словосочетания, предложения, сверхфразового единства и текста. С целью сравнения процента успешности выполнения подобные задания были составлены на основе лексики УМК «*Sportlight*» (модуль 3 «*Responsibility*») базового учебника для данной группы респондентов.

Предварительно в экспериментальной группе школьников был проведен опрос о сложности и желании или нежелании работать с заданиями базового учебника. Опрос показал, что учащимся интереснее работать в малых группах по сравнению с фронтальной работой;

составление традиционных диалогов по образцу они считают скучным, а вступать в неподготовленную диалогическую речь боятся из-за неуверенности в собственных знаниях и боязни совершить ошибку. Прослушивание аудиотекстов, не подкрепленных зрительной опорой и содержащих много незнакомой лексики, им кажется монотонным и однообразным, а это вызывает страх перед выполнением поставленных заданий и, следовательно, угасание внутренней мотивации.

При разработке упражнений на развитие коммуникативных навыков нами были учтены основные требования к составлению упражнений как основного средства методической организации обучения, в частности:

- мотивирование учащихся к выполнению задачи, то есть построение упражнения таким образом, чтобы у обучающихся появился интерес к его выполнению;
- понятная формулировка и лаконичность задачи;
- постановка задач, связанных с поиском, оценкой и анализом конкретной ситуации;
- реализация элемента новизны благодаря материалам, которые не прорабатывались учениками ранее и содержащим информацию об актуальных событиях реальной жизни;
- познавательная направленность, то есть ориентация на развитие кругозора обучающихся;
- учет возрастных особенностей обучающихся средних классов, т.е., в частности, постановка задач, соответствующих их уровню развития критического мышления и уровню сформированности языковых навыков.

Приведем несколько примеров подобных заданий.

1. Упражнения на уровне слова:

Read the sentences written below. What words are new for you?

Translate the highlighted words:

- We left on Jan 31 with that oven-ready deal.
- It will not be a bad thing for the EU to have a prosperous and dynamic UK on your doorstep.

2. Упражнения на уровне словосочетания:

Complete the sentences with phrases: unity, progress, prosperity, freedom.

3. Упражнения на уровне предложения с выходом в текст:

Read the text. Comment on it using your notes. Express your opinion:

Are you a free person? Why do we need freedom? What is freedom for you?

We all need Freedom.

Sometimes from ourselves too.

Sometimes we get willingly over time.

We need to break the cage and fly again.

4. Упражнения на построение монологических и диалогических высказываний:

-Preliminary Discussion

Вопросы перед прослушиванием текста.

What do you think of your country? Do you follow the news about the political situation in the world? Why yes or no? Can you call yourself a patriot of your country? Discuss in pairs using notes.

- Spot the lie

Обучающимся предлагается придумать 3–5 предложений на тему прослушанного ими текста, 1–2 предложения из которых являются ложными, а остальные правдивыми. Учащимся нужно выявить, какое из утверждений является ложным. Для того чтобы задание стало интереснее, обучающиеся могут задавать наводящие вопросы и наблюдать за реакцией своих партнёров по учебной коммуникации.

- Finish the story

Это упражнение является ситуативным и требует от ученика закончить историю. После прослушивания новостного текста, учитель начинает фразу из текста, например, «According to the latest news, the economic situation in Britain...». Затем ученики должны продолжить мысль. Таких ситуаций может быть несколько, когда один ученик начинает высказывание, а другой его заканчивает, если учащийся считает, что ему есть, что добавить.

- Find your partner

Каждый учащийся в классе имеет пару, о которой он не знает; ему нужно, задавая вопросы, найти человека, с которым у него совпадают карточки. Два человека являются представителями одной телевизионной компании; они не знают о том, у кого карточка с таким же названием; задавая друг другу вопросы, они должны найти партнера.

- Group of workers

Учащимся предлагается задание на групповое написание истории; они делятся на две группы; эти две группы являются представителями телевизионной компании; им выдаются карточки с событиями, которые они должны прокомментировать и дать свою оценку.

- Playing devil`s advocate

В данном упражнении обучающимся необходимо высказать противоположное мнение по событию или новости, которые представляли другие учащиеся. Это позволяет им попробовать рассмотреть ситуацию с другой точки зрения, развивает их творческие и аналитические способности.

При оценке и подсчете процента успешности выполнения первых двух заданий количество правильных ответов определялось делением

количества правильных ответов на количество вопросов. При оценивании третьего и последующих заданий использовалась пятибалльная шкала от 0 до 5 баллов, где «0» рассматривался как полное отсутствие ответа, и далее по шкале качества ответа от «1» до «5». Следует отметить, что традиционная пятибалльная школьная система оценивания часто подразумевает только четыре балла, где «двойка» рассматривается как худший результат или отсутствие ответа.

Процентные данные представлены в табл. 1.

Таблица 1

Процентное соотношение успешности выполнения коммуникативных заданий в экспериментальной группе

Уровень упражнения	Задания на базе текстов СМИ и политического дискурса	Задания в рамках базового учебника школьной программы
Упражнения на уровне слова	43%	65%
Упражнения на уровне словосочетания	52%	60%
Упражнения на уровне предложения	63%	58%
Упражнения на уровне текста	72%	67%

После окончания эксперимента был проведен контрольный срез продуктивных коммуникативных навыков школьников, позволяющий увидеть уровень сформированности рассматриваемых навыков. Для объективности оценки уровня сформированности лексических и коммуникативных навыков учащихся была использована формула среднего коэффициента обученности (по В.П. Беспалько):

$$K=A/N$$

K – средний коэффициент обученности;

A – количество правильных ответов;

N – максимально возможное количество баллов по заданию.

Так, средний балл при работе с упражнениями базового учебника в контрольной группе составил 3,9 балла, при работе с экспериментальными заданиями – 4,4 балла.

Таким образом, по результатам исследования сформулированы следующие выводы:

1. Как следует из приведенных данных, успешность выполнения упражнений прямо пропорциональна повышению уровня сложности выхода в коммуникацию. Упражнения на уровне слова показали невысокий результат выполнения в сравнении с упражнениями на базе лексики базового учебника; это может объясняться новизной и сложностью лексики для усвоения; поэтому был сделан вывод о необходимости расширенного контекста, необходимого для правильной

интерпретации лексики. Контекстуальные упражнения с выходом в коммуникацию получили бóльший процент выполнения, что подтверждает эффективность применения данного типа текстов для формирования коммуникативных навыков связной речи. Этот факт может быть косвенно связан с тем, что лексика СМИ и политики редко встречается изолировано; как правило, это связные тексты, представленные для публичного прослушивания, прочтения и просмотра.

2. Уровень внутренней мотивации, как показали опрос и анкетирование школьников, также возрастает по мере роста сложности задач по выходу в коммуникацию, поскольку успешное построение фраз и предложений, адекватная реакция собеседника и дальнейшее интерактивное общение заинтересованных собеседников приводят к повышению внутренней мотивации успеха. Внешняя мотивация при этом поддерживается интересом к теме монолога или диалога. Это позволяет сделать вывод об успешности и необходимости применения медиатекстов в процессе реализации мотивационных технологий обучения.

3. Хотелось бы отметить возрастающую необходимость разработки новых лексических тем и соответствующих упражнений для современных УМК, используемых в общеобразовательных школах. В УМК должны быть представлены социально значимые виды текстов, работа с которыми может способствовать эффективному формированию коммуникативных навыков учащихся, в т.ч. с опорой на мотивационные педагогические технологии. Современные тексты СМИ и политического дискурса должны быть интегрированы в учебный процесс преподавания иностранных языков.

Список литературы

1. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. М.: Академия, 2015. 363 с.
2. Гуслова М.Н. Инновационные педагогические технологии. М.: Академия, 2012. 288 с.
3. Коротаева Е. В. Педагогическое взаимодействие и технологии. М.: Юрайт, 2007. 256 с.
4. Макаров М.Л. Основы теории дискурса. М.: Гнозис, 2003. 280 с.
5. Матяш Н.В. Инновационные педагогические технологии. Проектное обучение. М.: Академия, 2014. 160 с.
6. Современный медиатекст: учебное пособие / отв. ред. Н.А. Кузьмина. Омск: Полиграфический центр «Татьяна», 2014. 414 с.
7. Сысоев П. В. Информационные и коммуникативные технологии в обучении иностранному языку. Теория и практика: монография. М.: Глосса-Пресс, 2012. 130 с.

8. Чичерина Н.В. Типология медиатекстов как основа формирования медиаграмотности // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена 2007. № 47. Т. 9. С. 159–166.
9. Щукин А.Н, Фролова Г.М. Методика преподавания иностранных языков. М.: Академия, 2015. 288 с.

Об авторе:

ФИЛАТОВА Елена Анатольевна – кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры английского языка ФГБОУ ВО «Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского» (248023, г. Калуга, ул. Степана Разина, д. 26), e-mail: pchela2002@list.ru, тел. 8-910-691-56-70

APPLICATION OF TEXTS OF POLITICAL AND MASS-MEDIA DISCOURSE FOR THE FORMATION OF COMMUNICATIVE SKILLS IN TEACHING FOREIGN LANGUAGE IN SENIOR SCHOOL

E.A. Filatova

Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovski, Kaluga

The article provides an analysis of using the texts of two highly communicatively and socially oriented types of discourse (political and mass-media) for the formation of speaking skills and motivation levels of students of middle and senior school. On the example of concrete tasks and exercises on various linguistic levels (a word, a sentence, a text) the effectiveness of using these types of texts is being proved. Linguistic and extra-linguistic specific features of such texts is being described. The purpose of study is in identifying the percentage of effectiveness of communicative skills formation on the one hand, and the degree of motivation of students on the other hand. The conclusion about the direct connection between the linguistic level of the exercise and its percentage of effectiveness, on the one hand, and the level of motivation, on the other hand on the material of two types of discourse is made.

Keywords: *communicative skills, technologies of education, motivation technologies, discourse, political discourse, discourse mass-media.*

Принято в редакцию: 23.08.2024 г.
Подписано в печать: 12.11.2024 г.

**МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ**

УДК 378.14

Doi: 10.26456/vtspyped/2024.4.222

МАТЕМАТИЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ

Е.В. Борисова

ФГБОУ ВО «Тверской государственный технический университет», г. Тверь

Рассмотрен аспект становления математического мышления, в его широком понимании, как условия повышения уровня образованности современного студента. Выделены типы математического мышления и его влияние на подготовку кадров для нового технологического уклада. Представлены результаты обработки данных исследования по теме «зачем нужна математика?» в группах инженерных направлений, с общим числом опрошенных 185 человек. Обсуждены особенности восприятия изучаемого вопроса студентами разных курсов. Подтверждена гипотеза, что имеет место превалирование прикладного восприятия в изучении математики. Отмечен потенциал организационных условий и методических подходов, как средств развития персонализированных типов математического мышления.

Ключевые слова: образованность, математическое мышление, цель обучения, задача образования, модальные значения.

Новейший виток цивилизационного развития нацелен на разработку и широкое внедрение высоких технологий: геновая инженерия; полимеры с заданными свойствами для медицины, строительства, экологии; искусственный интеллект; квантовые вычисления; рекуперация отходов и др. Без решения вопроса подготовки и переподготовки кадров нового технологического уклада нет смысла говорить об инновационном развитии страны. Влияние математики на повседневную жизнь обострилось с распространением цифровых технологий и инструментов, с помощью которых можно моделировать и управлять сложными процессами. Поэтому «общество заинтересовано в математике. Значит важно понять каким образом, и какой именно математике необходимо обучать школьников и студентов в условиях чрезвычайной дифференциации научных дисциплин» [6, с. 258].

В мировой практике, в аспекте повышения уровня образования, определяют приоритет математического мышления, в его широком понимании. Математическое образование проецируется на другие дисциплины, например, в рамках STEM (Science, Technology, Engineering

and Mathematic). Этот тренд заметен в международных исследованиях уровня образования школьников PISA, TIMSS и др. Одновременно, психологи в области образования акцентируют необходимость формировать математическое мышление в контексте решения жизненных задач. Исследования в области искусственного интеллекта начались как попытки понять наш собственный интеллект, с перспективами его увеличения или усиления. «Если мы возьмем более скромную цель – использование моделей ИИ для описания процессов обучения более подробно и точно, они могут обеспечить ценные возможности для обратной связи, мотивации, осведомленности и вклада в теоретическое понимание» [11].

В процессе мыслительной деятельности человек определяет внутренний план действий. Это является проявлением фундаментальной способности, которая и определяется как математическое мышление, развитие которого «предусматривает способность к установлению новых связей, освоение общих приемов, позволяющих прийти к решению новых задач, к получению новых знаний» [1, с. 65]. Оно не тождественно умению быстро считать и легко выполнять математические действия. Те из людей, которые хорошо справляются с математикой, хороши в профессиях, где анализ информации, создание вариантов – доминирующий навык.

Традиционно математические задачи делятся на две группы: рутинные и творческие. Чтобы решить рутинную задачу, достаточно определить ее тип и действовать по заданному алгоритму. Творческая задача – это поиск без известного алгоритма. Математика (по Д. Гилберту) – наука логических построений и вычислений с помощью системы символов (знаков, обозначений) и знакомство с ней нужно не только математикам, причем «логические связи, которые существуют между суждениями и понятиями, находят свое выражение в формулах, толкование которых свободно от неясностей, которые легко могли бы возникнуть при словесном изложении» [5, с. 16].

В основе сформированного математического мышления лежит комплекс математических понятий. А что такое математическое понятие? Это не просто определение. Например, понятие «парабола» включает целый класс моделей: алгебраическое выражение, представление через графики, коническое сечение, квадратичную функцию. И чтобы использовать их, нужно освоить операции с этими моделями. Простые знания определений, свойств и правил ещё не обуславливают математическое мышление. Они являются пререквизитом для освоения более глубоких методов, моделей и новых понятий. Необходим уровень свободного владения численным материалом, алгебраическими формулами, визуализацией. Научиться этому, как, например, плаванию, нельзя без тренировки, регулярной практики.

Современному человеку все сложнее создавать мысленные конструкции, который могли бы отразить широту современного мира. Мы не овладели «многоканальным» восприятием, наше видение действительности ещё довольно линейно и инертно. Как следствие, расширяет свои горизонты концепция клипового мышления, особого вида ментальности, стремящейся увидеть и зафиксировать всё и сразу, в один момент. Клиповое мышление становится нормой восприятия, когда отсутствует необходимость обдумывать и размышлять – «надо продолжать смотреть, слушать, читать, но никак не взаимодействовать со смыслом всего увиденного, услышанного и прочитанного» [10].

Немецкий математик и физик Герман Вейль подчеркивал, что «в процессе мышления мы пытаемся постичь разумом истину, наш разум пытается просветить себя, исходя из своего опыта» [4, с. 69], и «главное отличие математического мышления от обычного состоит в том, что оно развивает у человека навык критического восприятия определяющих событий материального мира». [4, с. 125].

Математическое мышление состоит из нескольких пересекающихся подструктур, определяющих его тип. По классификации, предложенной И.Я. Каплуновичем [7], выделяют несколько типов. *Топологическое мышление*, от него зависит связность и целостность логических операций. *Порядковое мышление* дает возможность установить последовательность логических операций. *Метрическое мышление* отвечает за количественные запросы и оперирование цифрами. *Алгебраическое мышление* обеспечивает способность быстро выделить главное, упростить всё сложное. *Проективное мышление* – это умение смотреть на вещи с разных сторон, нестандартность в подходах, способность к быстрой оценке ситуаций. В повседневной деятельности доминирование одного из вышеназванных типов математического мышления определяет ситуационное поведение человека.

В зарубежном высшем образовании широко распространен курс «Calculus». Это упрощенная версия классического анализа без доказательств, но с большим количеством иллюстраций и алгоритмизированных методов. Он читается для того, чтобы студенты привыкли к тематике, определениям, терминам. Студенту такой курс действительно нужен, но ограничиваться только им нельзя. Решение рутинных задач – это упражнение на отработку многоходовых действий, освоение стандартных алгоритмов. Таким образом, создается база для дальнейшего изучения строгих доказательств на формальном языке.

Ректор СПбГУ Николай Кропачев на заседании Совета по науке и образованию, прошедшем в феврале 2024 года, отметил: «от знания математики зависит качество подготовки не только при обучении, относящемся к инженерной отрасли, но и при освоении общественных и

социальных наук». Более того, «для того чтобы быть хорошим юристом, надо хорошо знать математику, а не обществознание. Разделение на профили в старшей школе приводит к тому, что условный студент-гуманитарий не может понять вопрос, который ему задают, и не может чётко сформулировать ответ» [9].

Последние годы число выпускников, сдающих профильную математику, растет не только по причине популярности IT-профессий и отдельных инженерных направлений. Это связано с расширением перечня направлений подготовки и специальностей высшего образования, при поступлении на которые требуется сдавать ЕГЭ по математике профильного уровня. Однако, ждать серьёзных изменений преждевременно. В 2023 году средний балл ЕГЭ по профильной математике составлял 52,6%. В текущем году произошел массовый рост баллов, связанный с изменением системы перевода первичных баллов в проценты. Так получить итоговые баллы 70% можно было, набрав всего 12 первичных баллов (из 32 возможных). То есть абитуриент поступает в вуз, выполнив лишь задания основного уровня.

Став студентом, в сложившихся условиях приемной кампании, молодые люди приносят с собой устоявшиеся стереотипы в отношении математики. Она им кажется трудной и скучной. Предмет воспринимается как набор абстрактных понятий, формул, сложных вычислений с неясной целью. Длительные усилия, порой приводящие к неверному ответу в поставленной задаче, отбивают желание изучать предмет. Одновременно у молодежи существует противоречие на уровне понятий: учиться и получать высшее образование. Большинство из них в вуз проходят учиться. Между тем, обучение и образование существенно различаются по целям и средствам их достижения. Цель обучения – приобретение различных умений и формирование навыков. Научить может кто-то, но образовать себя – дело личное. Образованность – это комплексные умения добывать знания в необходимом объеме и по нужному направлению, то есть изучать как сам мир, так и методы его изучения. Образованную личность, характеризует «способность человека использовать освоенные им продукты материального и духовного труда людей, т.е. их прошлого опыта и включать их в свой собственный опыт, руководствуясь действующими социальными нормами и духовными ценностями в обществе» [2]. Способность к точному самовыражению позволяет личности углублять представления о себе, и этот процесс самопознания своего «Я» неисчерпаем.

При решении конкретной задачи в процессе обработки информации мыслительная деятельность человека направлена на приобретение нового знания. Отсюда следует, что только оптимальное сочетание мыслительных операций (сравнение, анализ, синтез, обобщение) позволит получить

желаемый результат. В своей статье Ю.Г. Киреева, А.А. Червова отмечают, что «математика имеет большие возможности для развития творческих умений, формирования у студентов воображения средствами аналитической геометрии, математического анализа, матричного исчисления и других разделов, умения правильно понимать и анализировать варианты решения, а также выбирать из них наиболее оптимальные» [8, с. 105].

С целью изучения мнений об образовательных задачах курса математики в техническом вузе проведен анонимный опрос студентов инженерных направлений (специальностей) факультета Природопользования и инженерной экологии Тверского государственного технического университета. В опросе приняли участие студенты с первого по пятый курс, изучающие высшую математику на первом и втором курсах в течение 4 семестров с постоянным лектором. Общее число опрошенных 185 человек. Гендерный состав: юноши – 82%, девушки – 18%. Каждому студенту был предложен список из пяти утверждений, которые следовало расставить в порядке убывания: от наиболее отвечающего личным представлениям (первая позиция) до менее отражающего личные ориентиры (последняя позиция).

Предлагаемые утверждения. *Математику в вузе изучают:*

1. для успешного освоения специальных инженерных дисциплин;
2. чтобы развивать аналитические способности, гибкие навыки взаимодействия в коллективе;
3. чтобы создать основу для участия в учебно-исследовательской деятельности;
4. для развития личностных качеств, так как это достаточно сложный предмет. Он требует волевых усилий, воспитывает целеустремленность, закаляет характер;
5. для выполнения обязательной учебной программы и сдачи зачетов, экзаменов;
6. другое (не обязательно).

Пример ответа респондента, *группа НТС. ЧС-20.05, №п/п: порядок выборов – 1, 4, 3, 2, 5*. Сразу отметим, что дополнительное утверждение (позиция 6) указали лишь четверо студентов 2 курса. В обобщенном виде его можно сформулировать: «чтобы родители не ругали».

На факультет ПИЭ поступают выпускники по результатам экзаменов по профильной математике, физике, русскому языку. Если опираться на статистику, опубликованную на Официальном информационном портале Единого государственного экзамена, физику сдают выпускники, которые хотят с её результатами поступать в вузы. Процент таких выпускников за последние пять лет стабильно низкий. При этом, большая часть ориентирована на столичные вузы, а в регионах остаются выпускники с невысокими баллами. Хотя средний проходной

балл абитуриентов, поступающих в тверские вузы, в последние годы растет, основную лепту вносят результаты по русскому языку. В целом, контингент первокурсников на факультете достаточно слабый. Среди опрошенных средние баллы по профильной математике составили: 48% (4 и 5 курсы); 49,5% (2 и 3 курсы) и 57% (1 курс 2024 года), что обусловлено не столько повышением уровня знаний по математике, сколько новой шкалой перевода первичных баллов.

По итогам обработки опросных листов получены результаты, усредненные оценки которых представлены в табл. 1.

Таблица 1

Результаты обработки опросных листов «Математику в вузе изучают для...»

Курс	Мода		Коэффициент вариации	
	M_1	M_2	M_1	M_2
1	Дальнейшее освоение специальных дисциплин	Сдать экзамен	0,5	0,5
2	Дальнейшее освоение специальных дисциплин	Сдать экзамен + создать основу для участия в учебно-исследовательской деятельности	0,46	0,53
3	Дальнейшее освоение специальных дисциплин + развитие аналитических способностей, гибких навыков	Сдать экзамен	0,55	0,22
4	Дальнейшее освоение специальных дисциплин	Сдать экзамен	0,73	0,71
5	Дальнейшее освоение специальных дисциплин	Сдать экзамен	0,11	0,22
Общее	Дальнейшее освоение специальных дисциплин	Сдать экзамен	0,22	0,11

Рассчитаны обобщающие модальные значения выбранных студентами утверждений по каждому курсу и по всей выборке. Мода M_1 отражает наиболее значимую позицию в выборах, мода M_2 – утверждения, отнесенные на последнюю (менее значимую) позицию.

С целью определения репрезентативности (типичности) выбора пункта опроса рассчитаны доли случаев, которые включает мода, через отношение модальных выборов к общему числу опрошиваемых, по формуле коэффициента вариации:

$$\gamma = 1 - \frac{M_0}{n}$$

Коэффициент вариации показывает долю, оставшуюся на признаки, не входящие в модальную категорию. Чем меньше коэффициент вариации, тем более точно мода отражает изучаемую выборку. Курсивом в таблице выделены значения коэффициента вариации, для которых найденные модальные значения с высокой долей достоверности отражают выборку.

Студенты 1-го курса, только приступившие к занятиям, в своем ранжировании утверждений, с очевидностью основывались на опыте, полученном на предшествующих образовательных ступенях. Половиной опрошенных на первое место поставлено утверждение п.1 «для дальнейшего освоения специальных инженерных дисциплин», но говорить о высокой точности данного модального значения не приходится. В оставшейся половине в равных пропорциях на первой позиции встречались утверждения п. 2 и п. 5. На последнее место по значимости также в 50% выборов был поставлен п. 5.

Студенты 2-го курса, преимущественно имеющие невысокие вступительные баллы и академические задолженности по математике на момент проведения опроса, ставили на первое место п. 5. Группы этого курса отличает пассивная позиция в плане как аудиторных занятий, так и в участии во внеучебной предметной деятельности. Вполне успевающие студенты, имея возможность выбора уровня сложности заданий при дифференцированном подходе в проведении практических занятий, останавливались на базовом варианте с минимальным набором задач. Близкие по значению коэффициенты вариации для M_2 студентов второго курса получены вследствие их предыдущего негативного опыта проектной деятельности в школе, когда все сводилось к написанию (из сети Интернет) и чтению на уроке реферата. Они с интересом знакомились с проектами, выполненными студентами старших курсов (видеоролики «Зачем инженеру математика», «Женское лицо российской математики», презентациями по исследовательским работам «Экологический каркас города» и др.), но сами идей не предлагали. В личных беседах позицию аргументировали словами: «мне некогда, я работаю».

Студенты 3-го курса показали практически бимодальное распределение в выборе предпочтений (с разницей в одного опрошиваемого). Второе модальное значение в этих группах соответствует утверждению: «чтобы развивать аналитические способности, гибкие навыки взаимодействия в коллективе». Это те студенты, с которыми на первом и втором курсе во время занятий была реализована методика сторителлинга [3], значительная часть из них (56% от общего числа студентов) факультативно участвовали в работе клуба «ВышматиЯ», подготавливали вопросы и участвовали в интеллектуальной игре «Морской бой на математической волне». Кроме того, в этих группах 7 человек, с разной долей успешности, занимались исследовательской деятельностью. Пятеро получили дипломы 1 степени (двое – второй степени) нескольких международных конкурсов в области исследований по физико-математическим наукам.

В группах 4-го курса, большая часть обучаются по программе бакалавриата, то есть являются выпускниками, но на этом курсе

обучаются и будущие специалисты. Из этих четверокурсников 12 студентов планируют далее продолжить обучение в магистратуре, имея опыт успешной исследовательской работы в рамках изучения курса высшей математики. Они не повлияли на модальное значение приоритетного выбора, но существенно увеличили значение коэффициента вариации, отразив нерепрезентативность моды (см. табл.). Пятикурсники, озабоченные подготовкой дипломной работы и связанными с этим разнообразными техническими и экономическими расчетами, продемонстрировали практическое единодушие в своем выборе.

Количественные результаты согласуются с гипотезой о прикладном аспекте понимания студентами – зачем нужна математика. Среди опрошенных лишь незначительная доля студентов поставила на первую позицию утверждение *«для развития личностных качеств, так как это достаточно сложный предмет. Он требует волевых усилий, воспитывает целеустремленность, закаляет характер»*.

Восстановить у студентов любопытство, которое было убито скукой и непониманием на уроках прошлых лет, пробудить готовность преодолевать математические трудности – непростая методическая задача. «Формировать математическое мышление – значит мыслить логично, думать рационально, владеть чёткостью действий, понимать причинно-следственные связи, быстро делать выводы» [12]. Согласно программам технического бакалавриата, математика изучается в течение четырех семестров. Это определяет значимый потенциал дисциплины в образовательной траектории каждого студента. Результаты проведенного исследования ориентируют проектирование организационных условий и методического обеспечения проведения занятий по дисциплине «Математика» для инженерных направлений на развитие персонализированных типов математического мышления. Методическими приемами могут служить: лекции с элементами провокации, например, в модуле «Векторная алгебра» можно задать вопрос: Может ли объем пирамиды, построенной на векторах, иметь отрицательное значение? Используя методики Calculus можно формировать гибкие навыки, а не только набор алгоритмов. В частности, при изучении техники интегрирования функции одной переменной нужно показать, что существуют различные способы и формы получения результата. И так называемые «табличные интегралы» – только база, из которой можно выбрать наиболее удобный вариант для конкретной задачи. Важным элементом является подбор трансдисциплинарных задач для итоговых заданий в модуле (разделе), что обеспечит студентам возможность выполнять формализацию произвольных ситуаций. Дифференцированный подход ориентирует преподавателя на разработку аудиторных и контрольных материалов с разным уровнем абстракции

моделей задач. Например, в модуле «Обыкновенные дифференциальные уравнения», более простым заданием является построение модели геометрического содержания, более сложным – моделирование физического (экологического) явления. Факультативные занятия, внеурочная учебно-исследовательская деятельность, интеллектуальные игры как формы использования потенциала самостоятельной работы позволяют разбирать проблемы на части, комбинировать эти части, складывать в те или иные конфигурации в рамках целевой подготовки.

Вывод. Особенность математики в том, что она оперирует абстракциями высокой степени, а ее сила в способности создавать всё более высокие абстракции, оперировать ими и изучать особенности и закономерности. В широком смысле, математическое мышление помогает справиться не только с математическими заданиями, но с выбором наилучших решений в жизненных ситуациях (кредитования, совершения дорогих покупок, инвестирования и др.). Используя (явно или неявно) комбинации типов математического мышления, человек получает возможность проследить взаимосвязи; оперировать большим количеством информации; сознавать, что всякая проблема разрешима, не обязательно за один шаг; принимать ошибки и неудачи как шанс для саморазвития.

Традиционные подходы, в основе которых лежат процессы оттачивания рутинных знаний и умений, слабо мотивируют к развитию математического мышления, хотя и создают для него базу. Фундаментальным фактором является личная мотивация. Именно она способствует осознанию трудностей на пути добывания нового знания, готовности оценивать свои достижения и ошибки, стремиться к преодолению трудностей.

Анализ данных проведенного исследования (по группам, курсам и обобщенный) показал, что в своем большинстве изучение математики студенты рассматривают в формате Calculus. У студентов, не занимающихся исследовательскими проектами, не участвующих в факультативных формах самостоятельной работы, не заинтересованных в личностном росте превалирует восприятие математики как прикладного инструмента, а не способа повысить свою образованность, развить математическое мышление.

Список литературы

1. Атаханов Р.А. Уровни развития математического мышления / под ред. В.В. Давыдова. Душанбе, 1993. 174 с.
2. Биери П. Что значит быть образованным человеком? // Отечественные записки. 2008. № 1 (40). [Электронный ресурс] <https://strana-oz.ru/2008/1>

3. Борисова Е.В. Интеллектуальная игра в предметном обучении // Вестник ТвГУ. Серия: Педагогика и психология. 2022. №4. С. 111–119.
4. Вейль Г. Математическое мышление. М.: Наука, 1989. 400 с.
5. Гильберт Д., Аккерман В. Основы теоретической логики. М.: Государственное издательство иностранной литературы, 1947. 157 с.
6. Казарян В.П. Волшебный мир математики обрел «земное лицо» // Российский гуманитарный журнал. 2013. № 2(3). С. 252–261.
7. Каплунович И.Я. О психологических различиях мышления двумерными и трехмерными образами // Вопросы психологии. 2003. №3. С. 66–78.
8. Киреева Ю.Г., Червова А.А. Математическое мышление как основа фундаментализации профессиональной подготовки специалиста // Вестник ЧГПУ им. И.Я. Яковлева. 2013. №4-3 (80). С. 104–109.
9. Совет по науке и образованию. Стенограммы. [Электронный ресурс] [http://science.gov.ru > events > sten](http://science.gov.ru/events/sten)
10. Чем важно чтение в цифровую эпоху. [Электронный ресурс] // <https://dzen.ru/a/Zk5b5-9EfT1z6wu2>
11. Cukurova M. The Interplay of Learning, Analytics, and Artificial Intelligence in Education: A Vision for Hybrid Intelligence // British Journal of Educational Technology Special Section on Hybrid Intelligence. [Электронный ресурс] <https://arxiv.org/pdf/2403.16081>
12. Skillbox. Образование 4.0 [Электронный ресурс] <https://skillbox.ru/media/education>

Об авторе:

БОРИСОВА Елена Владимировна – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры высшей математики ФГБОУ ВО «Тверской государственный технический университет» (170026, Тверь наб. Афанасия Никитина, 22), e-mail: elenborisov@mail.ru

MATHEMATICAL THINKING OF FUTURE ENGINEERS

E.V. Borisova

Tver State Technical University, Tver

The aspect of formation of mathematical thinking, in its broad sense, as a condition for increasing the level of education of modern students is considered. The types of mathematical thinking and its influence on personnel training for the new technological mode are highlighted. The results of processing the research data on «why do we need maths?» in engineering groups with a total number of 185 respondents are presented. The peculiarities of perception of the studied question by students of different courses are discussed. The hypothesis that there is a prevalence of applied perception in the study of mathematics is confirmed. The potential of organisational conditions and methodological approaches in the light of the development of personalised types of mathematical thinking is noted.

Keywords: *educability, mathematical thinking, learning goal, educational objective, modal values.*

УДК 371.134: 364.

Doi: 10.26456/vtspyped/2024.4.232

СОВРЕМЕННЫЕ ВЫЗОВЫ И СОДЕРЖАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ В ОБЛАСТИ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ: КЛИНИЧЕСКИЙ ВЕКТОР РАЗВИТИЯ

И.Д. Лельчицкий, С.Н. Добросмылова, А.С. Калуцкая

ФГБОУ ВО «Тверской государственной университет», г. Тверь

Посредством выполненного теоретико-методологического анализа, рефлексии реализуемой магистерской программы «Интегративная клиническая социальная работа», на основании результатов проведенного экспертного опроса, а также сравнительного анализа действующих профессиональных стандартов и федерального государственного образовательного стандарта (39.04.02), обосновывается идея клинического вектора развития профессиональной подготовки кадров в области социальной работы, отвечающая как актуальным вызовам и запросам, так и прогнозируемая в качестве приоритетной в ближайшей перспективе.

***Ключевые слова:** клиническая социальная работа, содержание профессиональной подготовки, клинический социальный работник, экспертный опрос, профессиональные компетенции, профессиональные стандарты.*

Деятельность в практике социальной работы является метадисциплинарной, предполагающей соответствующий уровень профессиональной компетентности в психологической, педагогической, правовой, экономической, медицинской и других сферах научного знания. Это определяется гуманистическим характером целей и результатов социальной работы как уникальной практики, детерминантами ее формирования, возникшими на различных этапах цивилизационного развития. Например, одним из ценностно-смысловых концептов такого развития, в тех или иных контекстах его понимания, являлось внимание к разрешению трудных жизненных ситуаций конкретного человека, социальной группы. Важно подчеркнуть, что эти ситуации, как правило, отличаются феноменальностью сочетания общего и особенного, совокупности объективных и субъективных факторов, их порождающих, что подтверждает тезис об уникальности социальной работы как профессиональной практики.

Современные вызовы, характерные для переживаемой сегодня действительности, обозначили новый причинно-следственный комплекс генезиса трудных жизненных ситуаций, соответственно детерминировали, во-первых, необходимость теоретико-методологического осмысления их сущностных особенностей. Во-вторых, настоятельной становится

необходимость оперативного профессионального реагирования на запросы конкретного человека, актуализированных сегодня кризисных групп населения, нуждающихся в социальном сопровождении для решения значимых для них проблем в жизнедеятельности.

По существу, обоснованно констатировать наличие перед теоретиками и практиками в области социальной работы непреходящей потребности постоянного уточнения и дополнения, переосмысления и модернизации сложившихся теоретических и технологических конструктов, характера взаимосвязи и интеграционных процессов различных предметных сфер научного знания. Все это обусловлено как меняющимися социокультурными контекстами, возникающими соответствующими запросами, так и объективной необходимостью научного поиска, направленного на обоснование стратегии социальной работы для настоящего момента и ближайшую перспективу жизнедеятельности современного человека.

Сегодня достаточно убедительной представляется точка зрения о том, что «характер вызовов современной действительности ... детерминирует в качестве одной из стратегических перспектив социальной работы клинический вектор развития её теории и практики» [2, с. 210–211]. Следовательно, обоснованно утверждать о появлении нового теоретического феномена, которым ранее не оперировали в теории и практики рассматриваемой профессиональной области, имеющего интегративный характер, а именно «клиническая социальная работа». При этом, следует отметить, что сама идея клинической направленности социальной работы генетически восходит к первому десятилетию прошлого века, ее парадигмальное оформление и развитие происходило на различных этапах XX столетия, как отмечается ведущими экспертами в области отечественной истории социальной работы [3, с. 6–7].

В современных исследованиях предлагается содержательная трактовка обозначенной стратегии, согласно которой клиническая социальная работа определяется как «направление практической социальной работы, которое основано на теориях и методах профилактики, терапии, консультирования, сопровождения и социальной реабилитации при оказании услуг в области социальных проблем, связанных с проблемами здоровья и психического здоровья человека, с акцентами на био-психо-социо-духовные проблемы и расстройства» [3, с. 35]. Важно подчеркнуть, что ключевой смысл решения обозначенных вопросов заключается в обеспечении функционирования человека в его непосредственном социальном окружении, в русле его отношения к своей жизнедеятельности, формирования у него готовности к позитивной траектории движения к сложившимся в обществе стандартам о социальном благополучии.

Актуализация клинического вектора развития отечественной практики социальной работы детерминирует необходимость модернизации содержания подготовки будущих кадров в области социальной работы, повышения качества их профессиональной компетентности, формирующейся в контексте био-психо-социально-духовных проблем, возникающих в жизни человека, что подтверждает значимость дальнейших парадигмальных построений в области социальной работы исключительно на пересечениях различных научно-предметных областей.

Следует отметить, что подготовка кадров для отечественной практики социальной работы по программам бакалавриата и магистратуры в нашей стране осуществляется в настоящий момент более чем в 150 вузах. Между тем, реализация образовательных программ по указанному концепту «клинический социальный работник» сегодня имеет место лишь в трех вузах: Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта (профиль «Клиническая социальная работа», бакалавриат); Башкирский государственный медицинский университет (профиль «Клиническая социальная работа и социальная реабилитация», магистратура), Тверской государственный университет (профиль «Интегративная клиническая социальная работа», магистратура).

В ряде вузов имеется определенный опыт подготовки бакалавров и магистров социальной работы в медико-социальном аспекте: Кировский государственный медицинский университет, Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского, Российский университет медицины, Российский национальный исследовательский медицинский университет имени Н.И. Пирогова. В Российском государственном социальном университете реализуется магистерская программа «Клиническая психолого-педагогическая работа в социальной сфере», однако, в рамках направления «Психолого-педагогическое образование».

В связи с этим, возникает потребность введения в научно-практический оборот концепта «клинический социальный работник», исходя из сущностных смыслов которого и необходимо конструировать содержание его профессиональной компетентности. Предполагаем, что в рамках существующей сегодня модели высшего образования по направлению «социальная работа», это целесообразно рассматривать на уровне магистратуры, как более специализированного образования по сравнению с бакалавриатом, ориентированным на общее и широкое образование в той или иной профессиональной области.

Рефлексия практики реализации магистерской программы «Интегративная клиническая социальная работа» (Тверской государственный университет) позволяет обозначить общее

представление о профессиональной готовности, которая должна характеризовать выпускника этой программы, собственно являть собой методологическую версию концепта «клинический социальный работник».

Во-первых, выпускник программы «Интегративная клиническая социальная работа» призван владеть основными теоретико-методологическими положениями, трактующими биологические, духовные, психологические и социальные аспекты, которые, с одной стороны, достаточно самостоятельны и автономны, а, с другой – органически взаимосвязаны в развитии человека, особенно в его личностном и профессиональном становлении. Все это предопределяет комплекс знаний из различных научных областей, интегрированных в целостное представление, который должен формироваться у магистранта, обучающегося по данному профилю.

Во-вторых, следует отметить и самые различные направления профессиональной деятельности в области клинической социальной работы, например, решение вопросов, способствующих профилактике рисков этно-конфессионально-культурных барьеров. Важной для клинического социального работника являются такие сферы жизнедеятельности человека, в которых потенциально возможны и возникают кризисные ситуации, например, пространство межличностных отношений, институт семьи, трудовой либо учебный коллектив, значимое для личности социальное окружение, а также последствия различных по своему генезу негативных явлений, влияющих на психосоматическое состояние (посттравматические стрессовые расстройства; последствия длительных хронических заболеваний, ограничивающих социально-активное функционирование человека; результаты употребления наркотических веществ, алкоголизация).

В-третьих, профессиональное содействие клинических социальных работников также востребовано в сложных для человека случаях и соответствующих состояниях, связанных, например, с потерей работы, которая в восприятии человека обеспечивала ему социальное благополучие, утраченное в настоящий момент, или с неудовлетворенностью уровнем заработной платы и отсутствием готовности к построению перспектив изменения сложившейся жизненной ситуации, в случаях наступивших стрессовых состояний в результате внезапно возникших стихийных бедствий (экологических, техногенных либо других катастроф, например, военных и гражданских конфликтов).

Все это предопределяет содержание рассматриваемой образовательной программы, включающей уникальную по методологическому взаимопроникновению совокупность социально-

медицинского, реабилитационного, профилактического, социального, психосоциального, духовно-ценностно-социально-смыслового концептов современного научного знания, что отвечает интегративной идее профессиональной компетентности специалиста в клинической практике социальной работы.

Необходимо отметить, что прогнозируемое в условиях современных вызовов распространение клинического профиля в области подготовки кадров для практики социальной работы актуализирует вопрос о принципе формирования содержания профессиональной компетентности, самостоятельности различных вузов в этом вопросе. В данном контексте заслуживает внимания позиция коллектива авторов-экспертов и разработчиков стандартов профессиональной деятельности в области 03 «Социальное обслуживание», считающих обоснованным разделение профессиональных компетенций на обязательные и дополнительные, в которых обязательная часть будет инвариантом, а дополнительная разрабатывается образовательной организацией с учетом потребностей и особенностей конкретного региона [1, с. 64].

Определение содержания образования будущих кадров для той или иной предметно-профессиональной области предполагает обращение к профессиональным стандартам, возможным и вполне прогнозируемым последствием которого возникнет вопрос о необходимости их модернизации. Такое предположение представляется обоснованным, во-первых, в ситуации, когда актуализация разработки, например, клинического вектора в развитии содержания образования в области социальной работы связана с теми новыми вызовами, которые детерминируют качественно иные требования к компетентности профессионалов, призванных содействовать решению трудных жизненных ситуаций из-за принципиально изменившихся причин, их порождающих. Во-вторых, профессиональные стандарты являются открытыми для уточнений и дополнений, как и все другие нормотворческие документы, тем более, определяющие условия и качество социального благополучия человека.

Осуществленный в данном контексте анализ действующих профессиональных стандартов позволил выделить совокупность профессиональных знаний, в которых призван быть компетентным выпускник клинического профиля по направлению подготовки «социальная работа»:

– в области социальной работы: технологии социальной работы в России и за рубежом; основы посреднической деятельности социального работника; теории и методики социальной работы; методики работы социального работника с семьей / особенности замещающей семьи и работа с ней; социальная реабилитация и

абилитация/ основы реабилитационной работы (подходы, виды, организация; социальная защита инвалидов/ медико-социальные основы социальной работы с инвалидами; инфраструктура социальной защиты детства, социальных служб; специфика работы социозащитных организаций по защите прав несовершеннолетних; деятельность учреждений медико-социальной экспертизы; управление в системе социального обслуживания и социальной защиты населения; практика супервизии в социальной работе;

– в области педагогики: теория воспитания трудных детей и подростков; социальная педагогика и проблемы социализации, социальной адаптации и дезадаптации, андрагогика и геронтогика; дефектология;

– в области психологии: знание основ возрастной психологии, психологии общения; основ социальной психологии; психологии малых групп, психодиагностики; дифференциальной психологии, практик супервизии в психологии; психологии горя, потери, утраты; психологии экстремальных ситуаций; психологии семьи и семейных отношений; психологии зависимости, организационной психологии; основных теорий оказания психологической помощи персоналу организаций; теории и методологии психогигиены, основ мотивации, способов мотивации лиц, в отношении которых осуществляется помощь; специальной психологии;

– в области правоведения: нормативные правовые акты Российской Федерации в области трудового, гражданского и семейного законодательства, защиты персональных данных; региональное законодательство; международные правовые документы в сфере обеспечения и социальной защиты прав населения; национальные стандарты в области предоставления социальных услуг населению; международные и общероссийские классификаторы, квалификационные справочники, профессиональные стандарты;

– в области медицины: медицинские знания/ понимание медицинских диагнозов и последствий для развития и жизнедеятельности; влияние наследственных и генетических факторов, медицинские и социально-психологические признаки и последствия жестокого обращения и насилия;

– в области социологии: социологические теории и подходы; технологии проведения социологических опросов; основы мониторинга потребностей населения; проведение мониторинга социокультурного окружения и условий жизни различных типов семей и семей с детьми;

– в области конфликтологии: основы разрешения конфликтов; техники ведения переговоров и разрешения конфликтных ситуаций с клиентами, членами их семей, лицами, осуществляющими уход,

специалистами различных служб и организаций, представителями исполнительной, законодательной и судебной власти; технологии разрешения конфликтов; основные понятия и положения психологии управления конфликтами;

– в области политологии: приоритеты государственной политики в сфере защиты прав населения и различных категорий; руководящие принципы, приоритеты социальной политики, оказывающие влияние на ведение социозащитной и реабилитационной практики;

– в области рискологии и социальных рисков (технологии работы в кризисных состояниях и ситуациях);

– экономические знания в сфере различных социальных выплат, изучения и проверки соответствующих документов на начисление выплат и возмещение денежных средств, материальной помощи и пр.);

– основы документоведения: основы документационного обеспечения и документооборота организации социального обслуживания;

– знание информационно-коммуникативных технологий и необходимых компьютерных программ;

– знание основ безопасности жизнедеятельности человека и окружающей среды;

– в области социальной и психосоциальной диагностики (основы диагностики лиц с ограниченными возможностями здоровья, а также с нарушениями социализации, процедура прохождения экспертиз: временной нетрудоспособности, медико-социальной, военно-врачебной, судебно-медицинской, судебно-психиатрической, судебно-психологической, профессиональной пригодности и экспертизы связи заболевания с профессией, генетической экспертизы, качества медицинской помощи и т.п.);

– в области консультирования: методологические подходы, методики и практики консультирования различных групп населения; основы индивидуального наставничества, коучинга, основы психологического консультирования; теория процесса профессионального консультирования и его методы;

– в области межведомственного взаимодействия: регламенты межведомственного взаимодействия и правила обмена профессиональной информацией между специалистами разных ведомств; организация деятельности специалистов разных ведомств; методы активизации социальных, психологических и других ресурсов для подготовки межведомственных команд; сфера профессиональной ответственности специалистов смежных профессий;

– в области проектирования и программирования: планирование программ оказания разных видов помощи и поддержки с целью

преодоления риска социального неравенства, моделирование; прогнозирование ситуаций;

– в области ведения научно-исследовательской деятельности в профессиональной сфере.

Также выделяются знания в деловом общении и ведении переговоров; этические основы социальной работы; методологии и технологий тренинговой работы; методологии командной работы. Все это подтверждает интегративный принцип формирования содержания образовательной программы, призванной обеспечить подготовку кадров в контексте рассматриваемого концепта «клинический социальный работник».

Важным условием формирования содержания образования по рассматриваемому профилю подготовки в области социальной работы является учет запросов и мнений представителей работодателя. В связи с этим, был организован экспертный опрос, в котором приняли участие специалисты Комплексных центров социального обслуживания населения Тверской области. По мнению экспертов, актуальность подготовки клинических социальных работников определяется настоятельной необходимостью обеспечения в профессиональной деятельности квалифицированного индивидуального подхода к человеку, оказавшемуся в сложной жизненной ситуации, рассматриваемой с современных методологических позиций как уникальный случай, требующий для своего конструктивного разрешения именно клиничко-социальной компетентности специалиста. Следовательно, значимой является квалификация специалиста в области социальной работы, позволяющая ему разрабатывать индивидуальную программу клиничко-социального сопровождения, учитывающую не только причины трудного жизненного положения, ее различные объективные и субъективные контексты, но и личностные особенности нуждающегося в помощи человека.

По мнению экспертов, введение профиля «Клиническая социальная работа» в реализации магистерской программы является адекватным ответом на современные запросы практики в этой профессиональной сфере. В содержание такой подготовки обучающихся, как отмечает экспертами, необходимо включать дисциплины, обеспечивающие установку будущего клинического социального работника на решение запроса (проблемы) клиента в идеологии ситуационного подхода с учетом индивидуальных особенностей потребителя социальных услуг. Основной акцент должен быть сосредоточен на следующие области профессиональных знаний: социальную работу, психологию, педагогику, медицину, конфликтологию, правоведение, социологию, этику, юриспруденцию,

межведомственное взаимодействие, технологии (консультирование, психотерапия, тайм-менеджмент, реабилитацию, проектирование).

Среди личностных и профессиональных качеств, необходимых специалисту клинической практики в области социальной работы, экспертами были выделены следующие: *умение эффективно общаться* (коммуникабельность, умение соблюдать этику делового общения, компромиссность, умение работать в команде и тактичность); *терпение* (сдержанность, психоэмоциональное равновесие, стрессоустойчивость, выдержка и самообладание); *развитие* (потребность и способность к самоизменению и саморазвитию, готовность к рефлексии, установка на критический анализ своих профессиональных действий и их совершенствованию); *творчество* (креативность и творческое мышление); *отношение к людям* (любовь к людям, внимательность, доброта, эмпатия и отзывчивость); *умение быстро реагировать* (умение сохранять высокую работоспособность в экстремальных условиях, умение прогнозировать возникновение проблемных ситуаций и продумывать возможные пути их решения, умение анализировать, умение работать в ситуации неопределённости); *работоспособность* (ответственность, выносливость, умение планировать, рационально использовать служебное время и достигать результата, организованность, пунктуальность); *гибкость и компетентность*.

Эксперты единогласны в том, что практика работы со случаями требует применения передовых клинических навыков и специфических клинических знаний в областях оценки и диагностики, в связи с чем клинические социальные работники должны быть готовы к использованию сертифицированного диагностического материала и методик оценки проблем клиентов. Свою высокую значимость сохраняют, по мнению экспертов, коммуникативные способности и профессиональные знания, умения, навыки, они являются приоритетными в структуре профессиональной компетентности специалистов в области клинической социальной работы.

Основываясь на опыте личной работы с молодыми специалистами в качестве наставников, эксперты отмечают то, что молодым начинающим работникам социальной сферы не хватает жизненного опыта, практики, стрессоустойчивости и выдержки, уверенности в принятии решений, умения работать в экстренных ситуациях, а также навыков тайм-менеджмента, мотивированности в работе с документами.

Результаты экспертного опроса, а также анализ научных и нормативных источников позволили представить сущность профессиональной компетентности магистров, отвечающих требованиям практики в области клинической социальной работы.

При обосновании содержания профессиональной компетентности важно, во-первых, руководствоваться принципами: психосоциальной направленности решения трудной жизненной ситуации, предполагающим формирование готовности выпускника выявлять сущностные причины возникшей у человека трудной жизненной ситуации; гибридного характера трудной жизненной ситуации, подразумевающим привлечение технологий помощи и поддержки из различных практик и областей научного знания; медиализации трудных жизненных ситуаций, который соответствует запросу на социальное сопровождение и оказание услуг клиенту и его семье; принципом индивидуальной работы со случаем, сводящимся к установке выпускника на анализ конкретного случая, складывающегося из конкретных обстоятельств, которые привели к жизненным затруднениям [2, с. 212–214]. Во-вторых, необходимо учитывать такие подходы к клинической социальной работе, как системный, био-психо-социально-духовный, интегративный; ситуационно-ориентированный, дифференцированный [4]. В-третьих, важным является учет результатов экспертного опроса специалистов, занимающихся клинической практикой в системе социальной работы, охарактеризованных выше.

Осуществленный в различных контекстах анализ подтверждает обоснованность клинического вектора как одного из стратегических направлений развития профессиональной подготовки в области социальной работы и позволяет сформулировать некоторые предварительные выводы.

Во-первых, в структуру профессиональной подготовки в контексте предлагаемого конструкта «клинический социальный работник» должны быть включены дисциплины, обеспечивающие установку будущего клинического социального работника на решение запроса (проблемы) клиента с учетом индивидуальных особенностей потребителя социальных услуг. Приоритетными среди них представляются: «Практика работы со случаем в профессиональной социальной работе»; «Клиническая психосоциальная работа с тяжелобольными и паллиативными клиентами»; «Методология и практика коучинга в социальной работе»; «Концептуальные основы организации социального сопровождения в системе социальной работы»; «Клиническая психолого-педагогическая работа с детьми и подростками»; «Клиническая социальная работа с семьей»; «Клиническая геронтологическая социальная работа»; «Клинико-психологическое взаимодействие с лицами ОВЗ»; «Клиническая социальная работа с участниками боевых действий и членами их семей».

Во-вторых, у обучающегося, ориентированного на деятельность клинического социального работника, необходимо сформировать

компетенции, обеспечивающие его готовность к клиническому консультированию в разных ситуациях профессиональной практики: при взаимодействии с семьей группы риска, в случае профилактики социального сиротства, психосоциального сопровождения пожилых, в случае социального обслуживания на дому, реабилитации и абилитации, при работе с людьми, имеющими инвалидность.

В-третьих, среди личностных и профессиональных качеств, необходимых специалисту клинической практики, особую значимость приобретают коммуникабельность, умение работать в команде, тактичность, терпимость, стрессоустойчивость, желание развиваться и обучаться, креативность и творческое мышление, эмпатия и отзывчивость.

В-четвертых, традиционно приоритетными являются коммуникативные способности, профессиональные знания и умения в структуре профессиональной компетентности специалистов в области социальной работы.

В-пятых, практика работы со случаем требует применения передовых клинических навыков и специфических клинических знаний в областях диагностики и оценки результатов.

В-шестых, несомненно, что эффективность профессиональной подготовки выпускника рассматриваемого профиля детерминирована акцентом как ее содержания, так в процессе его реализации посредством аудиторных занятий и особенно различных видов практик на ценностное самоопределение обучающихся, что призвано влиять на формирование достаточно уникальной стратегии осуществления себя в практике клинической социальной работы как личности и профессионала, готовности к непрерывной рефлексии своих личностных и профессиональных действий в непосредственной клинической социальной работе.

Необходимо отметить, что теоретико-методологическое обоснование профиля клинической социальной работы в рамках реализации направления подготовки «социальная работа» является важнейшим фактором становления и развития отечественной практики клинической социальной работы.

Список литературы

1. Герций Ю.В., Сизикова В.В., Анисеева О.А., Прянишникова О.Д. Профессиональные компетенции социального работника и специалиста по социальной работе: настоящее и будущее профессий // ЦИТИСЭ. 2023. № 1. С. 56–69.
2. Лельчицкий И.Д., Макеева Н.Ю., Фирсов М.В. Принципы и содержание магистерской образовательной программы «Интегративная клиническая социальная работа» // Медико-социальная работа: теория, технология,

- образование: материалы II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (20 апреля 2023 г.) /отв. ред. А.В. Мартыненко. М.: МГМСУ им. А.И. Евдокимова, 2023. С. 209–219.
3. Фирсов М.В. Основы клинической геронтологической социальной работы / М.В. Фирсов, З.Х. Саралиева, С.А. Судьин, А.А. Черникова. Н. Новгород: Изд-во НИСОЦ, 2020. 189 с.
 4. Фирсов М.В., Лельчицкий И.Д., Вдовина М.В., Черникова А.А. Клинический вектор модернизации платформы социальной работы 1.0 в условиях новых глобальных вызовов // Общество: социология, психология, педагогика. 2021. №3. С. 19–24.

Об авторах:

ЛЕЛЬЧИЦКИЙ Игорь Давыдович – доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, директор Института педагогического образования и социальных технологий ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: Lelchitskiy.ID@tversu.ru

ДОБРОСМЫСЛОВА Светлана Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Социальная работа и педагогика» ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: Dobrosmyslova.SN@tversu.ru

КАЛУЦКАЯ Александра Сергеевна – ассистент кафедры музыкального и изобразительного искусства в образовании ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: Kalutskaya.AS@tversu.ru

CONTEMPORARY CHALLENGES AND CONTENT OF PROFESSIONAL TRAINING IN THE FIELD OF SOCIAL WORK: CLINICAL VECTOR OF DEVELOPMENT

I.D. Lelchitskiy, S.N. Dobrosmyslova, A.S. Kalutskaya

Tver State University, Tver

Through the theoretical and methodological analysis, reflection of the implemented master's program «Integrative clinical social work», based on the results of an expert survey, as well as a comparative analysis of current professional standards and the federal state educational standard (39.04.02), the idea of a clinical vector for the development of professional training in the field of social work, meeting both current challenges and requests, is substantiated, and projected as a priority in the near future.

Keywords: *clinical social work, content of professional training, clinical social worker, expert survey, professional competencies, professional standards.*

Принято в редакцию: 10.10.2024 г.

Подписано в печать: 25.11.2024 г.

МОЛОДЫЕ ИССЛЕДОВАТЕЛИ И АСПИРАНТЫ

УДК 159.99

Doi:10.26456/vtpsyed/2024.4.244

**ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗИТИВНОГО САМООТНОШЕНИЯ ЧЕРЕЗ
РАЗВИТИЕ АДАПТИВНЫХ СТРАТЕГИЙ СОВЛАДАНИЯ
У СТИГМАТИЗИРОВАННЫХ ПОДРОСТКОВ¹**

Д.Д. Борзенко

БУ «Сургутский государственный педагогический университет», г. Сургут

Статья включает в себя результат исследовательской работы по изучению влияния развития адаптивных стратегий совладания на развитие позитивного самоотношения стигматизированных подростков в образовательной среде, темы, вносящей важный вклад в создание психологически безопасной среды в образовательных организациях. Автор устанавливает взаимосвязь компонентов самоотношения и стратегий совладания, описывает формирующий эксперимент, направленный на формирование позитивного самоотношения через развитие адаптивных стратегий совладания у подростков, подвергшихся стигматизации, представляет результаты эксперимента. Была использована методика «Исследования самоотношения» С.Р. Пантелеева и опросник «Способы совладающего поведения» Р. Лазаруса и С. Фолкмана (в адаптации Т.Л. Крюковой и др.). В результате проведения психолого-педагогической программы подростки стали чаще использовать адаптивные стратегии совладания, а показатели их самоотношения улучшились.

***Ключевые слова:** стигматизация, стигматизированные подростки, адаптивные стратегии совладания, самоотношение подростков, совладающее поведение подростков.*

В настоящее время огромное внимание в сфере образования уделяется безопасности образовательной среды. Уязвимой можно считать категорию обучающихся, подвергшихся стигматизации, которая снижает ресурсы личности. Из-за активного становления самосознания наиболее опасное положение занимают подростки старшего подросткового возраста (15–17 лет). Стигматизация вызывает поведение окружающих, выражающееся в отвержении, унижении и порицании. Одним из условий возникновения негативных последствий

¹ Работа выполнена в рамках государственного задания по науке БУ «Сургутский государственный педагогический университет» на 2024–2026 гг. по теме «Создание психологически безопасной среды в образовательных организациях ХМАО-Югры».

стигматизации в сфере самоотношения подростков выступают дезадаптивные стратегии совладания. Стигматизация, как трудная жизненная ситуация, способна значительно превышать адаптивный потенциал личности. В настоящее время в психологии имеются некоторые ориентиры в работе со стигматизированными подростками, но программ психологической помощи по преодолению негативных последствий стигматизации создано не было. Актуальным является то, что данная статья описывает один из вариантов помощи в преодолении подростками негативных последствий стигматизации, таких как негативное самоотношение, через развитие адаптивных стратегий совладания.

Понятие «стигма» предложено в теории И. Гоффмана, как противоречивые отношения между качеством личности и стереотипом о ней [6]. По мнению исследователя, процесс присваивания стигмы, т.е. «стигматизация», делит людей на тех, кто не имеет никаких отклонений от принятой нормы и на тех, кто от большинства отличается [2].

Л.П. Тушинцева подчеркивает, что стигма – это особенность человека, которая вызывает у людей негативное отношение [16], А. Кнуф и Л.Ю. Эпова определяют стигму как качество человека, не соответствующее нормам, ценностям и взглядам, актуальным для общества [10]. А.П. Коцюбинский определяет, что стигматизация – это процесс негативного выделения человека, подразумевающий наличие ряда социальных стереотипов и негативных реакций на этого человека [9].

В нашем исследовании мы берем во внимание подростков старшего возраста, опираясь на периодизацию Д.Б. Эльконина.

Негативное влияние стигматизации на личность подростков изучали С.Л. Богомаз, А.П. Коцюбинский, Д.Х. Гаунова, Т.П. Липай, И.А. Королева и др. Стигматизация, по мнению ученых, останавливает развитие личности, инвалидизирует и подкрепляет социальное неравенство [5], оказывает влияние на положение в обществе [2], затрудняет самоидентификацию [8]. Стигматизированные подростки в большей мере подвержены формированию негативного самоотношения [3]. В роли одной из основных опасностей стигматизации, по мнению Т.П. Липай, С.Л. Богомаз, является интериоризация стигмы, из-за чего подросток обретает тяжело изменяющийся образ «Я» [2], подвержен влиянию общества, имеет трудности в самоопределении [12]. Стоит отметить последствия стигматизации на личность подростков на когнитивном, на эмоциональном и поведенческом уровнях [3].

Важно отметить, что некоторые исследователи выделяют ситуации, способствующие стигматизации в образовательной среде: неблагоприятный климат в коллективе (С.Л. Богомаз, Т.П. Липай, А.А. Прокофьева);

создание ситуации неуспеха и негативная оценка со стороны педагогов, деление учеников на «слабый» и «сильный» классы, большое количество обучающихся других национальностей (П.А. Амбарова). Ссылаясь на мнения М.А. Одинцовой и Т.П. Липай, М.Б. Калашниковой, Е.Ю. Кольчик, можно отнести стигматизацию к трудной жизненной ситуации, связанной с социальным опытом взаимодействия [17]. Ресурсы совладания могут быть недостаточными, чтобы конструктивно справиться с положением стигматизированного [7], формируя жертвенную позицию у подростка [14]. Не все стигматизированные подростки способны принять ситуацию стигматизации, как возможность стать сильнее. Значительная часть стигматизированных подростков не проявляет желания что-либо менять [4].

Проблеме совладающего поведения в подростковом возрасте посвящены исследования Н.А. Сироты, Е.М. Бочаровой, И.В. Мешковой, Л.П. Завьяловой и др. Совладающее поведение, по мнению Т.Л. Крюковой, – это сознательное поведение социального характера, совокупность различных способов, действий, помогающих справляться с трудными ситуациями, возникающими в жизни [11]. Н.А. Сирота делит стратегии совладания по уровню адаптивных возможностей [15].

И.В. Мешкова и Л.П. Завьялова планирование решения проблем, принятие ответственности, положительную переоценку; поиск социальной поддержки и самоконтроль относят к адаптивным стратегиям; к неадаптивным – дистанцирование, бегство-избегание, конфронтацию [13]. Н.А. Сирота пишет, что применение неадаптивных копинг-стратегий может привести подростка к уходу от общения, нежеланию решать возникающие трудности, к пассивной позиции в принятии решений [15]. Также может возникнуть ряд негативных чувств по отношению к самому себе и миру [3].

Методы и процедура исследования

Данное исследование состояло из трех этапов: констатирующий; формирующий и контрольный.

Цель исследования: экспериментально изучить характер влияния развития адаптивных стратегий совладания на формирование позитивного самоотношения у стигматизированных подростков.

Гипотеза: Преобладание адаптивных копинг стратегий положительно изменяет показатели самоотношения стигматизированных подростков.

Задачи исследования:

1. Эмпирически установить характер взаимосвязи адаптивных стратегий совладания (самоконтроль, принятие ответственности, поиск социальной поддержки, планирование решения проблемы, положительная переоценка) с компонентами позитивного

самоотношения у стигматизированных подростков (самопривязанность, саморуководство, самоуверенность, отраженное самоотношение, самооценность).

2. Разработать и апробировать психолого-педагогическую программу, направленную на формирование позитивного самоотношения через развитие адаптивных стратегий совладания у стигматизированных подростков.

3. Выявить эффективность психолого-педагогической программы, направленной на формирование позитивного самоотношения через развитие адаптивных стратегий совладания у стигматизированных подростков.

На констатирующем этапе перед нами стояла задача выявления стигматизированных подростков и эмпирического изучения негативных последствий стигматизации в сфере их самоотношения, а также выявление преобладающих у них стратегий совладания с трудными жизненными ситуациями. На данном этапе мы применяли метод социометрического исследования Дж. Морено для определения группы подростков с низким социометрическим статусом, являющимся фактором возникновения стигматизации. Также проведено интервью, составленное на основе характеристик стигматизированной личности И. Гофмана, позволившее выявить особенности стигматизации подростков [6]. Далее использовалась методика «Исследование самоотношения» С.Р. Пантелеева, предназначенная для выявления структуры самоотношения личности и выраженности отдельных ее компонентов и диагностика по методу «Способы совладающего поведения» Р. Лазаруса и С. Фолкмана (в адаптации Т.Л. Крюковой и др.), которая позволила оценить особенности выраженности у стигматизированных подростков той или иной стратегии совладания в трудных жизненных ситуациях.

Формирующий этап заключался в разработке и реализации психолого-педагогической программы для подростков, направленной на развитие позитивного самоотношения через формирование адаптивных стратегий совладания. В нашей программе приняли участие обучающиеся средней общеобразовательной школы старшего подросткового возраста (15–17 лет) в количестве 31 человек, характеризующиеся низким социометрическим статусом и негативными показателями самоотношения.

Контрольный эксперимент включал в себя повторную диагностику самоотношения (методика «Исследование самоотношения» С.Р. Пантелеева) и способов совладающего поведения («Способы совладающего поведения» Р. Лазаруса и Фолкмана в адаптации Т.Л. Крюковой и др.) для оценки эффективности программы. Экспериментальная группа состояла из 31 стигматизированного обучающегося старшего подросткового возраста (15–17 лет) по таким

критериям, как нарушения социальной жизни; постыдный статус; дискриминация; интериоризация стигмы; попытки исправить свой недостаток; получение вторичной выгоды; неудовлетворенность потребности в социальном принятии; иррадиация стигмы [4]. Также для большей достоверности нами была собрана контрольная группа, состоящая из 31 подростка, которые не проходили занятия по нашей программе, с аналогичными экспериментальной группе, характеристиками.

Результаты и обсуждение

1. Нами были выявлены значимые взаимосвязи между показателями самоотношения и выбираемыми стратегиями совладания у стигматизированных подростков с помощью метода ранговой корреляции Спирмена. Результаты представлены в табл. 1. Отметим наличие важных положительных корреляционных связей.

2. Показатели «саморуководство» связаны с адаптивными стратегиями «самоконтроль» ($r = 0,362$), «поиск социальной поддержки» ($r = 0,392$), «планирование решения проблемы» ($r = 0,362$) и связь со стратегией «принятие ответственности» ($r = 0,482$), что говорит о повышении уверенности в собственных силах, способности управлять своей жизнью, принимать решения и действовать на основе личных убеждений и ценностей при условии развития навыков саморегуляции, осознание своей ответственности в трудных ситуациях и способности попросить помощь.

Таблица 1

Взаимосвязь показателей уровня компонентов самоотношения
и выраженности стратегий совладания у стигматизированных подростков
($n = 31$, r -критерий Спирмена)

Самоотношение Стратегии	З.	С-П.	С-Р.	С-У.	О.С.	С-Ц.
Конфронтация	0,364*	-	-	-	-	-
Бегство-избегание	0,361*	-	-	-0,37*	-	-
Самоконтроль	-	-	0,362*		0,372*	0,423*
Принятие ответственности	-	-	0,482**	-	0,38*	0,401*
Поиск социальной поддержки	-	0,39*	0,392*	-	-	-
Планирование решения проблемы	-	-	0,362*	0,404*	0,405*	0,465**
Положительная переоценка	-	-	-	0,38*	0,422*	0,512**

Примечание: З. – закрытость; С-П. – самопривязанность; С-Р. – саморуководство; С-У. – самоуверенность; О.С. – отраженное самоотношение; С-Ц. – самооценочность. * $p \leq 0,05$ ** $p \leq 0,01$

3. Статистически значимая корреляция шкалы «самоуверенность» со стратегиями «планирование решения проблем» ($r = 0,404$), «положительная переоценка» ($r = 0,38$) свидетельствует о более высоком самоуважении при умении преодолевать трудные ситуации за счет поиска позитивных ресурсов, рационализации и умения посмотреть на ситуацию под другим углом и справиться с переживаниями. Также, самоуверенность снижается при преобладающем использовании стратегий «бегство-избегание» ($r = -0,37$), о чем свидетельствует значимая отрицательная корреляция.

4. Шкала «отраженное самоотношение» имеет положительную связь со стратегиями «положительная переоценка» ($r = 0,422$), «планирование решения проблемы» ($r = 0,405$), «принятие ответственности» ($r = 0,38$), «самоконтроль» ($r = 0,372$). Чем чаще стигматизированные подростки выбирают эти стратегии, тем больше подросток верит в то, что его характер и деятельность вызывает уважение, более уверен в положительном восприятии его другими людьми.

5. Выраженная корреляция имеется у шкалы «самоценность» со стратегиями «положительная переоценка» ($r = 0,512$) и «планирование решения проблемы» ($r = 0,465$), а также «самоконтроль» ($r = 0,423$), «принятие ответственности» ($r = 0,401$). Подростки, применяющие перечисленные адаптивные стратегии, имеют ценностное отношение к своей личности, верят в положительные стороны своей индивидуальности.

6. «Поиск социальной поддержки» является стратегией хоть и адаптивной, но довольно двойственной в понимании. Так, как частое использование этой стратегии может спровоцировать формирование «внутренней конфликтности» ($r = 0,39$) у стигматизированного подростка, что может быть объяснено тем, что подростки способны полностью передать ответственность за решение личных проблем окружающим, стать зависимыми от мнения людей, что неблагоприятно влияет на устойчивость их внутреннего мнения, формирование убеждений и ценностей.

Для подтверждения гипотезы нашего исследования была разработана и реализована психолого-педагогическая программа, целью которой являлось создание условий для развития адаптивных стратегий совладания у стигматизированных подростков.

Программа направлена на решение следующих задач:

1. Формирование стратегий, позволяющих преодолеть ситуации стигматизации в условиях образовательной среды:

- на когнитивном уровне: положительная переоценка ситуации;
- эмоциональном уровне: самоконтроль;

– на поведенческом уровне: принятие ответственности, планирование решения проблем, поиск социальной поддержки.

2. Развитие позитивных компонентов самооотношения: саморуководство, самоуверенность, отраженное самооотношение, самооценность.

Предлагаемая нами программа состоит из 15 групповых занятий, каждое из которых направлено на развитие адаптивных стратегий совладания. Основные формы реализации программы: групповые занятия с использованием таких методов, как тренинговые упражнения, дискуссии, лекции, работа в парах и малых группах. При разработке содержания программы мы использовали материалы М.А. Одинцовой, К. Фопель, А Грецова, Т.В. Кунигель, Л. Анн.

Для проверки эффективности психолого-педагогической программы был проведен контрольный эксперимент. Для подтверждения достоверности полученных данных использовался Т-критерий Стьюдента.

В табл. 2 представлены результаты экспериментальной группы до и после проведения формирующего эксперимента позволяющее нам оценить эффективность развития адаптивных стратегий совладания у стигматизированных подростков.

Таблица 2

Показатели выраженности стратегий совладания у испытуемых экспериментальной группы до (1 серия) и после (2 серия) эксперимента (n = 31)

Копинг-стратегии	1 серия		2 серия		Т-критерий Стьюдента
	М	σ	М	σ	
Дезадаптивные стратегии					
Конфронтация	11,23	3,3	9,3	3,23	7,2***
Бегство-избегание	13,71	3,07	11,3	3,22	10,9***
Дистанцирование	11,09	3,09	9,48	2,2	4,11***
Адаптивные стратегии					
Поиск социальной поддержки	12,6	4,19	9,55	3,65	9,86***
Самоконтроль	10,23	3,67	13	3,76	4,05***
Планирование решения проблем	8,9	3,75	9,87	3,63	3,18**
Принятие ответственности	10,12	3,65	11,26	4,85	3,05**
Положительная переоценка	5,71	3,03	6,94	4,15	3,01**

Примечание: *p ≤ 0,05; **p ≤ 0,0; ***p ≤ 0,001. М – среднее значение; σ – среднеквадратическое отклонение.

Адаптивные стратегии совладания «самоконтроль» ($t = 4,05$ при $p \leq 0,001$), «принятие ответственности» ($t = 3,05$ при $p \leq 0,01$), «планирование решения проблем» ($t = 3,18$ при $P \leq 0,01$) и «положительная переоценка» ($t = 3,01$ при $p \leq 0,01$) стали использоваться чаще. Такая тенденция говорит о приобретении положительных навыков совладания, позволяющих в большей степени осознавать и принимать личную ответственность, справляться с сильными эмоциями, не позволяющими принимать решение и действовать планомерно, а также, актуализировать ресурсы в ситуации стресса. Также стратегия, хоть и относящаяся к адаптивным стратегиям, но имеющая двустороннее значение, «поиск социальной поддержки» ($t = 9,86$ при $p \leq 0,001$) стала использоваться реже, что говорит о развитии внутренней опоры и меньшей потребности в помощи со стороны, что касается важных жизненных ситуаций.

Деадаптивные стратегии совладания «конфронтация» ($t = 7,2$ при $p \leq 0,001$), «бегство-избегание» ($t = 10,9$ при $p \leq 0,001$), «дистанцирование» ($t = 4,11$ при $p \leq 0,001$) перетерпели значительные изменения в сторону уменьшения их преобладания в поведении участников программы, что говорит нам о положительной динамике в связи с развитием большей открытости и снижении конфликтности в общении и меньшей склонности к избеганию трудностей.

Таблица 3

Показатели выраженности стратегий совладания у испытуемых контрольной группы до (1 серия) и после (2 серия) эксперимента ($n = 31$)

Копинг-стратегии	1 серия		2 серия		Т-критерий Стьюдента
	М	σ	М	σ	
<i>Деадаптивные стратегии</i>					
Конфронтация	10,81	4,52	10,34	4,21	1,12
Бегство-избегание	13,22	3,31	14,03	2,52	1,78
Дистанцирование	9,51	1,99	9,8	2,36	1,16
<i>Адаптивные стратегии</i>					
Поиск социальной поддержки	11,13	4,88	10,39	3,52	0,9
Самоконтроль	12,68	3,77	13,06	3,65	1,48
Планирование решения проблем	8,9	3,77	8,19	3,42	2,28*
Принятие ответственности	10,03	3,32	10,13	3,64	0,45
Положительная переоценка	5,6	3,02	6,32	3,94	1,7

Примечание: * $p \leq 0,05$. М – среднее значение; σ – среднеквадратическое отклонение

Анализ сравнения показателей совладающего поведения контрольной группы до и после эксперимента показал, что статистически значимые различия были выявлены только по одной стратегии, что свидетельствует об эффективности программы. Только стратегия «планирование решения проблем» ($t = 2,28$ при $p \leq 0,05$) находится в зоне значимости, что может быть результатом влияния предэкзаменационного периода, так как в эксперименте принимали участие обучающиеся 9-го и 11-го классов, которым предстоит сдача ГИА.

Таблица 4

Показатели уровня компонентов самооотношения у испытуемых экспериментальной и контрольной группы, до (1 серия) и после (2 серия) психолого-педагогической программы ($n = 31$)

Группы	Компоненты самооотношения		1 серия		2 серия		Т-кр. Стьюдента
			М	σ	М	σ	
ЭГ	Позитивные	Самоуверенность	2,6	1,74	1,83	2,23	4,62***
		Саморуководство	2,77	1,96	3,84	2,01	5,7***
		Отраженное самооотношение	3,1	2,27	5,19	1,97	5,9***
		Самоценность	3,09	2,65	4,84	2,52	7,52***
		Самопринятие	3,06	2,19	4,84	2,36	6***
	Негативные	Закрытость	7,58	3,59	3,38	2,15	7,6***
		Самопривязанность	5,45	3,26	4,16	2,46	3,6**
		Внутренняя конфликтность	7,09	2,46	6,32	2,43	4,87***
		Самообвинение	4,8	3,3	3,35	2,3	3,31**
КГ	Позитивные	Самоуверенность	2,62	1,73	2,3	1,29	1,9
		Саморуководство	2,76	1,73	2,87	1,55	0,32
		Отраженное самооотношение	2,61	1,8	3	1,61	1,26
		Самоценность	2,48	2,24	2,741	1,67	0,44
		Самопринятие	3,38	2,29	4,29	1,95	2,37*
	Негативные	Закрытость	7,58	3,59	8	3,204	1,93
		Самопривязанность	5,54	3,03	5	2,68	1,103
		Внутренняя конфликтность	6,48	2,55	6,3	2,42	0,44
		Самообвинение	4,7	3,4	4,09	2,65	0,97

Примечание: * $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$; *** $p \leq 0,001$. М – среднее значение; σ – среднеквадратическое отклонение

Как видно из данных, представленных в таблице 4 в экспериментальной группе после реализации психолого-педагогической программы, произошло улучшение показателей компонентов самооотношения. Шкалы позитивного самооотношения выросли в своих значениях: «самоценность» ($t = 7,52$; $p \leq 0,001$), «самопринятие» ($t = 6$; $p \leq 0,001$), «отраженное самооотношение» ($t = 5,9$; $p \leq 0,001$),

«саморуководство» ($t = 5,7$; $p \leq 0,001$), «самоуверенность» ($t = 4,62$; $p \leq 0,001$); компоненты негативного самоотношения «закрытость» ($t = 7,6$; $p \leq 0,001$), «внутренняя конфликтность» ($t = 4,87$; $p \leq 0,001$), «самопривязанность» ($t = 3,6$; $p \leq 0,01$) и «самообвинение» ($t = 3,31$; $p \leq 0,01$) снизились.

По окончании эксперимента в контрольной группе показатели изменились незначительно. Можно объяснить такие небольшие изменения влиянием на данную группу подростков социальных факторов, в ряду которых может быть взросление, профессиональное становление и привыкание к коллективу. Такие факторы достаточно сложно проконтролировать экспериментатору.

Итак, можно сделать вывод о том, что в экспериментальной группе, в которой проводилась психолого-педагогическая программа, наблюдаются значительные изменения в сфере самоотношения за счет развития адаптивных стратегий совладания. Таким образом, созданная и реализованная программа является эффективной.

Заключение

Итак, в ходе исследовательской работы удалось разработать и апробировать психолого-педагогическую программу, направленную на формирование позитивного самоотношения стигматизированных подростков через развитие адаптивных стратегий совладания.

В данном исследовании было доказано, что компоненты самоотношения имеют значимую корреляционную связь со стратегиями совладания, а формирование адаптивных стратегий совладания положительно сказывается на сфере самоотношения стигматизированных подростков.

Таким образом, результаты нашего исследования подчеркивают важность разработки психолого-педагогических интервенций, направленных на формирование адаптивных стратегий совладания у стигматизированных подростков. Это может способствовать улучшению их самоотношения и, как следствие, повышению качества жизни. Дальнейшие исследования в данной области могут быть направлены на изучение долгосрочных эффектов таких программ и их адаптацию для различных возрастных групп и контекстов.

Список литературы

1. Амбарова П.А. Феномен стигматизации в Российских школах в контексте проблемы образовательной неуспешности // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. 2021. № 5 (74). С. 18–28.
2. Богомаз С.Л., Куркова Н.М. Психологические детерминанты стигматизации в старшем школьном возрасте: монография. Витебск: ВГУ имени П.М. Машерова, 2015. 134 с.

3. Гагай В.В., Борзенко Д.Д. Сравнительный анализ самоотношения подростков, имеющих и не имеющих стигму непопулярного ученика в классе // Мир науки. Педагогика и психология. 2024. Т. 12. № 3. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/39PSMN324.pdf>
4. Гагай В.В., Борзенко Д.Д. Ресурсы преодоления негативных последствий стигматизации в подростковых группах // Мир науки. Педагогика и психология. 2022. Т. 10. № 6. URL: <https://mirnauki.com/PDF/25PSMN622.pdf>
5. Гаунова Д.Х., Таучев А.А. Некоторые методологические принципы исследования феномена стигматизации // Социально-гуманитарные знания. 2016. № 7. С. 191–198. URL: <https://elibrary.ru/wjleot>
6. Гофман И. Представление себя другими в повседневной жизни: монография / пер. с англ. и вступ. статья А. Д. Ковалёва. М.: Канон-Пресс-Ц; Кучково поле, 2000. 302 с.
7. Калашникова М.Б., Никитина Е.В. Жизнестойкость как необходимая личностная характеристика современных подростков // Вестник НовГУ, 2017. № 4 (102). С. 51–55.
8. Королёва И.А., Дегтярёва Ю.А. Понятие «стигма» и «стигматизация» в социокультурном пространстве // Национальная ассоциация ученых. 2015. № 4-6 (9). С. 148–150.
9. Коцюбинский А.П. Бутома Б.Г., Зайцев В.В. Стигматизация и дестигматизация при психических заболеваниях // Социальная и клиническая психиатрия. 1999. № 1. С. 9–13.
10. Кнуф А., Эпов Л.Ю. Стигма: теория и практика (окончание) // Знание. Понимание. Умение. 2006. № 3. С. 116–122. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=11667127>
11. Крюкова Т.Л. Психология совладающего поведения. Кострома: Авантитул, 2004. 343 с.
12. Липай Т.П. О проявлении стигматизации в процессе образования // Социологические исследования. 2004. № 10. С. 140–141.
13. Мешкова И.В., Завьялова Л.П. Адаптивный копинг как ресурс формирования психологической готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности // Вестник Красноярского Государственного Педагогического университета им. В.А. Астафьева. 2019. № 3 (49). С. 163–171.
14. Одинцова М.А. Основные теоретические интерпретации феномена «жертва» в науке. // Гуманитарно-экономический вестник. 2006. № 4. С. 89–93.
15. Сирота Н.А., Ялтонский В.М., Лыкова Н.М. Исследование базисных копинг-стратегий подростков 11–12 лет из неблагополучной и благополучной среды. Вопросы наркологии. 2003. № 1. С. 36–46.
16. Гушинцева Л.П. Исследование причин стигматизации подростков в школе // Непрерывное педагогическое образование. 2012. № 1. С. 105–111.
17. Кольчик Е.Ю., Романова М.М. Психологические особенности жизнестойкости подростков, оказавшихся в трудной жизненной ситуации // Молодой ученый. 2023. № 23 (470). С. 457–459. URL: <https://moluch.ru/archive/470/103804/>

Об авторе:

БОРЗЕНКО Дарья Дмитриевна – аспирант, младший научный сотрудник, БУ ВО ХМАО – Югры «Сургутский государственный педагогический университет» (628417, Ханты-Мансийский а.о., г. Сургут, ул. 50 лет ВЛКСМ, 10/2), e-mail: dashaborzenko@yandex.ru

THE FORMATION OF A POSITIVE SELF-ATTITUDE THROUGH THE DEVELOPMENT OF ADAPTIVE COPING STRATEGIES IN STIGMATIZED ADOLESCENTS

D.D. Borzenko

Surgut State Pedagogical University, Surgut

This article presents the result of a study devoted to the study of the influence of adaptive coping strategies on the formation of a positive self-attitude in adolescents who have experienced stigmatization in an educational environment. This research makes an important contribution to the creation of a psychologically safe atmosphere in educational institutions. The author of the article identifies the relationship between the components of self-attitude and coping strategies, and also describes a formative experiment aimed at forming a positive self-attitude through the development of adaptive strategies in adolescents who have been stigmatized. The article presents the results of the experiment. The following methods were used in the course of the study: The methodology of «Self-attitude research» by S. R. Panteleev; Questionnaire «Methods of coping behavior» by R. Lazarus and S. Folkman (adapted by T. L. Kryukova and others).

Keywords: *stigmatization, stigmatized adolescents, adaptive coping strategies, adolescent self-attitude, coping behavior of adolescents.*

Принято в редакцию: 29.10.2024 г.

Подписано в печать: 25.11.2024 г.

УДК 174: 351.74

Doi: 10.26456/vtspyped/2024.4.256

НОРМАТИВНОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПРАКТИКИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЭТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СОТРУДНИКОВ ОВД НА РУБЕЖЕ XX–XXI ВЕКОВ

Д.А. Вантеев

ФГКОУ ВО «Московский университет МВД России им. В.Я. Кикотя», г. Москва

В ретроспективном аспекте рассмотрены и проанализированы нормативные акты, разработанные и принятые в рассматриваемый период, которые регламентировали воспитательную работу среди сотрудников органов внутренних дел на рубеже XX–XXI веков. Охарактеризована взаимосвязь эволюции основных положений данных нормативных документов с обеспечением процесса формирования профессионально-этической культуры сотрудников внутренних дел.

***Ключевые слова:** нормативное обеспечение, воспитательный процесс, профессионально-этическая культура.*

Современные социально-политические и экономические вызовы, переживаемые Российской Федерацией, актуализируют требования к деятельности сотрудников отечественной правоохранительной системы, к их компетентности, личной ответственности, отношению к возложенной на них обществом и государством миссии. Всё это требует особого внимания к процессу профессиональной подготовки будущих сотрудников внутренних дел и особенно к проблеме формирования у них профессионально-этической культуры как одного из ключевых условий действительного добросовестного и ответственного исполнения своего долга перед государством и обществом. Достижение конструктивных результатов в процессе формирования профессионально-этической культуры будущих сотрудников ОВД требует целенаправленного педагогического обеспечения, которое, в свою очередь, не может быть эффективным без опоры на нормативные акты. В связи с этим значимым представляется обращение к ретроспективному осмыслению вопросов нормативного обеспечения процесса формирования профессионально-этической культуры будущих и действующих сотрудников правоохранительных органов в период, включающий последнее десятилетие XX века и начало XXI века, когда происходил процесс становления и развития системы подготовки кадров органов внутренних дел в новых социально-политических условиях.

Вопросы формирования профессионально-этической культуры сотрудников ОВД на рубеже XX–XXI веков обрели особую остроту, что определялось задачами укрепления правоохранительной системы, а

также необходимостью конструктивной трансформации сложившегося в общественном сознании отношения к профессионально-этическому образу сотрудника ОВД. Исследователи отмечали, что в 90-е годы XX века рельефно была обозначена проблема снижения доверия общества к работникам органов внутренних дел. Формирование негативного образа сотрудника ОВД в рассматриваемый период определялось рядом объективных факторов: открытым освещением в СМИ халатного отношения сотрудников к своим служебным обязанностям; вскрытием фактов коррупции и связи представителей правоохранительных органов с организованной преступностью. При этом статистические данные фиксировали рост преступности среди сотрудников правоохранительных органов с 1987 по 2007 г. в 5 раз [1, с. 2].

Вместе с тем во второй половине первого десятилетия XXI века намечилось устойчивое снижение уровня преступности в большинстве регионов РФ, что в определенной степени было связано с принимаемыми мерами, направленными на повышение эффективности деятельности правоохранительных органов, которые заключались в корректировке организационных и нормативных механизмов [10]. Повышение эффективности этой деятельности прежде всего обеспечивалось развитием кадровой политики, в которой особое внимание уделялось созданию условий для подготовки специалистов по организации воспитательной работы. Ее содержанием становилось формирование профессионально-этической культуры действующих сотрудников, а также курсантов образовательных учреждений МВД РФ.

Следует подчеркнуть, что одной из важных особенностей как служебной деятельности сотрудников ОВД, так и учебно-воспитательной работы педагогических коллективов учебных заведений МВД является их регулирование посредством нормативных актов. Нормативные акты определяют перспективы, создают предпосылки, обеспечивают и детерминируют вектор развития учебно-воспитательного процесса.

Осуществляя анализ нормативного обеспечения учебно-воспитательной работы в учебных заведениях МВД, с одной стороны, следует признать ее определенные особенности; с другой стороны, важно рассматривать развитие учебно-воспитательного процесса в контексте общих тенденций, складывавшихся в системе образования РФ в целом в рассматриваемый период. Так, в 1990 г. была подготовлена получившая одобрение «Государственная программа развития высшего образования РСФСР», базовыми принципами которой заявлялись демократизация и регионализация. Данная программа предполагала осуществление эксперимента по повышению самостоятельности учебных заведений в вопросах организации учебно-воспитательного процесса и его содержания. Очевидно, что исследователи и практики стремились определиться с

новыми подходами не только в организации и устройении образовательного процесса, но и вели поиск новой модели взаимодействия его субъектов.

Вследствие реализации «Государственной программы развития высшего образования РСФСР» с 1991 г. в отечественной системе образования обозначилась тенденция к децентрализации и диалогизации учебно-воспитательного процесса. Осуществлялись эксперименты, направленные на поиск новых форм и содержания образования. Учебные заведения получили возможность варьировать учебные программы, выбирать из имеющихся или разрабатывать самостоятельно учебно-методические материалы, отходить от единообразия в организации учебно-воспитательного процесса, дифференцировать содержание образовательного процесса, опираясь на запрос учащихся [3, с. 236]. При этом важно отметить, что данные тенденции отражали представления руководства сферы образования и педагогических коллективов о перспективных направлениях развития учебно-воспитательного процесса.

Логичным завершением процесса разработки нормативных актов, регламентирующих образовательный процесс в рассматриваемый период, стал Закон РФ «Об образовании в Российской Федерации» (1992 г.). Закон придавал особое значение процессу воспитания как органичному элементу образовательного процесса. При этом авторы закона, определяя сущность процесса образования, отмечали, что оно должно быть направлено не только на формирование знаний, умений и навыков, но и обеспечивать духовно-нравственное развитие человека, а также отвечать его потребностям и интересам [2]. Очевидно, что требования закона определили повышенное внимание к организации процесса воспитания в учебных заведениях МВД и нашли свое отражение в нормативных документах МВД РФ (Приказ МВД РФ № 202 от 15 июня 1994 г.) [7].

Приказ содержал ряд основополагающих документов: Положение о высшем учебном заведении, его задачах и структуре; Положение об экстернате; Положение о Государственной экзаменационной комиссии. В приказе отмечалось, что воспитательная работа должна отвечать тем задачам, которые призваны решать органы внутренних дел. При этом Приказ предоставлял широкие права педагогическим коллективам в организации учебно-воспитательного процесса, выборе форм, технологий, обеспечивающих освоение профессиональных образовательных программ [7]. Очевидно, что приказ создавал условия для децентрализации учебно-воспитательного процесса, оставляя за руководителями учебных заведений и педагогическими коллективами право самостоятельно определять содержание и формы учебно-воспитательного процесса. Вместе с тем в весьма обширном документе проблеме воспитания обучающихся уделялось весьма незначительное внимание – например, задачи воспитания рельефно обозначены не были [7].

Потребность в согласовании представлений об особенностях и сущности воспитательной работы с будущими сотрудниками ОВД, а также потребность в определении основных подходов, направлений, форм и идей ее организации предопределили разработку концептуальных оснований воспитательного процесса в образовательных учреждениях МВД (Приказ МВД России № 651 от 10 декабря 1996 г.) [6, с. 1–2]. Анализ Концепции позволяет утверждать, что ее основная задача заключалась в активизации воспитательной работы, направленной на формирование профессионально-этической культуры обучающихся учебных заведений МВД РФ. Именно решение этой задачи рассматривалось как условие повышения в перспективе эффективности деятельности правоохранительных органов. В Концепции были определены основные направления её реализации. Во-первых, констатировалась необходимость развивать научно-методологическое обеспечение воспитательного процесса посредством активизации исследовательской деятельности в данной области [6, с. 3]. Во-вторых, ставилась задача разработки системы методических материалов, отвечающих требованиям времени. При этом предлагалось активизировать обмен наиболее эффективными практиками воспитательной работы [6, с. 3]. В-третьих, обосновывалась значимость совершенствования обеспечения воспитательного процесса необходимыми ресурсами, прежде всего кадровыми и материально-техническими [6, с. 3].

В процессе разработки нормативных документов, регламентирующих воспитательный процесс во второй половине 90-х годов XX века, однозначно прослеживается не только тенденция к децентрализации и предоставлению самостоятельности учебным заведениям МВД России в его организации и определении содержания, но и заметна тенденция к упорядочиванию, систематизации и согласованию воспитательной работы, что проявилось в внедрении типовой Программы воспитательной работы [5]. Важно подчеркнуть, что данный документ отличался взаимосвязью целей, задач, содержания и форм воспитательной работы. В Программе провозглашались конкретные задачи по формированию профессионально-этической культуры будущих сотрудников ОВД, а именно «уяснение курсантами и слушателями морально-этических норм службы» [5, с. 5]. Авторами Программы предлагался перечень мероприятий, проведение которых было призвано обеспечить решение поставленной задачи. Анализ предложенной системы мероприятий позволяет определить ряд актуальных направлений процесса формирования профессионально-этической культуры курсантов и слушателей в рамках реализации Программы. Во-первых, формирование позитивного отношения к профессии и учебному заведению посредством «доведения до сведения курсантов и слушателей отзывов органов внутренних дел о работе выпускников прошлых лет, честование

отличников учебы, окончивших учебное заведение с отличием, занесенных на Доску почета или книгу почета, награжденных правительственными наградами за отличие в службе» [5, с. 14]. Во-вторых, развитие чувства профессионального долга и ответственности посредством проведения торжественных ритуалов; организации встреч с действующими сотрудниками органов внутренних дел и ветеранами; подготовка экспозиций, посвящённых героическому прошлому и настоящему сотрудников ОВД [5, с. 5]. В-третьих, создание условий для формирования активной личностной и профессиональной позиции через «привлечение курсантов и слушателей к работе органов самоуправления, обсуждение в группах случаев нарушения дисциплины» [5, с. 10].

Таким образом, можно утверждать, что в начале 1990-х гг. в образовательных организациях МВД нормативному обеспечению воспитательного процесса в целом, в том числе обеспечению процесса формирования и развития профессионально-этической культуры курсантов уделялось недостаточное внимание. В свою очередь, это привело к снижению эффективности деятельности правоохранительной системы. Принципиальные изменения наметились с 1996 г., что проявилось в разработке Концепции (1996) и Программы (1997) воспитательной работы. Данные нормативные акты создали условия для развития и систематизации воспитательного процесса, придали ему направленность и динамику посредством определения целей, задач, форм и направлений воспитательной работы, в том числе прямо или косвенно направленной на решение задач развития профессионально-этической культуры сотрудников ОВД.

Важным событием в контексте совершенствования воспитательной работы стала коллегия МВД (1998), посвященная проблеме кадрового обеспечения и кадровой политики в правоохранительных органах России. В принятых решениях констатировалось, что «в последние годы кадровую ситуацию в органах внутренних дел... определяли сложные и противоречивые процессы... остаются неустойчивыми приоритеты воспитания личного состава» [9, с. 1]. Также отмечалось, что «вызывает озабоченность снижение уровня морально-психологической устойчивости личного состава» [9, с. 1]. В контексте обсуждаемой на коллегии проблемы была признана актуальной корректировка реализуемых подходов, что нашло своё отражение в разработке новой Концепции кадровой политики, а также плана воспитательной деятельности на основе данной Концепции. При этом необходимо подчеркнуть, что именно данные нормативные документы очертили основные параметры организации и развития воспитательной работы по формированию профессионально-этической культуры сотрудников в последующие десятилетия.

Согласно Концепции, реформирование кадровой политики прежде всего должно было способствовать «укреплению духовно-нравственных

основ службы», при этом особое внимание уделялось таким этическим категориям, как патриотизм, гражданственность, долг, верность [9, с. 5]. Документ регламентировал основные направления совершенствования системы профессионального воспитания: использование потенциала института наставничества; актуализацию традиций и ритуалов; использование стимулов морального и материального поощрения; обращение в героико-патриотическим традициям; использование потенциала дисциплинарных практик; реализацию потенциала психологических средств и методик [9, с. 11–12]. Интересным представляется тот факт, что Концепция создавала предпосылки для последующей разработки нормативных документов, посвящённых развитию профессионально-этической культуры сотрудников ОВД.

Заявленные в Концепции направления воспитательной работы решали ряд актуальных задач: во-первых, формирование и развитие у сотрудников любви к Родине, а также освоение ими таких этических ценностей, как «державность, конституционный долг, честь, совесть, неподкупность, законность» [9, с. 13]; во-вторых, развитие убежденности в особой значимости добросовестного выполнения своих служебных обязанностей, профессионального долга, честности и опоры на этические ценности для формирования позитивного отношения граждан к правоохранительным органам [9, с. 13]; в-третьих, формирование чувства ответственности у сотрудников ОВД за уровень своей профессиональной подготовки, складывающиеся в коллективе отношения, последствия принятых профессиональных решений, результативность профессиональной деятельности [9, с. 13]; в-четвёртых, приобщение «к системе культурных ценностей, истории и традициям Отечества, российского воинства и внутренних войск МВД России, формирование потребности в их приумножении» [9, с. 13].

Таким образом, Концепция представляла собой нормативный документ, который стал основным в регламентации воспитательной работы, направленной на формирование и развитие профессионально-этической культуры действующих и будущих сотрудников ОВД в первое десятилетие XXI века и является действующим документом до настоящего времени. Следует отметить, что данный нормативный документ оперировал традиционными для воспитательной работы результатами, например, готовность сотрудника внутренних дел честно выполнять свой долг, следуя принятой присяге. Вместе с тем в Концепции инновационными являлись положения о ценностных смыслах деятельности сотрудника системы МВД и о повышении его личностной культуры.

Логичным развитием нормативного обеспечения воспитательной работы в целом, а также формирования и развития профессионально-этической культуры стало издание Приказа МВД РФ № 995 «О мерах по

совершенствованию воспитательной работы в органах внутренних дел Российской Федерации» (2000). Значимым элементом нормативного содержания приказа в контексте развития воспитательной работы по формированию профессионально-этической культуры сотрудников следует назвать «Типовое положение об отделе (отделении, группе) воспитательной работы управления (отдела, отделения) по кадровой и воспитательной работе органа внутренних дел». Важно подчеркнуть, что в приказе было уделено внимание типовому плану мероприятий, направленных на решение актуальных задач воспитательной работы [4, с. 10–12]. Таким образом, в системе МВД нормативно был закреплён институт, специализировавшийся на воспитательной работе с сотрудниками. При этом воспитательный процесс обеспечивался профессиональным кадровым ресурсом, методическими материалами, а также необходимыми материальными средствами.

Нормативным актом, который отражал сложившиеся к середине первого десятилетия XXI века представления о сущности и содержании профессионально-этической культуры сотрудника органов внутренних дел, стал Кодекс профессиональной этики сотрудника органов внутренних дел Российской Федерации [8]. Миссией Кодекса явилось «установление нравственно-этических основ служебной деятельности и профессионального поведения сотрудника; формирование единства убеждений и взглядов в сфере профессиональной этики и служебного этикета, ориентированных на профессионально-этический эталон поведения; регулирование профессионально-этических проблем взаимоотношений сотрудников, возникающих в процессе их совместной деятельности; воспитание высоконравственной личности сотрудника, соответствующей нормам и принципам общечеловеческой и профессиональной морали» [8, с. 2]. При этом Кодекс рассматривался как концептуальная основа процесса «формирования профессиональной морали в органах внутренних дел» и средство развития у сотрудника «потребности соблюдения профессионально-этических норм поведения» [8, с. 2]. Таким образом, обоснованным представляется вывод, что рассматриваемый документ содержал положения, которые детерминировали ключевые направления воспитательной работы по формированию и развитию профессионально-этической культуры действующих и будущих сотрудников правоохранительных органов.

Осуществлённый ретроспективный анализ позволяет сформулировать ряд выводов. Во-первых, в начале 90-х гг. XX века воспитательная работа в системе МВД, подведомственных ему образовательных организациях, по существу, не имела достаточного нормативного обеспечения, что негативно повлияло на качество воспитательной работы среди будущих и действующих сотрудников правоохранительной системы и в определённой степени предопределило

рост дисциплинарных нарушений, нарушений законодательства среди сотрудников ОВД, а также снижение эффективности правоохранительной системы в целом.

Во-вторых, значимой предпосылкой к преодолению обозначенной негативной ситуации стало принятие и начало реализации таких нормативных документов, как Концепция воспитательной работы с курсантами и слушателями образовательных учреждений МВД России (1996) и Программа воспитательной работы с курсантами и слушателями образовательных учреждений МВД России на весь период обучения (1997). Анализ содержания данных нормативных документов позволяет утверждать, что руководство органов внутренних дел, осознавая особое значение воспитательной работы среди сотрудников, приступило к регулированию воспитательного процесса путем его институализации как органического элемента профессионального развития работников правоохранительных органов.

В-третьих, на рубеже XX–XXI столетий значительное внимание начинает уделяться непосредственно проблеме формирования и развития профессионально-этической культуры сотрудников внутренних дел, что нашло свое отражение в нормативных документах, принятых коллегией МВД РФ, посвящённой проблеме кадрового обеспечения органов внутренних дел (1999). Согласно решению коллегии, организовывались отделы воспитательной работы, деятельность которых регламентируется Типовым положением (Приказ от 25 сентября 2000 г. № 995). Данные отделы получили в своё распоряжение необходимые методические, кадровые, материальные ресурсы и стали органическим элементом правоохранительных органов.

В-четвертых, во второй половине первого десятилетия XXI века формирование профессионально-этической культуры сотрудников внутренних дел обрело рельефные очертания благодаря принятию Кодекса профессиональной этики сотрудника органов внутренних дел Российской Федерации (2008).

Список литературы

1. Варыгин А.Н. О преступности сотрудников органов внутренних дел и ее тенденциях // Вестник Казанского юридического института МВД России. 2013. № 11. С. 13–18.
2. Закон РФ «Об образовании» от 10.07.1992 № 3266-1. https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_1888/?ysclid=m10c0axt9p282900767 (дата обращения: 28.08.2019).
3. Мещангина Е.И. Реформы в системе высшего образования (1990–2000 гг.) // Теория и практика общественного развития. 2013. № 1. С. 236–238.
4. Приказ МВД от 25.09.2000 № 995 «О мерах по совершенствованию воспитательной работы в органах внутренних дел» [Электронный ресурс].

- Режим доступа: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=EXP&n=293412#041763057969230144> (дата обращения: 28.08.2019).
5. Приказ МВД России от 09 апреля 1997 г. № 215 «Программа воспитательной работы с курсантами и слушателями образовательных учреждений МВД России на весь период обучения» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://docs.cntd.ru/document/901857407> (дата обращения: 11.10.2020).
 6. Приказ МВД России от 10 декабря 1996 г. № 651 «Об утверждении концепции воспитательной работы с курсантами и слушателями образовательных учреждений МВД России» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://docs.cntd.ru/document/901857406> (дата обращения: 25.10.2021).
 7. Приказ МВД РФ от 15 июня 1994 г. № 202 «Об утверждении нормативных актов, регламентирующих деятельность учебных заведений МВД России» [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http://www.0-1.ru/law/default.asp?doc=/norm/5/PRIKAZ/%B9202\(94\)](http://www.0-1.ru/law/default.asp?doc=/norm/5/PRIKAZ/%B9202(94)) (дата обращения: 20.06.2020)
 8. Приказ МВД РФ от 24.12.2008 № 1138 «Об утверждении Кодекса профессиональной этики сотрудника органов внутренних дел Российской Федерации» [электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_85884 (дата обращения: 28.08.2019).
 9. Решение коллегии МВД РФ от 23 декабря 1998 года № 6км/1 (Объявлено приказом МВД России от 11 января 1999 года) [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://docs.cntd.ru/document/901857405#7DE0K7> (дата обращения: 20.01.2019).
 10. Состояние преступности Режим доступа: <https://мвд.рф/reports/21/> (дата обращения: 25.10.2021).

Об авторе:

ВАНТЕЕВ Дмитрий Алексеевич – преподаватель кафедры специальной тактики учебно-научного комплекса специальной подготовки ФГКОУ ВО «Московский университет МВД РФ имени В.Я. Кикотя» (117977, Москва, ул. Академика Волгина, д. 12), e-mail: dvanteeff@yandex.ru

REGULATORY SUPPORT FOR THE PRACTICE OF FORMING A PROFESSIONAL AND ETHICAL CULTURE OF POLICE OFFICERS AT THE TURN OF THE XX-XXI CENTURIES

D.A. Vanteev

Moscow University of the Ministry of internal Affairs of Russia
named after V.Ya. Kikot

In a retrospective aspect, the normative acts developed and adopted during the period under review, which regulated educational work among employees of internal affairs bodies at the turn of the 20th-21st centuries, were reviewed and analyzed. The relationship between the evolution of the main provisions of these regulatory documents and ensuring the process of forming the professional and ethical culture of internal affairs employees is characterized.

Keywords: *regulatory support, educational process, professional and ethical culture.*

УДК 159.922.4

Doi: 10.26456/vtsped/2024.4.265

ОБРАЗ МИРА КАК ПРЕДМЕТ ИССЛЕДОВАНИЯ В ЭТНОПСИХОЛОГИИ

Ю.С. Вторушина

МБОУ «СОШ № 30», г. Хабаровск

Анализируется спектр теоретических взглядов современных ученых на психологический конструкт «образ мира». Выявлен интерес научного сообщества к рассмотрению феномена образа мира в контексте этнических сообществ. Исследованы диссертации на соискание научных степеней, рассматривающие понятие «образ мира» через призму общей психологии и этнопсихологии. Установлено, что тема находится в начальной стадии разработанности, поскольку с помощью конструкта «образ мира» исследована лишь малая часть этносов (исследованы этнические сообщества Африки, Индии, Кореи, Европы, Армении, малочисленных народов Севера). В статье дан краткий анализ выводов, сделанных в рамках конкретных научных исследований. Установлено, что изучение специфики образа мира конкретных этнических сообществ является перспективной «точкой роста» для новых научных работ.

***Ключевые слова:** образ мира, этнос, перспектива, структура, семантика, апперцепция.*

Введение

Множество потрясений приходится в последние годы на человечество: постковидная адаптация, изменения геополитического ландшафта, угрозы ядерной безопасности, переформатирование внешнеполитических отношений. Всё это активно проверяет на прочность обычного человека, вынужденного на этом фоне решать свои повседневные личные проблемы. Современное научное сообщество в настоящее время активно интересуется вопросами психологической безопасности, жизнестойкости, адаптации, часто ставя их в зависимость от этнической самоидентичности [19, с. 236] или от культурно-этнической принадлежности индивида [18, с.71].

«Турбулентность» в мировом сообществе неизбежно вынуждает индивида неосознанно «перекраивать» собственный образ мира, встраивая его в новые обстоятельства. Нередко новые обстоятельства диктуются обществом, государством и обусловлены принадлежностью субъекта к определённому культурному слою, этносу, общности.

© Вторушина Ю.С., 2024

Именно поэтому изучение специфики образа мира различных этнических сообществ кажется нам наиболее перспективной точкой роста в сложившихся обстоятельствах.

Образ мира как теоретический конструкт

Первые теоретические наработки по изучению образа мира связывают с именами А.Н. Леонтьева [9, с.4], Е.Ю. Артемьевой [1, с. 30], С.Д. Смирнова [16, с.16], Ф.Е. Василюка [3, с. 8], В.В. Петухова [13, с.14].

Впервые конструкт «образ мира» в отечественной психологии обосновал А.Н. Леонтьев. Автор говорил, что в основе восприятия образа мира лежат три линейных измерения, четвёртое измерение – время, и особое пятое – квазиизмерение, понимаем под ним смысл вещи, его означенность и мерность внутрисистемных связей [9, с.6].

Интересна позиция Е.Ю. Артемьевой в воззрении на исследуемый феномен образа мира. Профессор соотносила образ мира и субъективный опыт индивида как общее с частным и предложила парадигмальную модель движения смыслов [1, с. 30].

С.Д. Смирнов в своих научных работах чётко разделил понятия «образ мира» и «мир образов» [16, с. 16]. Особый упор автор делал на изучении образа мира в онтогенезе.

Стройная математическая трёхмерная модель образа мира предложена Ф.Е. Василюком: психосемиотический тетраэдр. Автор презентовал трёхмерную модель тетраэдра, четыре вершины которого – это значение, предмет, личностный смысл и знак, а грани тетраэдра представляют собой особую чувственную ткань [3, с. 8].

В.В. Петухов заострял внимание на том, что весь объём окружающего мира должен быть доступен и открыт для субъекта, и только при таких условиях можно говорить о формировании и структурировании образа мира. Должны присутствовать конкретный фон, где разворачивается психическая деятельность, реальность, и все это должно быть доступно для изучения [13, с. 14].

Учёные создали мощную теоретическую базу для дальнейшего изучения феномена, что и было с успехом реализовано в современных научных трудах В.Е. Клочко, Г.А. Берулавы, В.П. Серкина. Учёные предложили собственные теории относительно понимания термина «образ мира» и его структуры, на основе которых реализовывались дальнейшие научные исследования их учеников.

Так, Г.А. Берулава, понимая образ мира как трансцендентный символ окружающего мира в сознании человека, говорит о его структуре как о совокупности трёх шкал: «активность», «эмоциональная насыщенность» и «обобщённость» [2, с. 29].

Профессор В.Е. Ключко определял образ мира как результат отражения многомерного мира и структурировал его как совокупность предметного, смыслового и ценностного слоёв [8, с. 217].

В современной психологии изучением феномена «образ мира» активно занимается В.П. Серкин [14, с. 217; 15, с. 7]. Автор предлагает изящную модель образа мира, состоящую из трёх слоёв (ядерный слой, семантический слой и перцептивный слой) и брамфатуры (функциональная подсистема, «область апперцепции», пронизывающая собой иные подсистемы – семантический слой и перцептивный).

К настоящему моменту в психологии сложилась максимально благоприятная ситуация для изучения специфики образа мира в контексте этнопсихологии. Даже наличие нескольких позиций на феномен «образ мира» несколько не усугубляют ситуацию, а лишь дают простор для новых исследований.

Феномен «образ мира» как предмет исследования в рамках психологии личности.

В рамках научных исследований последних лет на первый план выходит прикладное изучение феномена «образ мира» в рамках психологии личности.

Активно феномен «образ мира» в контексте общей психологии и психологии личности изучался под руководством профессора Г.А. Берулавы. Диссертанты с опорой на теоретическое осмысление «образа мира», предложенное профессором, изучали влияние образа мира на характер личности, политические предпочтения, национальное самосознание.

Интересна научная работа Н.Ю. Губановой о взаимосвязях образа мира и характерологических особенностей личности [6, с. 7]. Обозначено влияние формальных аспектов образа мира на импульсивность, эмоциональную лабильность, пессимистичность, тревожность, индивидуалистичность, социальную интроверсию. Содержательные аспекты «образа мира», по мнению автора, влияют на ригидность, оптимистичность, сверхконтроль. Образ мира является условием формирования структурных связей между чертами характера личности и детерминирует появление симптомокомплексов черт характера. Автор, опираясь на теоретическое осмысление феномена «образ мира», обозначает, что образ мира является детерминантом комплексов черт характера личности и их акцентуаций.

В рамках научной работы (автор – А.Г. Ивашкин) [7, с. 7] по изучению политических предпочтений образ мира охарактеризован как медиатор отношения субъекта ко всем явлениям окружающей действительности и доминанта политических предпочтений. Автор ориентируется выделяет позитивный, индифферентный и деструктивный

виды образа мира. В рамках диссертации установлены связи между видом образа мира и политическими предпочтениями: люди с позитивным образом мира чаще предпочитают демократически ориентированные партии; люди с деструктивным образом мира чаще предпочитают партии левой и радикальной ориентации; люди с индифферентным или деструктивным образом мира обычно не имеют явных политических предпочтений. Автор настаивает на том, что выводы научной работы важны не только для развития психологии личности, но и значимы для развития политического сознания индивида и группы. В работе акцент делается на прикладную значимость полученных результатов.

Феномен «образ мира» как предмет исследования в контексте этнических сообществ.

Надо отметить, что научные исследования, рассматривающие национальные особенности образа мира отдельных этнических групп, стоят отдельным блоком.

Так, например, в рамках диссертационных исследований изучались национальные особенности феномена «образ мира» применительно к представителям Африки, Индии, Кореи, Европы, Армении, Грузии, малочисленных народов Севера.

Интерес представляет исследование соотношения образа мира и национального самосознания [4, с. 6]. Автор исследования Я.В. Голубова рассуждает о том, что образ мира дифференцированно определяет национальное самосознание личности. Респондентами в рамках исследования выступали этнические группы – студенты русской, армянской и грузинской национальностей. Автор в своей работе развивает теорию Г.А. Берулавы о трёх типах образа мира (эмпирический, позитивистский, гуманистический) и о содержательных и формальных характеристиках образа мира. С позиций шкал эмоциональной насыщенности, активности и обобщённости автор научного исследования кодирует полученные результаты. В итоге Я.В. Голубова делает вывод о значимой разнице по типам образа Я, образам других людей, образам окружающего мира, образам собственной жизни.

Национальные особенности образа мира и их проявления в речевой деятельности изучались в этнической группе индийских и африканских студентов [5, с. 6]. Автор исследования Ю.А. Гришенина рассматривает образ мира как совокупность ценностных и смысловых образований личности и делает вывод об обусловленности образа мира принадлежностью к определённой культуре. Выявлены различия в ценностном сознании, в личностных смыслах исследуемых групп. Образ мира рассмотрен через призму лингвистических характеристик речевой

деятельности. Определены национальные особенности психологических характеристик речевых действий россиян (эмоциональность, коммуникативная ориентированность и речевой самоконтроль); индийцев (высокая социоцентрическая направленность мотивации, наибольшая склонность к проявлениям силы воли, планомерность действий и их анализ); африканцев (наибольшая оригинальность, логичность и последовательность при невысокой эмоциональности). Мы согласны с автором, что исследование позволит расширить возможности речевой диагностики этнокультурных особенностей сознания личности.

Кросскультурные особенности образа мира представителей Франции и Италии изучались через анализ картины мира респондентов [11, с. 8]. Автор исследования Ю.А. Мочалова считает, что предпочтение типа картины мира (планетарной, пейзажной, опосредованной или метафорической) характеризует своеобразие слоёв образа мира (предметного, смыслового, ценностного). Так, по мнению учёного, у представителей французской и итальянской национальностей преобладают планетарная и пейзажная картины мира. В силу этого представители Франции характеризуются интересом и позитивным отношением к окружающему миру, эмоциональной устойчивостью при одновременной направленности на социальную культуру и творчество. Ценностный слой представителей Франции, по мнению учёного, представлен в виде стремления к наслаждению, социальной власти, социальной культуре и духовности, поддержке традиций. Для представителей французской национальности характерен ограниченный конформизм и когнитивная простота. Представителей итальянской национальности автор характеризует повышенной эмоциональностью, интересом к окружающему миру, стремлением к самоопределению и творчеству. Для них важны чувство безопасности и уверенности в себе. Ценностный слой образа мира респондентов из Италии представлен в виде стремления к наслаждению, социальной самореализации. Для них важны самоопределение и социальность. В качестве дополнительных характеристик можно сказать о высокой когнитивной сложности и высокой понятийной дифференцированности. Автор диссертационного исследования основной акцент смещает на выявление существенных различий в картинах мира респондентов, посредством чего и сделан вывод об особенностях смыслового, ценностного и предметного слоя образа мира.

Исследование особенностей образа мира представителей арабской и армянской национальностей проводилось через исследование особенностей репрезентации жизненных сфер в системе значений [17, с. 8]. Автором работы Ю.А. Тушновой анализировались особенности смыслового и ценностного слоя образа жизни этнических групп

респондентов. По мнению автора, представители арабской национальности характеризуются приоритетом семейных, гедонистических и альтруистических смыслов и низким уровнем смысложизненных ориентаций. У данной группы респондентов преобладают социализирующийся и адаптирующийся ценностные типы. В качестве приоритетов доминируют высокое материальное положение, собственный престиж, активные социальные контакты, духовное удовлетворение, достижения, креативность.

Представители армянской национальности характеризуются осмысленностью цели и высокой осмысленностью жизни, локуса контроля Я и локуса контроля жизни. В качестве приоритетов выявлены семейные, экзистенциальные и статусные смыслы. Автором отмечены особенности в ценностном слое образа мира данной группы респондентов. У представителей армянской национальности доминирует социализирующийся ценностный тип; приоритет отдаётся ценностям достижения, активным социальным контактам, собственному престижу, сохранению собственной индивидуальности. Ведущей является сфера общественной жизни. Ю.А. Тушнова обращает внимание на сходства в предметном, ценностном слоях образа мира исследуемых групп, но при этом отмечает различные тенденции в соотношении компонентов внутри различных слоёв образа мира. Так, у студентов арабской национальности конфигурация образа мира характеризуется смещением от социализирующегося к индивидуализирующемуся ценностному типу (диссонирующее соотношение слоёв). У студентов армянской национальности выражен социализирующийся ценностный тип и диссонирующая тенденция в направлении индивидуализирующегося типа (консонирующее соотношение слоёв). Автор обоснованно делает вывод о перспективах исследования, обозначая в качестве таковых формирование стратегии межкультурного взаимодействия, профилактику межэтнических конфликтов и выработку прогнозов конструктивного межличностного общения.

Акцент на психосемантический анализ сравнения образа мира людей, живущих на стыке двух культур, делает в своей научной работе А.В. Лю [10, с. 6]. В качестве предмета исследования заявлено влияние этнической идентичности на образ мира корейцев. По мнению автора, основное влияние на образ мира оказывает наличие или отсутствие этноконтактной зоны. Ценностное ядро образа мира подвержено ассимиляции и представлено у «материковых корейцев» (терминология А.В. Лю) такими ценностями, как оптимизм, наличие детей и любовь к детям, деньги, уважение к людям. Ценностное ядро образа мира «сахалинских корейцев» (терминология А.В. Лю) представлено твёрдостью взглядов и пониманием других людей, прямоотой,

откровенностью, щедростью, вежливостью, работоспособностью. Интересны выводы автора по поводу северных корейцев: поверхностные структуры образа мира представителей КНДР отражают идеологическую систему ценностей. В этом, по мнению автора, наблюдается противоречие с ядерными структурами, которые ориентированы на общечеловеческие ценности. Идеологическая система КНДР способна формировать поверхностный уровень образа мира людей, но не способна влиять на ядерный уровень. Автором проведена большая работа по изучению образа мира представителей корейской национальности, что позволяет глубже понять закономерности развития смысловой сферы людей с разной этнической идентичностью.

Достойная внимания научная работа предложена психологической школой Дальнего Востока. Исследована специфика образа мира коренных малочисленных народов Севера и Северо-Востока России, проживающих на территории Магаданской области, Камчатского края, Чукотского автономного округа, Республики Саха (Якутия) [12, с. 7]. М.А. Рябова выявила устойчивые различия на ядерном, семантическом, перцептивном уровнях образа мира у молодёжи – представителей коренных малочисленных народов Севера. Автор считает, что процессы межэтнического взаимодействия и дальнейшей межкультурной адаптации оказывают влияние на механизм формирования специфического образа мира у представителей коренных малочисленных народов Севера юношеского возраста. Особенность ядерного слоя выражается в ориентированности респондентов на ценности успешной и активной жизни, адаптации и самореализации в социуме. Спецификой семантического слоя обозначены особенности представлений об объектах окружающего мира, о прошлом–настоящем–будущем, о времени, при этом ассоциации о формализованных событиях (учёба, работа) преобладают над личностными (любовь, семья, дети). По мнению автора, представители молодёжи коренных малочисленных народов Севера ценят простоту и демонстрируют миролюбивый образ себя. Автор видит актуальность исследования в реализации задач по сохранению традиций, обычаев коренных малочисленных народов, проживающих на территории Магаданской области, Камчатского края, Чукотского автономного округа, Республики Саха (Якутия).

Заключение

Следует отметить, что изучение феномена «образ мира» в контексте конкретных этнических сообществ находится в начальной стадии разработанности. Современная психологическая наука активно интересуется изучением различных этносов, ставя перед исследователями глобальные цели и задачи.

Интерес научного сообщества к этой тематике уже обозначен, однако лишь незначительное количество этнических сообществ исследовано через конструкт «образ мира».

Изучение специфики образа мира различных этносов, выявление сходства и различий, выдвижение и проверка гипотез по выстраиванию конструктивного межэтнического взаимодействия с опорой на этнопсихологические особенности видится нам наиболее актуальной темой в реалиях настоящего времени.

Список литературы

1. Артемьева Е.Ю. Основы психологии субъективной семантики. М., 1999. 349 с.
2. Борулава Г.А. Образ мира как мифологический символ. М.: Педагогическое общество России, 2001. 240 с.
3. Василюк Ф.Е. Структура образа // Вопросы психологии. 1993. № 5. С. 5–19.
4. Голубова Я.В. Соотношение образа мира и национального самосознания субъекта: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Сочи, 2004. 24 с.
5. Гришенина Ю.А. Национальные особенности образа мира и их проявления в речевой деятельности российских, индийских и африканских студентов: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2009. 25 с.
6. Губанова Н.Ю. Взаимосвязь образа мира и характерологических особенностей личности: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Сочи, 2004. 32 с.
7. Ивашкин А.Г. Влияние образа мира личности на ее политические предпочтения: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Сочи, 2003. 20 с.
8. Ключко В.Е., Галажинский Э.В. Психология инновационного поведения. Томск: Томский государственный университет, 2009. 240 с.
9. Леонтьев А.Н. Психология образа // Вестник МГУ. Сер. 14. Психология. 1979. № 2. С. 3–13.
10. Лю А.В. Психосемантический анализ образа мира людей, проживающих на стыке двух культур (на примере корейцев, проживающих в России): автореф. дис. ... канд. психол. наук. Хабаровск, 2011. 24 с.
11. Мочалова Ю.А. Кросскультурные особенности образа мира представителей народов Европы: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Ростов-на-Дону, 2013. 34 с.
12. Рябова М.А. Специфика образа мира представителей коренных малочисленных народов Севера юношеского возраста: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Хабаровск, 2020. 22 с.
13. Петухов В.В. Образ мира и психологическое изучение мышления // Вестник Московского государственного университета. 1984. Сер. 14. Психология. № 21. С. 13–21.
14. Серкин В.П. Методы психологии субъективной семантики и психосемантики. М.: Пчела, 2008. 382 с.
15. Серкин В.П. Структура и функции образа мира в практической деятельности: автореф. дис. ... доктора психол. наук. Москва, 2005. 50 с.
16. Смирнов С.Д. Мир образов и образ мира // Вестник Московского государственного университета. Сер.14. Психология. 1981 № 2. С. 15–29.

17. Тушнова Ю.А. Психологические особенности образа мира студентов арабской, армянской и русской национальностей: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Ростов-на-Дону, 2015. 25 с.
18. Чжан Юйхань. Социокультурная специфика жизнестойкости студентов. // Вестник Омского университета. Серия «Психология». 2023. № 2. С. 69–74.
19. Эгамбердиева Е.В., Цветкова Н.А. Личностные предпосылки психологической безопасности российских студентов, находящихся в тесном межкультурном взаимодействии // Вестник ГУУ. 2022. № 11. С. 230–238.

Об авторе:

ВТОРУШИНА Юлия Сергеевна – педагог-психолог, МБОУ «СОШ № 30» (680020, г. Хабаровск, ул. Дзержинского, 3), e-mail: vtorushina79@inbox.ru.

THE IMAGE OF THE WORLD AS A SUBJECT OF RESEARCH IN ETHNOPSICOLOGY

Yu.S. Vtorushina

Educational school № 30, Khabarovsk

The article analyzes the range of theoretical views of modern scientists on the psychological construct «the image of the world». The interest of the scientific community in considering the phenomenon of the image of the world in the context of ethnic communities is revealed. Dissertations for scientific degrees considering the concept of «image of the world» through the prism of general psychology and ethnopsychology are studied. It is established that the topic is in the beginning of development. Since only a small part of ethnic groups have been studied using the image of the world construct (ethnic communities of Africa, India, Korea, Europe, Armenia, and small peoples of the North). The article provides an analysis of the conclusions drawn within the framework of specific scientific research. It has been established that the study of the specifics of the image of the world of specific ethnic communities is a promising «growth point» for new scientific works.

Keywords: *image of the world, ethnicity, perspective, structure, semantics, apperception.*

Принято в редакцию: 05.09.2024 г.

Подписано в печать: 28.10.2024 г.

About authors

- AKHMETZYANOVA Anna Ivanovna – PhD in Psychology, Associate Professor, Head of the Department of Psychology and Pedagogy of Special Education, Kazan, Kazan (Volga Region) Federal University (Kazan, 420008, Russia, 18 Kremlyovskaya st.), e-mail: Anna.Ahmetzyanova@kpfu.ru
- ARTEMENKO Boris Alexandrovich – Candidate of Biological Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Theory, Methodology and Management of Preschool Education, South Ural State Humanitarian Pedagogical University (454080, Chelyabinsk, Lenin avenue, 69), e-mail: artemenkoba@cspu.ru
- BASIMOV Mikhail Mikhailovich – Doctor of Psychology, Leading Researcher, V.V.Zhirinovskiy University of World Civilizations (119049, Moscow, Leninsky Prospekt, 1/2, b. 1), ORCID: 0000-0001-5380-1125; e-mail: basimov_@mail.ru
- BORISOVA Elena Vladimirovna – Doctor of Pedagogical Sciences, certified professor, professor of the Department of Higher Mathematics, Tver State Technical University (170026, Tver, Afanasy Nikitin emb., 22), e-mail: elenborisov@mail.ru
- BORODINA Tatyana Igorevna – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Psychology, Prince Alexander Nevsky of the Military University of the Ministry of Defense of the Russian Federation (123001, Moscow, B. Sadovaya str., 14), e-mail: takvilona@yandex.ru
- BORZENKO Daria Dmitrievna, PhD student, Junior Researcher, Surgut State Pedagogical University (628417, Khanty-Mansi Autonomous Okrug, Surgut, 50 Let VLKSM St., 10/2), e-mail: dashaborzenko@yandex.ru
- DANILOV Sergey Ivanovich – PhD (Philosophy), associate professor of the Department of Philosophy and Psychology with courses in bioethics and history of the Fatherland, Tver State Medical University of the Ministry of Health of the Russian Federation, Tver, Russia, (4 Sovetskaya St., Tver, 170100), e-mail danilov@tvngmu.ru
- DEMIDENKO Nadezhda Nikolaevna – Doctor of Psychological Sciences, Professor of the Department of Occupational Psychology and Clinical Psychology, Tver State University (170100, Tver, Zhelyabova str., 33), e-mail: nndem@list.ru
- DOBROSMYSLOVA Svetlana Nikolaevna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Social Work and Pedagogy, Tver State University (170100, Tver, Zhelyabova St., 33), e-mail: Dobrosmyslova.SN@tversu.ru
- EFIMOVA Anastasia Andreevna – postgraduate student, Tver State University (170100, Tver, Zhelyabov St., 33), teacher at the Art School named after V.A. Serov (170002, Tver, Tchaikovsky Avenue, 31), e-mail: vrn111@mail.ru
- FILATOVA Elena Anatolievna – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of English Language Department, Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovski (248023, Kaluga, st. Stepana Razin, 26), e-mail: pchela2002@list.ru
- GALKINA Lyudmila Nikolaevna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Theory, Methods and Management of Preschool Education, South Ural State Humanitarian Pedagogical University (454080, Chelyabinsk, Lenin avenue, 69), e-mail: galkinaln@cspu.ru
- GLUSHKO Alexey Nikolaevich – Doctor of Psychological Sciences, Professor of the Department of Psychology, V.V. Zhirinovskiy University of World Civilizations (Moscow, 1/2 Leninsky Ave., building 1). Author's ID: 907278, Access code: 5079-1504, e-mail: aglushko@yandex.ru

- GORSKAYA Galina Borisovna – Doctor of Psychology, Professor, Kuban State University of Physical Culture, Sports and Tourism (350015, Krasnodar, Budennogo St., 161), e-mail: gorskayagalina@mail.ru
- GUTOVA Ulyana Mikhailovna – student of the Lyceum, National Research University «Higher School of Economics», (109240, Moscow, Solyanka St., 14A), e-mail: ulyagut08@icloud.com
- KALUTSKAYA Alexandra Sergeevna – assistant of the Department of Musical and Fine Arts in Education, Tver State University (170100, Tver, Zhelyabova st., 33), e-mail: Kalutskaya.AS@tversu.ru
- KHAZIMULLIN Oleg Maksimovich – Head of the Department, Department of Digital Transformation of the psychological service in the education system, Federal Coordination Center for the Provision of Psychological Services in the Education System of the Russian Federation, Moscow State University of Psychology & Education (127051, Sretenka st., 29), ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9300-4825>, e-mail: khazimullinom@mgppu.ru
- KONSTANTINOVA Svetlana Sergeevna – postgraduate student, lecturer at the Department of Occupational Psychology and Clinical Psychology, Tver State University (170100, Tver, Zhelyabova str., 33), e-mail: konstsv98@mail.ru
- KOPYLOVA Natalia Vyacheslavovna – Doctor of Psychological Sciences, Professor of the Department of Psychology of the Tver State University (170100, Tver, Zhelyabova str., 33), e-mail: nvkopylova@mail.ru
- KORCHEMNY Pyotr Antonovich – Doctor of Psychological Sciences, Professor of the Department of Psychology, V.V. Zhirinovskiy University of World Civilizations (Moscow, 1/2 Leninsky Ave. building 1), e-mail: korchemny-petr@yandex.ru
- KORNAKOVA Marina Georgievna – music director of Secondary School № 4 (141508, Solnechnogorsk, Uhov st., b. 29, b. 4), e-mail: marina-baltika@mail.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
- LELCHITSKIY Igor Davydovich – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Academician of the Russian Academy of Education, Head of the Institute of Pedagogical Education and Social Technologies of Tver State University (170100, Tver, Zhelyabova St., 33), e-mail: Lelchitskiy.ID@tversu.ru
- LUKASHINA Elena Valerievna – Lecturer at the Faculty of Global Processes, Lomonosov Moscow State University (119991, Moscow, Leninskie Gory str., 1, p. 13/14), e-mail: lbzrkv@list.ru
- MAKHNOVETS Sergey Nikolaevich – Doctor of Psychology, Professor of the Department of Preschool Pedagogy and Psychology, Tver State University (170100, Tver, Zhelyabova St., 33), e-mail: msn-prof@yandex.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, Zhelyabov St., 33), e-mail: elena.milyugina@rambler.ru
- MOROZ Maria Vladimirovna – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Social Work and Pedagogy, Tver State University (170100, Tver, Zhelyabova St., 33), e-mail: Moroz.MV@tversu.ru
- NEKRASOVA Ekaterina Alexandrovna – teacher (laboratory assistant), Prince Alexander Nevsky Military University of the Ministry of Defense of the Russian Federation (123001, Moscow, B. Sadovaya str., 14), e-mail: kariffa@yandex.ru

- NIKOLAEVA Anastasia Yurievna – postgraduate student, Tver State University (170100, Tver, Zhelyabova St., 33), e-mail: nikolaeva_an.yurievna@mail.ru
- NOSOV Alexey Vladimirovich – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Head of the Center for Psychological Counseling, Russian State Social University (129226, Moscow, Wilhelm Peak str., 4), e-mail: av-nosov@mail.ru
- ORLIKHINA Natalia Evgenyevna – Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor of the Department of Psychology and Pedagogy, International Police Academy of the All-Russian Police Association (300026, Tula, Ryazanskaya str., 1), e-mail: orlihinanata24@rambler.ru
- PERMYAKOVA Nadezhda Evgenievna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Theory, Methods and Management of Preschool Education, South Ural State Humanitarian Pedagogical University (454080, Chelyabinsk, Lenin avenue, 69), e-mail: permyakovane@cspu.ru
- PETROV Vladislav Evgenyevich – Ph.D., associate professor of the Department of scientific foundations of extreme psychology, Moscow State Psychological and Pedagogical University (29 Sretenka str., Moscow, 127051), e-mail: v.e.petrov@yandex.ru
- ROMASHKO Yulia Sergeevna – Senior Lecturer, Department of Psychology, Kuban State University of Physical Culture, Sports and Tourism (350015, Krasnodar, Budennogo St., 161), e-mail: u.s.romashko@mail.ru
- SELYAKOV Yuri Leonidovich, senior lecturer of the Department of Physical Training, Faculty of Engineering and Economics, Vologda Institute of Law and Economics of the Federal Penitentiary Service (160002, Vologda, Shchetinina St., 2), e-mail: seliakov1987seliakov@yandex.ru
- SHEVCHENKO Nadejda Valeryevna – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Psychology, V.V. Zhirinovskiy University of World Civilizations (Moscow, 1/2 Leninsky Ave., building 1). SPIN-code: 9804-1224, AuthorID: 1003979, e-mail: uralo4ka85@yandex.ru
- TYULIN Pavel Vyacheslavovich – postgraduate student, Tver State University (170100, Tver, Zhelyabova str., 33), e-mail: tyulin.pavel@gmail.com
- ULYANINA Olga Alexandrovna – Doctor of Psychology, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Head, Federal Coordination Center for the Provision of Psychological Services in the Education System of the Russian Federation, Moscow State University of Psychology & Education (127051, Sretenka st., 29), ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9300-4825>, e-mail: ulyaninaoa@mgppu.ru
- VANTEEV Dmitry Alekseevich – lecturer of the Department of Special Tactics of the educational and scientific complex of special training of the Moscow University of the Ministry of Internal Affairs of Russia named after V.Ya. Kikot (117977, Moscow, Akademika Volgina str., 12), e-mail: dvanteeff@yandex.ru
- VOLODINA Larisa Olegovna, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Director of the Vologda Scientific Center of the Russian Academy of Education, (160000, Vologda, Lenin str., 15), e-mail: volodina-l@mail.ru
- VOROBYOVA Ksenia Andreevna – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Personality Psychology at the Vygotsky Institute of Psychology, Russian State University for the Humanities (125993, Moscow, Miusskaya pl. 6), e-mail: kseniaprimaryvera@mail.ru
- VTORUSHINA Yulia Sergeevna – educational psychologist, municipal budgetary educational institution secondary educational school № 30 (680020, Khabarovsk, Dzerzhinsky str., 3), e-mail: vtorushina79@inbox.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, иметь УДК, название, аннотацию, ключевые слова; сведения об авторах: ученой степень (без сокращений), ученое звание, должность, место работы (развернутое название учреждения с указанием юридического адреса), (все на русском и английском языках); контактные данные автора: адрес электронной почты, телефон, адрес домашний (если несколько авторов, то – контактные данные всех соавторов статьи).
5. Обязательным требованием является наличие приставленного 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. *Приставленный 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 степень, ученое звание, должность; место работы или учебы (кафедра и вуз полностью) с указанием почтового адреса и индекса; адрес электронной почты для связи с автором (будет указан в журнале); контактный телефон для связи редакторов с автором.
15. Максимальный объем статей до 16 страниц; статьи аспирантов и соискателей ученой степени кандидата наук от 8 до 10 страниц. Статьи аспирантов публикуются бесплатно.

Контактные данные редакционной коллегии

170021, г. Тверь, 2-я Грибоедова, д. 24

Тел. (4822) 52-09-79 (доб. 117).

e-mail: vestnik_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

4(69), 2024

Подписной индекс: **85717** (интернет-каталог «Пресса России»)

Подписано в печать 03.12.2024. Выход в свет 12.12.2024.

Формат 70 x 108 ¹/₁₆. Бумага типографская № 1.

Печать офсетная. Усл. печ. л. 24,325.

Тираж 500 экз. Заказ № 201.

Издатель – Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Тверской государственной университет».

Адрес: Россия, 170100, г. Тверь, ул. Желябова, д.33.

Отпечатано в издательстве Тверского государственного университета.

Адрес: Россия, 170100, г. Тверь, Студенческий пер., д.12.

Тел. (4822) 35-60-63.

Цена свободная