

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 № ФC77-61037 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 sekretary*) (Russia)

Editorial Office:

24, 2nd Griboedova st., Tver, 170021, Russia

Tel.: +7 (4822) 52-09-79 (ext.117)

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

© Tver State University, 2024

СОДЕРЖАНИЕ

ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА, ИНЖЕНЕРНАЯ ПСИХОЛОГИЯ, КОГНИТИВНАЯ ЭРГОНОМИКА

Басимов М.М., Семчук И.В., Катахова С.С. Роль возрастных особенностей в деятельности руководителей различных уровней системы здравоохранения	6
Бобинкин С.А., Акатова Н.С., Дембицкая О.Ю. Исследование особенностей самоорганизации времени в профессиональной деятельности психологов ..	22
Клюева О.А. Факторная структура шкалы гиперконкурентоспособности	33
Королев Л.М., Королева В.А. Психологическая подготовленность и готовность к профессиональной деятельности операторов сложной эргатической системы	45
Мороз М.В. Профессиональная идентичность будущего специалиста по работе с молодежью	55
Носс И.Н. Связь мыслительных способностей с эффективностью служебно-профессиональной деятельности	63
Полякова О.Б., Бонкало Т.И. Психологическая гибкость как составляющая самоуправления практических психологов и медицинских работников	72
Селезнева К.А., Жалагина Т.А. Психологические особенности формирования письменной речевой компетенции менеджера по продажам в условиях цифровизации	83
Талашманова К.А. Основы построения процесса моделирования интегративного качества личности	93

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОДИАГНОСТИКА ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СРЕД

Уймин А.Г. Анализ динамики движений координатного устройства ввода информации как способ определения психического состояния пользователя	104
--	-----

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Астапенко Е.В. Метанавыки как универсальные компетенции профессионального и личностного развития	115
Волов В.Т., Серпер С.А. Возможности физической культуры и спорта в развитии ценностного отношения к здоровью студентов-медиков	126
Милюгина Е.Г., Мерзликин А.Д. Русская и лондонская фортепианные школы в первой половине XIX века: диалог и преемственность	138
Патов Н.А. Институализация акмеологии в Пажеском Его Императорского Величества корпусе (конец XVIII – начало XX века)	149
Фоменко Е.А. Идеологические основы цели патриотического воспитания в России (исторический аспект)	163
Шмагина М.В., Милюгина Е.Г. Метод историй в профессиональной деятельности учителя	175

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Непомнящих Е.А., Бойко И.В. Особенности изучения репрезентации целевых отношений на занятиях по русскому языку как иностранному	185
---	-----

МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Делий П.Ю. Четырехмерная модель исполнительской компетентности музыканта-духовика: артистический сегмент	196
--	-----

СТРАНИЦА АСПИРАНТА

Артёмова Ю.В. Обучение говорению студентов неязыковых специальностей с помощью технологий искусственного интеллекта	207
Афанасьева О.Ф. Психологические предикторы виктимного поведения подростков: анализ проблематики.....	216
Башилова-Селезнева Е.В. Оценка взаимосвязи копинг-стратегий медицинских работников с уровнем их профессионального выгорания, жизнестойкости, удовлетворенности трудом в условиях пандемии.....	224
Васюта Ю. Психологические факторы цифровой вовлечённости работников сферы онлайн-торговли	234
Разбаева Е.В. Последствия принятия поликонфессионального подхода для теории и практики современного религиозного образования в Англии.....	246
Се Бинбин, Шао Бо, Сун Цзяин. Обзор мобильных приложений для обучения письменной речи на китайском языке.....	256
Яшин Д.Н. Взаимосвязь ностальгии и автобиографических нарративов.....	267

CONTENTS

LABOR PSYCHOLOGY, ENGINEERING PSYCHOLOGY, COGNITIVE ERGONOMICS

Basimov M.M., Semchuk I.V., Katakhova S.S. The role of age-related characteristics in the activities of managers at various levels of the healthcare system.....	6
Bobinkin S.A., Akatova N.S., Dembitskaya O.Y. The study of the features of self-organization of time in the professional activity of psychologists	22
Kliueva O.A. Factor structure of the hypercompetitiveness scale	33
Korolev L.M., Koroleva V.A. Psychological preparedness and readiness for professional activities of operators of a complex ergatic system	45
Moroz M.V. Professional identity future youth specialist	55
Noss I.N. The relationship of thinking abilities with the efficiency of official and professional activities.....	63
Polyakova O.B., Bonkalo T.I. Psychological flexibility as a component of self-government of practical psychologists and doctors.....	72
Selezneva K.A., Zhalagina T.A. Psychological features of the formation of the written speech competence of a sales manager in the context of digitalization	83
Talashmanova K.A. Fundamentals of building the process of integrative personal quality modeling.....	93

PEDAGOGICAL PSYCHOLOGY, PSYCHODIAGNOSTICS OF DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENTS

Uymin A.G. Analysis of motion dynamics of coordinate information input device as a way to determine the mental state of the user	104
--	-----

GENERAL PEDAGOGY, HISTORY OF PEDAGOGY AND EDUCATION

Astapenko E.V. Metaskills as universal competencies of professional and personal development	115
Volov V.T., Serper S.A. Possibilities of physical education and sports in the development of value attitudes to health of medical students	126
Milyugina E.G., Merzlikin A.D. Russian and London piano schools in the first half of the 19th century: dialogue and continuity	138
Patov N.A. Institutionalization of acmeology in the Pageant His Imperial Majesty's Corps (late XVIII – early XX century)	149
Fomenko E.A. Ideological foundations of the purpose of patriotic education in Russia (historical aspect)	163
Shmagina M.V., Milyugina E.G. Storytelling in the teacher' professional activity	175

THEORY AND METHODOLOGY OF TRAINING AND UPBRINGING

Nepomnyashchikh Ye.A., Boyko I.V. Features of studying the representation of target relations in Russian as a foreign language classes.	185
--	-----

METHODOLOGY AND TECHNOLOGY OF VOCATIONAL EDUCATION

Deliy P.Y. A four-dimensional model of the performing competence of a wind instrument performer: an artistic segment	196
--	-----

GRADUATE STUDENT PAGE

Artyomova Yu.V. Teaching students to speak based on the application of artificial intelligence technologies	207
Afanaseva O.F. On the issue of psychological predictors of adolescent victimization behavior	216
Bashilova-Selezneva E.V. Assessment of the relationship of coping strategies of medical workers with their level of professional burnout and resilience, job satisfaction during a pandemic	224
Vasyuta Yu. Psychological factors of digital involvement of online trade employees	234
Razbaeva E.V. Implications of the adoption of a multi-confessional approach for the theory and practice of modern religious education in England.....	246
Xie Bingbing, Shao Bo, Song Jiaying. Review of mobile apps for teaching writing in Chinese	256
Iashin D.N. The relationship of nostalgia and autobiographical narratives.....	267

УДК 159.9: 614.39

Doi: 10.26456/vtspyped/2024.2.006

**РОЛЬ ВОЗРАСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ
В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЕЙ
РАЗЛИЧНЫХ УРОВНЕЙ СИСТЕМЫ ЗДРАВООХРАНЕНИЯ**

М.М. Басимов¹, И.В. Семчук¹, С.С. Катахова²

¹АНО ВО «Университет мировых цивилизаций имени В.В. Жириновского», г. Москва

²ФГБОУ ВО «МИРЭА – Российский технологический университет», г. Москва

В рамках исследования профессиональных качеств медицинских работников, занимающих должности руководителей (заведующих отделениями) системы здравоохранения, рассматриваются причинно-следственные связи результатов диагностики по методике ЛОР («Личностный опросник руководителя») и их зависимости от возраста испытуемых, что является частью результатов анализа данных по 53 психологическим показателям в рамках 7 методик, использованных в исследовании. В результате отбора представляющих интерес зависимостей показаны и проанализированы зависимости переменных «Доминирование», «Эмпатия», «Интернальность в профессиональной деятельности», «Готовность к деятельности», «Интернальность в личном опыте», «Ответственность» от возраста. Рассмотрены обратные зависимости возраста от переменных «Доминирование», «Ответственность», «Интернальность в личном опыте», «Интернальность в профессиональной деятельности», «Дружелюбие», «Твердость», «Интернальность в межличностном общении». Кроме того, для понимания общей причинно-следственной картины приведены зависимости переменной «Эмпатия» от переменной «Доминирование», переменной «Интернальность в личном опыте» от переменной «Ответственность», переменной «Ответственность» от переменной «Интернальность в личном опыте». Анализ зависимостей данных по методике ЛОР от возраста в специфическом медицинском сообществе показал преимущественно нелинейную природу таких причинно-следственных связей.

Ключевые слова: деятельность руководителя, система здравоохранения, возрастные группы, профессиональный опыт, линейная и нелинейная статистическая зависимость, коэффициент корреляции, значимая корреляция, коэффициент силы связи, сравнительная весомость, интерпретация.

Введение

Неизменные требования успешной деятельности руководителя системы здравоохранения в новых изменяющихся экономических условиях – это его психологическая компетентность, которая включает в себя ряд навыков, позволяющих руководителю эффективно управлять своими эмоциями, адаптироваться к изменениям, преодолевать

стрессовые ситуации, разрешать конфликты, устанавливать эффективное коммуникационное взаимодействие с коллегами и другими людьми, работать в команде, принимать решения.

Анализ научных публикаций отечественных ученых позволил накопить знания о разного рода личностных особенностях и характеристиках субъекта профессиональной медицинской деятельности (А.П. Громов, Ю.П. Лисицын, Л.А. Лещинский, Г.В. Морозов, и др.). Анализируя различные направления врачебной деятельности, отечественные ученые В.П. Андронов, Б.Д. Карвасарский, А.С. Попов, А.А. Чазовой, Б.А. Ясько, и др. подчеркивают особенности профессиональной подготовки врачей и те требования, которые предъявляются к психологическим характеристикам специалиста в сфере здравоохранения. Ученые концентрируют внимание на устойчивых компонентах личности врача, таких как коммуникативные возможности, эмоциональная устойчивость, работоспособность, концентрация внимания, высокий объем оперативной памяти, и т.д. [4].

На наш взгляд, основными характеристиками эффективного руководителя различного уровня системы здравоохранения, в частности, заведующих отделениями, являются: профессионализм – высокая квалификация и глубокие знания в области медицины; лидерские навыки – способность вдохновлять и мотивировать свою команду на достижение общих целей; коммуникативные навыки – умение эффективно общаться; умение принимать решения – способность быстро анализировать ситуацию, оценивать риски и принимать взвешенные решения; эмоциональная устойчивость – способность эффективно справляться со стрессом, сохранять спокойствие и принимать правильные решения в сложных условиях.

Регулярное самообразование и повышение квалификации, наличие психологической устойчивости и способности эффективно управлять собственной эмоциональной реакцией на стрессовые ситуации могут помочь справиться с психологическими проблемами и достичь успеха в роли руководителя системы здравоохранения.

Кроме того, отдельный интерес в исследовании психологических особенностей деятельности руководителя (заведующего отделением) системы здравоохранения представляют возрастные характеристики испытуемых, влияющие на успешность в профессиональной деятельности.

Цель исследования – выявление характеристик личности, которые определяют её социальное поведение и влияют на успешность в деятельности руководителей (заведующих отделениями) системы здравоохранения.

Методы и методики исследования: методика «Якоря карьеры», тест «Мотивационный профиль» (Ричи Ш., Мартин П.); индивидуально-типологический опросник (Л.Н. Собчик); личностный опросник руководителя ЛОР (контент двух методик СРІ-343 и «Локус контроля» Е.Г. Ксенофоновой); методика эмоционального интеллекта Н. Холла;

многоуровневый личностный опросник «Адаптивность»; методика «Стиль руководства» [5].

Метод изучения статистических связей был построен на основе авторского метода множественного сравнения М.М. Басимова [1, 7, 11]. Замысел исследования заключался в следующем: первоначально по каждой переменной формировались квантильные разбиения (триады, кварты, квинты) данных, далее для них проводится множественное сравнение по обобщенному варианту, где соотносятся между собой стандартизированные на всей совокупности значения переменных для всех квантильных групп. В заключение строятся коэффициенты силы связи, которые нормируются так, чтобы аналог единичной корреляции (зависимость переменной от себя самой) в новых коэффициентах принимал значение, равное (или почти равное) единице. Линейная зависимость становится одним из частных случаев всех выявленных статистических связей. Когда зависимость далека от линейной (симметричный или несимметричный максимум или минимум), для сильных связей без субъективного фактора исследователя определяется переменная-причина и переменная-следствие, т.е. алгоритм дает направление причинно-следственной связи.

Метод анализа данных в психологии для выявления в одной задаче как линейных, так и простейших нелинейных зависимостей был предложен М.М. Басимовым [1, 7, 10]. В работах автор рассматривает нелинейный эффект, где теория считается линейной или нелинейной в зависимости от того, какой математический аппарат она использует [3].

Так, в ранее опубликованных статьях автора были показаны типы ошибок, которые могут возникнуть при использовании корреляционного анализа с общепринятыми интерпретациями величины коэффициента корреляции [2, 8, 9].

Результаты исследования

По результатам исследования медицинских работников (заведующих отделениями) рассматриваются показатели методики ЛОР (Личностный опросник руководителя), синтезированной в 2009 году К.В. Сугоняевым на основе контента двух методик: «СРІ-343» и методики «Локус контроля» Е.Г. Ксенофонтовой [6]. Данная методика позволяет выявить картину возможностей и потенциала человека, которая недоступна при применении других систем оценки личности.

При использовании методики ЛОР в организации могут решаться следующие задачи: профессионально-психологический отбор, подбор руководителей разного уровня, создание кадрового резерва, прогноз возможностей и рисков конкретного сотрудника, оценка творческого потенциала кандидата в креативной сфере.

Опросник позволяет получить результаты по следующим 16 шкалам (табл. 1).

Таблица 1

Личностные качества руководителя

№ п/п	Шкалы Личностного опросника руководителя:	Параметр
1	Доминирование	X33
2	Способность к статусу	X34
3	Общительность	X35
4	Эмпатия	X36
5	Ответственность	X37
6	Самоконтроль	X38
7	Интеллектуальная эффективность	X39
8	Самореализация	X40
9	Организаторский потенциал	X41
10	Лидерский потенциал	X42
11	Дружелюбие	X43
12	Твердость	X44
13	Интернальность в профессиональной деятельности	X45
14	Интернальность в межличностном общении	X46
15	Готовность к деятельности	X47
16	Интернальность в личном опыте	X48

В рамках очень слабых и слабых корреляционных зависимостей между показателями методики ЛОР и «Возраст» (X1), предполагающих линейное моделирование связей, в модели для кварт независимой переменной было выявлено 9 сильных простейших нелинейных зависимостей, из которых 6 можно рассматривать как зависимости психологического показателя от возраста (табл. 2).

Таблица 2

Интервал коэффициентов корреляции: $0 < \text{abs}(R) \leq 0.3$

Зависимости показателей методики ЛОР от возраста

	N1	N2	Кварты	SV	SV'	R	Параметр
1	1	33	X1	0.87	1.91	-0.19	X33
2	1	36	X1	0.84	—	-0.15	X36
3	1	45	X1	1.41	1.13	0.10	X45
4	1	47	X1	1.50	0.90	0.04	X47
5	1	48	X1	1.50	0.90	0.20	X48
6	1	37	X1	0.89	1.82	0.27	X37
7	1	43	X1	0.60	1.57	0.21	X43
8	1	46	X1	0.36	1.64	-0.21	X46
9	1	44	X1	0.16	1.68	-0.15	X44
10	1	42	X1	0.66	0.44	-0.27	X42
11	1	38	X1	0.63	0.54	-0.14	X38

Примечание: N1, N2 – номера независимой X и зависимой Y переменных; SV, SV' – коэффициенты силы связи для зависимостей X(Y) и Y(X); R – коэффициент корреляции между переменными X и Y.

В рамках пяти умеренных корреляционных зависимостей между показателями методики ЛОР и показателем «Возраст» (X1),

предполагающих линейное моделирование связей, было выявлено три сильных простейших нелинейных зависимости (табл. 3).

Таблица 3

Интервал коэффициентов корреляции: $0.3 < \text{abs}(R) \leq 0.5$
Зависимости показателей методики ЛОР от «Возраст» (X1)

	N1	N2	Кварты	SV	SV'	R	Параметр
1	1	35	X1	0.87	1.25	-0.40	X35
2	1	40	X1	0.64	1.42	-0.44	X40
3	1	41	X1	0.52	1.27	-0.47	X41
4	1	39	X1	0.34	0.46	-0.36	X39
5	1	34	X1	0.56	0.47	-0.35	X34

Примечание: N1, N2 – номера независимой X и зависимой Y переменных; SV, SV' – коэффициенты силы связи для зависимостей Y(X) и X(Y); R – коэффициент корреляции между переменными X и Y.

Средних и сильных связей в рамках линейного моделирования для зависимостей показателей методики ЛОР и показателя «Возраст» (X1) не найдено. Таким образом, причинно-следственная картина показателей методики ЛОР и показателя «Возраст» (X1) имеет преимущественно нелинейную природу.

Для всей рассматриваемой совокупности испытуемых для показателя «Возраст» (X1) среднее значение равно 48.51, среднее квадратическое отклонение – 7.33, минимальное значение возраста равно 35, максимальное – 62. Разбиение на кварталы независимой переменной «Возраст» определено следующим образом (табл. 4):

Таблица 4

Кварты по возрасту респондентов

Кварты	Интервал	Количество респондентов
1	35–42	24
2	43–48	21
3	49–54	32
4	55–62	29

Следует отметить, что в задаче изучения связей рассматривается довольно однородная группа, характеризующаяся принадлежностью к медицинским специальностям, поэтому часто интервалы изменения по шкалам тестовых переменных имеют меньший интервал по сравнению со случаем, если бы рассматривалась случайная выборка из представителей, например, разнородных специальностей.

Рассмотрим шесть сильных зависимостей показателей методики ЛОР (Личностный опросник руководителя) от показателя «Возраст» (X1) руководителей (заведующих отделениями) системы здравоохранения.

Зависимость переменной «Доминирование» (X33) от переменной «Возраст» (X1), как и обратная ей зависимость X1(X33), сильная: (SV=0.872 и SV'=1.912), при этом обе зависимости далеки от линейной, что определяет очень слабый коэффициент корреляции, равный (-0.192),

он практически близок к порогу «значимости», который при $p=0.05$ для данной выборки равен 0.193. Таким образом, если рассматривать две сильные взаимообратные зависимости $X33(X1)$ и $X1(X33)$ как линейные, то такая интерпретация может привести к значительным ошибкам при описании результата.

Для всей рассматриваемой совокупности испытуемых для показателя методики ЛОР «Доминирование» (X33) среднее значение равно 21.47, среднее квадратическое отклонение равно 4.11, минимальное значение равно 14, максимальное равно 25. При этом для выборки объемом 1074, которая используется для построения децильной шкалы для показателя «Доминирование» среднее значение равно 21.4, а среднее квадратическое отклонение равно 4.32. Это показывает, что изучаемая выборка из руководителей (заведующих отделениями) системы здравоохранения по распределению показателя «Доминирование» близка этим результатам.

Для более понятного выбора при традиционных подходах, когда обычно рассматриваются зависимости психологических показателей от возраста, а не наоборот, рассмотрим вначале зависимость переменной «Доминирование» (X33) от переменной «Возраст» (X1). При переходе с 1 кварты (возрастная группа 35–42) на 2 кварту (возрастная группа 43–48) наблюдается незначительный рост доминирования с +1946 до +5116 по шкале сравнительной весомости, после чего при переходе на 3 кварту (возрастная группа 49–54) наблюдается резкий спад доминирования с +5116 до -4232, но далее на 4 кварте (возрастная группа 55–62) при наибольших показателях возраста снова наблюдается подъем по шкале доминирования с -4232 до -57.



Рис. 1. Зависимости переменных «Доминирование» (X33) и «Эмпатия» (X36) от переменной «Возраст» (X1) (сравнительные весомости переменных для кварт 1–4 X1)

Респонденты из возрастной группы 35–42 (1 кварта) и 55–62 (4 кварта) имеют средний уровень по шкале «Доминирование» (X33), а у

респондентов 2 кварты (возрастная группа 43–48), наблюдается изменение по данной шкале. Респонденты 2 кварты (возрастная группа 43–48) в наибольшей степени оценивает свою способность к лидерству, доминированию и настойчивости, проявляют социальную инициативу, а в 3 кварте (возрастная группа 49–54), такие оценки становятся уже минимальными.

Так, у руководителей (заведующих отделениями) системы здравоохранения в возрастном диапазоне от 43 до 54 лет происходят значительные переоценки по шкале «Доминирование» (X33), т.е. они приобретают уверенность и авторитет в профессиональной деятельности, влиятельны и ориентированы на задачу, преимущественно на достижение общественно значимых результатов.

Похожие результаты выявлены с показателем «Эмпатия» (X36), когда до возрастной группы 49–54 (3 кварта) наблюдается спад эмпатии от своих максимальных значений 1 кварты (возрастная группа 35–42) до своих минимальных значений (3 кварта возраста) (табл. 5).

Таблица 5

Показатели зависимых переменных «Доминирование» «Эмпатия» и «Возраст»

Кварты	1	2	3	4	SV	R
X33(X01)	1946	5116	–4232	–57	0.872	–0.192
Ср. зн. X33 (ст. бал.)	52.50	55.81	44.36	49.94		
Ср. зн. X33	22.50	23.86	19.16	21.45		
X36(X01)	4698	–2029	–5029	1237	0.836	–0.149
Ср. зн. X33 (ст. бал.)	57.78	47.70	44.22	51.61		
Ср. зн. X36	18.50	17.57	17.25	17.93		

Для всей рассматриваемой совокупности испытуемых по показателю «Эмпатия» (X36) среднее значение равно 17.78, среднее квадратическое отклонение – 0.92, минимальное значение равно 17, максимальное – 20. При этом для выборки объемом 1074, которая используется для построения децильной шкалы для показателя «Эмпатия» (X36) среднее значение равно 16.025, а среднее квадратическое отклонение равно 3.678. Это показывает, что исследуемые по распределению показателя «Эмпатия» (X36) имеют более высокие результаты со значительно меньшей их вариативностью, что не позволяет рассматривать эмпатию как независимую переменную.

Таким образом, 1 кварта (возрастная группа 35–42) по исследуемой совокупности определяет респондентов с наибольшими значения эмпатии, которая оценивает их готовность постигать эмоциональное состояние других людей и адаптироваться к ожиданиям и потребностям значимых близких людей, они обладают позитивным самовосприятием, оптимистично смотрят на вещи, но в процессе деятельности происходят различные изменения, и у респондентов более старшего возраста, особенно 3 кварта (возрастная группа 49–54), наблюдается снижение эмпатии до своих минимальных значений, а у

респондентов 4 кварталы (возрастная группа 55–62) происходят изменения, которые связаны с ростом показателя «Эмпатия» (X36) до своих средних показателей, где их манера общения носит активный характер, они отзывчивы, их легко принимают окружающие.

Возвращаясь к первой зависимости, необходимо также отметить и обратную ей зависимость переменной «Возраст» (X1) от переменной «Доминирование» (X33), которую нельзя обойти из-за большого значения коэффициента силы связи $SV'=1.912$. График зависимости X1(X33) одновременно X33(X1) представлен на рис. 2.

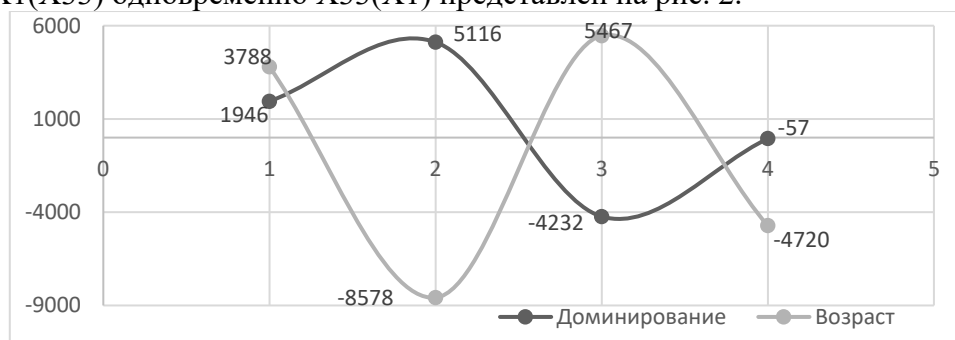


Рис. 2. Зависимости переменной «Доминирование» (X33) от переменной «Возраст» (X1) и наоборот, переменной «Возраст» (X1) от переменной «Доминирование» (X33) (сравнительные весомости переменных для кварт 1–4)

Также представляет интерес, каким образом зависят друг от друга рассмотренные выше переменные методики ЛОР X33 и X36. Как уже отмечалось, что в связи с тем, что для X33 нет возможности разбиения на кварталы, на рисунке 3 рассмотрим только одну зависимость переменной «Эмпатия» (X36) от переменной «Доминирование» (X33).

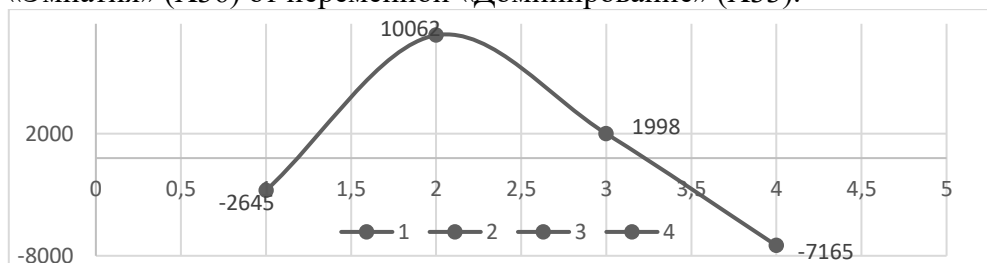


Рис. 3. Зависимость переменной «Эмпатия» (X36) от переменной «Доминирование» (X33) (сравнительные весомости переменных для кварт 1–4)

Это зависимость с явным максимумом на 2 кварте (возрастная группа 43–48) независимой переменной «Доминирование» (X33). Зависимость очень сильная с хорошо понятной структурой, когда первоначальный рост доминирования (с 14 до 20 по шкале теста) сопровождается резким в рамках интервала изменения эмпатии (17–20 по шкале теста) ее ростом до максимальных значений. После чего при дальнейшем росте доминирования (с 20 до 25 по шкале теста) показатель «Эмпатия» (X36) еще более резко падает до своих наименьших значений.

Необходимо отметить, что для показателя «Эмпатия» (X36) в рассматриваемой специфической группе по шкале эмпатии присутствуют только три различных индивидуальных показателя: 12 данных равных 20, и по 47 индивидуальных показателя, равных 18 и 17.

Схожие между собой зависимости от возраста (рис. 4) наблюдаются для показателей «Интернальность в профессиональной деятельности» и «Готовность к деятельности», т.к. они связаны между собой сильной линейной зависимостью с коэффициентом корреляции 0.946.

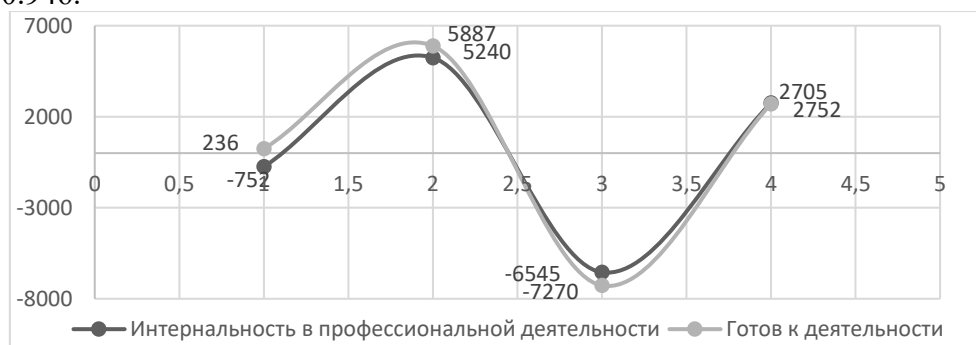


Рис. 4. Зависимости переменных «Интернальность в профессиональной деятельности» (X45) и «Готовность к деятельности» (X47) от переменной «Возраст» (X1) (сравнительные весовые переменные для кварт 1–4 X1)

Для рассматриваемой совокупности испытуемых для показателя методики ЛОР «Интернальность в профессиональной деятельности» (X45) среднее значение равно 12.13, среднее квадратическое отклонение 1.45, минимальное значение равно 11, максимальное 15. При этом для выборки объемом 1074, которая используется для построения децильной шкалы для показателя «Интернальность в профессиональной деятельности» (X45) среднее значение равно 12.9, а среднее квадратическое отклонение равно 2.57.

Для рассматриваемой совокупности из 106 испытуемых для показателя методики ЛОР «Готовность к деятельности» (X47) среднее значение равно 10.94, среднее квадратическое отклонение – 2.27, минимальное значение равно 8, максимальное – 15. При этом для выборки объемом 1074, которая используется для построения децильной шкалы для показателя «Готовность к деятельности» (X47) среднее значение равно 13.1, а среднее квадратическое отклонение равно 2.8.

Наибольшие значения показателя «Интернальность в профессиональной деятельности» (X45), говорит о том, что респонденты в ситуациях профессиональной деятельности охотно проявляют инициативу и берут ответственность на себя, понимая, что получаемые результаты зависят от качества их действий. А наибольшие значения показателя «Готовность к деятельности» (X47), для которой характерны активная жизненная позиция, высокая степень убежденности в

эффективности предпринимаемых личных усилий, готовность преодолевать трудности, планировать, осуществлять деятельность и нести ответственность за ее результаты, наблюдаются для испытуемых 2 кварты (возрастная группа 43–48).

Наименьшие значения по показателю «Интернальность в профессиональной деятельности» (X45), характеризуется тем, что респонденты данной возрастной группы в ситуациях профессиональной деятельности не склонны проявлять инициативу и брать ответственность на себя, у них могут возникать затруднения в объяснении причин и способов достижения того или иного результата. Наименьшие значения по показателю «Готовность к деятельности» (X47), говорят о том, что испытуемые демонстрируют убежденность в бессмысленности какой-либо деятельности, направленной на достижение жизненных целей, поскольку, по их мнению, она не способна привести к положительному результату, наблюдаются для 3 кварты респондентов (возрастная группа 49–54).

Зависимость переменной «Интернальность в личном опыте» (X48) от переменной «Возраст» (X1) (рис. 5), как и обратная ей зависимость X1(X48), сильная: ($SV=1.502$ и $SV'=0.90$), при этом обе зависимости далеки от линейной, что определяет очень слабый коэффициент корреляции, равный (0.196), но он выше порога «значимости», который при $p=0.05$ для данной выборки равен 0.193 . Таким образом, если рассматривать две сильные взаимобратные зависимости X48(X1) и X1(X48) как линейные, что крайне распространено, то такая интерпретация может привести к значительным ошибкам при описании результата.

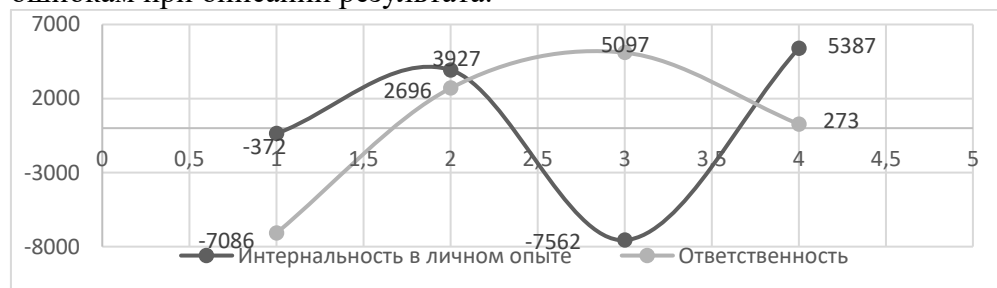


Рис. 5. Зависимости переменных «Интернальность в личном опыте» (X48) и «Ответственность» (X37) от переменной «Возраст» (X1) (сравнительные весомости переменных для кварт 1–4 X1)

Для всей рассматриваемой совокупности испытуемых показателя «Интернальность в личном опыте» (X48) среднее значение равно 14.60 , среднее квадратическое отклонение – 2.31 , минимальное значение равно 12 , максимальное – 18 . При этом для выборки объемом 1074 , которая используется для построения децильной шкалы для показателя «Интернальность в личном опыте» (X48), среднее значение равно 15.1 , а

среднее квадратическое отклонение равно 2.6.

Наибольшие значения (+5387 по шкале сравнительной весомости) показателя «Интернальности в личном опыте» (X47), наблюдаются у респондентов 4 кварталы наиболее возрастных руководителей системы здравоохранения различного уровня (возрастная группа 55–62), при этом от них мало чем отличаются (+3927) испытуемые 2 кварталы (возрастная группа 43–48). Их можно охарактеризовать как людей, уверенных в том, что силы, влияющие на судьбу человека, находятся внутри его самого, и то, что происходит с человеком, в значительной степени является результатом его активности, и, следовательно, ответственность за собственную жизнь лежит на самом человеке, а не на каких-либо других, внешних по отношению к нему, силах.

У респондентов 3 кварталы (возрастная группа 49–54) наблюдаются наименьшие значения (–7562), то есть они меньше верят, что человек в состоянии влиять на происходящее события в его жизни, и убеждены, что это может быть какой-либо случай, или какие-либо «влиятельные люди». Руководители различных уровней системы здравоохранения 1 кварталы (возрастная группа 35–42) по показателю «Интернальность в личном» (X47), опыте имеют средние показатели, вблизи нулевой сравнительной весомости (–372).

Зависимость переменной «Ответственность» (X37) от переменной «Возраст» (X1) (рис. 5), как и обратная ей зависимость $X1(X37)$, сильная: ($SV=0.889$ и $SV'=1.82$), при этом обе зависимости далеки от линейной, что определяет слабый коэффициент корреляции, равный (0.268), но он выше порога «значимости», который при $p=0.01$ для данной выборки равен 0.250. Таким образом, если рассматривать две сильные взаимнообратные зависимости $X37(X1)$ и $X1(X37)$ как линейные, что крайне распространено, то такая интерпретация может привести к значительным ошибкам при описании результатов.

Для всей рассматриваемой совокупности испытуемых для показателя методики «Ответственность» (X37) среднее значение равно 25.30, среднее квадратическое отклонение – 2.06, минимальное значение равно 20, максимальное – 28. При этом для выборки объемом 1074, которая используется для построения децильной шкалы для показателя «Ответственность» (X37), среднее значение равно 22.47, а среднее квадратическое отклонение равно 4.431. Таким образом, значения ответственности в выборке руководителей различных уровней системы здравоохранения различного уровня более высокие и менее вариативные.

Наибольшие значения показателя «Ответственность» (X37) наблюдаются для 3 кварталы респондентов (возрастная группа 49–54), что характеризует их как дисциплинированных, организованных, руководствующихся в своих поступках скорее разумом, чем эмоциями, следующих принятым обязательствам, они последовательны,

ответственны, основательны, прогрессивны и смелы, обладающие чувством собственного достоинства, добросовестны и надежны, изобретательны и продуктивны, при этом осторожны в вопросах этики и морали. Наименьшие значения показателя «Ответственность» (X37) характеризуют респондентов 1 кварты (возрастная группа 35–42), способных действовать спонтанно, экспромтом, они ставят перед собой краткосрочные цели, могут не доводить начатого до конца и испытывать трудности в следовании долгосрочным целям, на принятие ими решений большое влияние могут оказывать их личные интересы.

Нами проанализированы зависимости между переменными «Интернальность в личном опыте» (X48) и «Ответственность» (X37), которые в рамках линейного моделирования связаны умеренной связью с коэффициентом корреляции, равным (-0.428). Графики двух взаимообратных зависимостей X48(X37) и X37(X48) обозначены на рис. 6. Обе эти зависимости сильные с коэффициентами силы связи, равными 0.985 и 1.291.

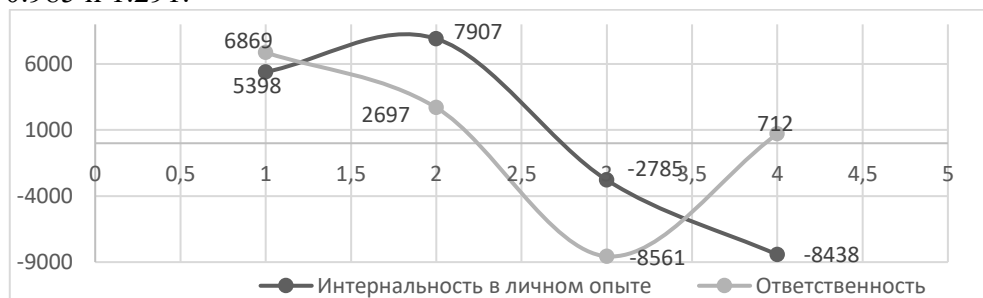


Рис. 6. Зависимости переменных: 1) «Интернальность в личном опыте» (X48) от «Ответственность» (X37) 2) «Ответственность» (X37) от «Интернальность в личном опыте» (X48) (сравнительные весомости переменных для кварт 1–4)

Рассмотрим сильные обратные зависимости показателя «Возраст» (X1) от показателя «Ответственность» (X37), «Интернальность в личном опыте» (X48), и «Интернальность в проф. деятельности» (X45) (рис. 7):

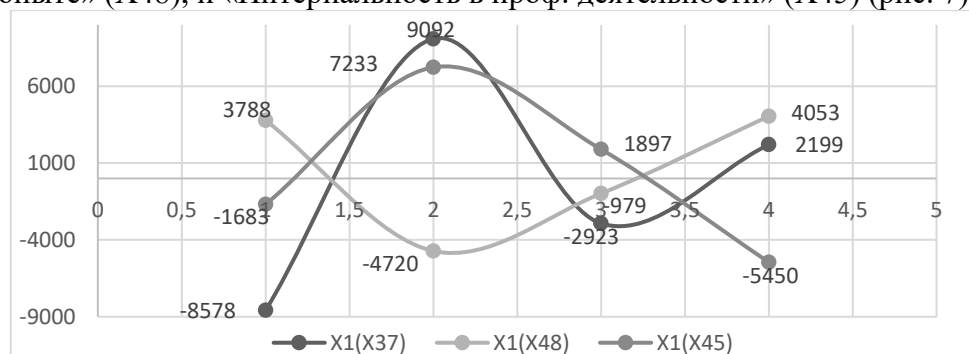


Рис. 7. Зависимости «Возраст» (X1) от переменных: «Ответственность» (X37), «Интернальность в личном опыте» (X48), «Интернальность в профессиональной деятельности» (X45) (сравнительные весомости возраста для кварт 1–4)

При традиционном подходе зависимость возраста от переменной «Ответственность» $X_1(X37)$ с коэффициентом линейной корреляции Пирсона, равным 0.268, может трактоваться как «значимая», так как он выше порога «значимости», который при $p=0.01$ для данной выборки испытуемых равен 0.250. А зависимость возраста от переменной «Интернальность в личном опыте» $X_1(X48)$ с коэффициентом линейной корреляции Пирсона, равным 0.1959 может трактоваться как «значимая», так как он выше порога «значимости», который при $p=0.05$ для выборки объемом 106 равен 0.193. Отметим, что зависимость $X_1(X47)$ возраста от показателя «Готовность к деятельности» крайне похожа на зависимость $X_1(X48)$, что объясняется сильной линейной зависимостью между показателями $X47$ и $X48$ с сильной корреляцией Пирсона, равной 0.957.

Рассмотрим три похожие друг на друга зависимости возраста (X_1) от показателей «Дружелюбие» ($X43$), «Твердость» ($X44$), и показателя «Интернальность в межличностном общении» ($X46$), для которых не наблюдается сильных обратных им зависимостей – зависимостей психологических показателей от возраста (рис. 8). Это зависимости с максимумом на 2-м кварте той или иной независимой переменной ($X43$, $X44$, $X46$).

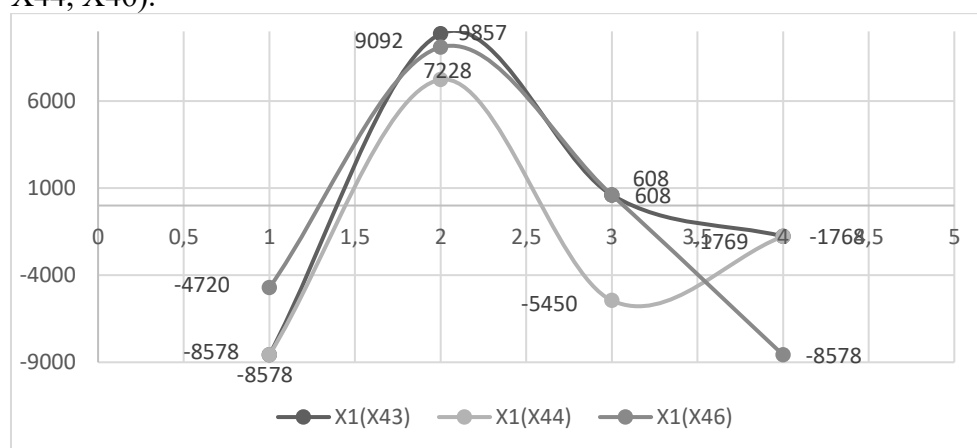


Рис. 8. Зависимости «Возраст» (X_1) от переменных «Дружелюбие» ($X43$), «Твердость» ($X44$), «Интернальность в межличностном общении» ($X46$) (сравнительные весомости возраста для кварт 1–4)

Оставаться в рамках традиционной интерпретации коэффициента корреляции зависимость показателя «Возраст» (X_1) от переменной «Дружелюбие» $X_1(X43)$ с коэффициентом линейной корреляции Пирсона, равным 0.205, может трактоваться как «значимая» возрастающая, так как он выше порога «значимости», который при $p=0.01$ для данной выборки исследуемых равен 0.250. В этом случае с увеличением независимой переменной растет зависимая переменная. А традиционная интерпретация зависимости показателя «Возраст» (X_1) от переменной «Интернальность в межличностном общении» $X_1(X46)$ с

коэффициентом линейной корреляции Пирсона, равным -0.2117 , может трактоваться как «значимая» убывающая, так как он выше порога «значимости», который при $p=0.01$ для выборки объемом 106 равен 0.250. В этом случае с увеличением независимой переменной падает зависимая переменная.

Заключение

Анализ зависимостей данных по методике ЛОР от показателя «Возраст» (X_1) в специфическом медицинском сообществе для руководителей (заведующих отделениями) системы здравоохранения показал преимущественно нелинейную природу таких причинно-следственных связей, когда все корреляции для этих девяти зависимостей либо очень слабые и слабые, либо умеренные. Нелинейные зависимости, которым соответствуют слабые и очень слабые корреляционные связи, стали предметом подробного анализа, проведенного в рамках статьи.

Таким образом определились возрастные интервалы 35–42 и 55–62 респондентов с наибольшими значениями эмпатии, которые понимают эмоциональное состояние других людей, обладают позитивным самовосприятием, оптимистично смотрят на окружающее.

Необходимо отметить, что испытуемые возрастной группы 43–48 лет в ситуациях профессиональной деятельности охотно проявляют инициативу и берут ответственность на себя. Им характерны активная жизненная позиция, высокая степень убежденности в эффективности предпринимаемых личных усилий, готовность преодолевать трудности, планировать, осуществлять деятельность и нести ответственность за ее результаты. Также респонденты данной возрастной группы в наибольшей степени оценивают свою способность к лидерству, доминированию, настойчивости и социальной инициативе.

Респонденты возрастной группы 49–54 года более дисциплинированы, организованы, руководствуются в своих поступках скорее разумом, чем эмоциями и следуют принятым обязательствам. Они последовательны в своих действиях, ответственные, прогрессивны и смелы, обладают чувством собственного достоинства, добросовестны и надежны, при этом осторожны в вопросах этики и морали.

Таким образом, учитывая результаты исследования, данные возможно использовать в процессе создания кадрового резерва, прогноза возможностей и рисков конкретного сотрудника, учитывая его индивидуально-психологические особенности и потенциал личности в целом.

Список литературы

1. Басимов М.М. Изучение статистических связей в психологических исследованиях: Монография. М.: РАО, Изд-во МПСИ; Воронеж: Изд-во

- НПО «МОДЭК», 2008. 432 с.
2. Басимов М.М. Природа статистических связей в психологии / М.М. Басимов. М.: Издательский дом «УМЦ», 2023. 516 с.
 3. Данилов Ю.А. Нелинейность. Прекрасный мир науки // Сборник. Сост. А.Г. Шадина. М.: Прогресс-Традиция, 2008. С. 159–167. <http://spkurdyumov.ru/category/introduction/>
 4. Катахова С.С., Семчук И.В. Подходы к исследованию психологической компетентности руководителя медицинского учреждения // Проблемы современного образования. 2019. №4. С. 117–127.
 5. Сугоняев К.В. Аппаратно-программный комплекс «Мультипсихометр-03» как потенциальное средство стандартизации измерений в профессиональной психодиагностике // Двойные технологии: спецвыпуск. 2000.
 6. Радченко Ю.И., Сугоняев К.В. Разработка тестового комплекса для Интернет-самотестирования потенциальных кандидатов на военную службу по контракту // Актуальные проблемы психологического обеспечения практической деятельности силовых структур: сборник материалов Третьей Всероссийской научно-практической конференции специалистов ведомственных психологических и кадровых служб с международным участием, Санкт-Петербург, 27–28 ноября 2014 года / Редакционная коллегия: Аграшенков А.В., Виноградов П.Н., Лагун А.В., Посохова С.Т., Решетников М.М.. СПб: Санкт-Петербургский имени В.Б. Бобкова филиал Российской таможенной академии, 2014. С. 317–324.
 7. Basimov M.M. Mathematical methods in psychological research (Nontraditional methods): Monograph. Saarbrücken: LAP LAMBERT Academic Publishing, 2011. 185 p.
 8. Basimov M. Study of political preferences and type 2 errors in the traditional correlation approach. Advances in Social Science, Education and Humanities Research. 2019. № 333. P. 11–18.
 9. Basimov M. Study of political preferences and type 1 errors in the traditional correlation approach. Advances in Social Science, Education and Humanities Research. 2019. № 289. P. 488–494.
 10. Basimov M.M., Illyh Y.V. Non-linear influence of severity on the lifemean orientations of the child // XXX International Congress of Psychology: Abstracts, Cape Town, 22–27.07.2012 / Published under the auspices of the International Union of Psychological Science (IUPsyS). Cape Town: Psychology Press, 2012. P. 261. EDN UWBRDB.
 11. Basimov M. Modern interpretations of correlations in psychology as a path to mock-scientific results // 15th European Congress of Psychology: Abstract book, Amsterdam, 11–14.07.2017. Amsterdam: European Psychological Association, 2017. P. 59. EDN ZCKFRF.

Об авторах:

БАСИМОВ Михаил Михайлович – доктор психологических наук, ведущий научный сотрудник Научного центра по исследованию истории и развития мировых цивилизаций, АНО ВО «Университет мировых цивилизаций»

имени В.В. Жириновского» (107078, Москва, 1-й Басманный пер., д. 3, стр. 1),
e-mail: basimov_@mail.ru

СЕМЧУК Ирина Витальевна – кандидат психологических наук,
руководитель научно-образовательного центра дополнительного
профессионального образования АНО ВО «Университет мировых цивилизаций
имени В.В. Жириновского» (107078, Москва, 1-й Басманный пер., д. 3, стр. 1),
e-mail: semchirina10@yandex.ru

КАТАХОВА Светлана Сергеевна – кандидат психологических наук,
старший преподаватель кафедры иностранных языков Института
радиоэлектроники и информатики, ФГБОУ ВО «МИРЭА – Российский
технологический университет» (119454, Москва, пр. Вернадского, 78), e-mail:
katahova@rambler.ru

THE ROLE OF AGE-RELATED CHARACTERISTICS IN THE ACTIVITIES OF MANAGERS AT VARIOUS LEVELS OF THE HEALTHCARE SYSTEM

M.M. Basimov¹, I.V. Semchuk¹, S.S. Katakhova²

¹University of World Civilizations named after V.V. Zhirinovsky, Moscow

²MIREA – Russian Technological University, Moscow

In the article, as part of the study of the professional qualities of medical workers holding the positions of heads (heads of departments) of the healthcare system, the causal relationships of the diagnostic results using the ENT method («Personal questionnaire of the head») and their dependence on the age of the subjects are considered, which is part of the results of the analysis of data on 53 psychological indicators within the framework of 7 methods used in research. As a result of the selection of dependencies of interest, the dependencies of the variables «Dominance», «Empathy», «Internality in professional activity», «Readiness for activity», «Internality in personal experience», «Responsibility» on age are shown and analyzed. The inverse dependences of age on the variables «Dominance», «Responsibility», «Internality in personal experience», «Internality in professional activity», «Friendliness», «Firmness», «Internality in interpersonal communication» are considered. In addition, to understand the general causal picture, the dependencies of the variable «Empathy» on the variable «Dominance», the variable «Internality in personal experience» on the variable «Responsibility», the variable «Responsibility» on the variable «Internality in personal experience» are given. The analysis of the dependence of the ENT data on age in a specific medical community showed the predominantly nonlinear nature of such cause-and-effect relationships.

Keywords: *executive activity, health care system, age groups, professional experience, linear and nonlinear statistical dependence, correlation coefficient, significant correlation, coefficient of strength of connection, comparative weight, interpretation.*

Принято в редакцию: 26.02.2024 г.

Подписано в печать: 14.05.2024 г.

УДК 159.9

Doi: 10.26456/vtspyped/2024.2.022

ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ САМООРГАНИЗАЦИИ ВРЕМЕНИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПСИХОЛОГОВ

С.А. Бобинкин, Н.С. Акатова, О.Ю. Дембицкая

ФГБОУ ВО «Российский государственный социальный университет»,
г. Клин Московской области

Целью работы является исследование психологических особенностей самоорганизации времени в группе психологов. Описываются результаты анализа психологических особенностей психологов до и после социально-психологического обучения навыкам самоорганизации времени. Проведенное исследование показало, что самоорганизация рабочего времени психологов влияет на стиль саморегуляции поведения, синдром профессионального выгорания, удовлетворенность трудом, групповую сплоченность и стрессоустойчивость. Анализ результатов исследования позволил установить, что специально организованное активное социально-психологическое обучение формирует и развивает навыки самоорганизации времени в деятельности психологов и, как следствие, способствует оптимизации их труда.

Ключевые слова: *психолог, самоорганизация времени, самообучение, самовоспитание, самоконтроль.*

В современных условиях российское общество характеризуется динамичными социально-экономическими преобразованиями, отражающимися во всех его сферах. Ритм жизни растет, а постоянная нехватка времени приводит к тому, что любая профессиональная деятельность превращается в гонку от одного установленного срока к другому, от одного отчетного периода к другому. Это приводит, в частности, к тому, что вне зависимости от того, какой именно деятельностью человек занимается, ему приходится справляться со всё большим и большим количеством задач, причём каждая из них должна успешно выполняться в ограниченные сроки. Соответственно, временной ресурс в современных условиях рассматривается как не менее важный, чем иные, например, такие как человеческие, финансовые (а в некоторых случаях и как более важный).

Различные проблемы личности как субъекта организации времени рассматривали многие отечественные авторы. Наибольший вклад в данной сфере сумели внести такие научные деятели, как К.А. Абульханова [1], И.И. Аминов [2], Г.А. Архангельский [3], Л.П. Баданина [4], М.И. Бухалков [5], Ю.Л. Васильченко [6], А.Н. Гусев [7], С.И. Калинин [8], Е.А. Климов [9], Ф.А. Кузин [10], А.Н. Леонтьев

[12], Е.А. Лысенкова [13], А.Г. Маклаков [14], В.П. Милованов [16], С.Л. Рубинштейн [18], Н.А. Сидорова [19] и др. Все они исходят из того, что каждая личность, действуя самостоятельно, организует то время, что находится в её распоряжении, а также то пространство, что ею используется. Многими специалистами, публикующими научные работы по вопросам личностной организации времени, акцентируется внимание на следующем: проблематика, поднимаемая в подобного рода работах, продолжает быть актуальной уже на протяжении нескольких десятилетий.

Из-за того, что современный человек часто вынужден существовать в условиях острого временного дефицита, он сталкивается со значительным напряжением, которое может внешне выражаться в демонстрации человеком разных негативных эмоций, а также в том, что уровень организации его деятельности падает с течением времени. Таким образом, человек, который претендует на то, чтобы добиваться успешных результатов в разных направлениях своей деятельности, должен эффективно распоряжаться собственным временем, оптимально распределяя его на разрешение разнообразных задач [1, с. 44]. Совершенствование тех умений, которыми владеет человек в области самоорганизации, улучшает присущий ему уровень психологического, а также физиологического здоровья [9, с. 6].

Масштабные трансформации в научно-технической сфере, которые произошли на протяжении XX столетия, привели к тому, что рабочая среда за относительно короткий промежуток времени существенным образом изменилась. Из-за случившихся в ней трансформаций она приобрела вид, который достаточно отличается от того, что создавался на протяжении предшествующих столетий (и который был наиболее адаптирован к особенностям человеческой жизни раньше). Так, современный человек не может использовать такие факторы, как крепость костей в составе скелета, а также уровень физической силы, чтобы повышать уровень своей адаптированности к внешним условиям [1, с. 6]. Сегодня ему необходимо применять прежде всего свои психические возможности, чтобы добиваться улучшения уровня своей адаптированности к условиям внешнего характера.

В условиях экономического кризиса работодатели все чаще стали предъявлять жесткие требования к эффективности и результативности сотрудников в любой действующей организации. Каждый из работающих сотрудников должен обладать рядом качеств, характеризующих его как лучшего или среднестатистического идеального работника. Каждому работнику (в особенности тому, который отвечает за реализацию управленческого функционала) необходимо стремиться к тому, чтобы выполнять свои профессиональные обязанности как качественно, так и в достаточном количестве. Лишь в этом случае та работа, которая ведётся в группе, будет являться действительно успешной. Всё сказанное выше в

полной мере распространяется и на те профессиональные коллективы, которые сформированы психологами. Реализуемая ими профессиональная деятельность является специфической, поскольку она предполагает включение в её состав самых разнообразных направлений. Одно из них – это осуществление мероприятий консультативного характера с людьми, каждый из которых является уникальной личностью, наделённой своим собственным набором психологических особенностей. Следующее важное направление – это внесение актуальных данных в документацию, которая хранит информацию о достигнутых при осуществлении профессиональной деятельности результатах.

Психологи являются лицами, которые обладают профильным профессиональным образованием, относящимися к психологическому консультированию навыками, умениями, знаниями и способностью к их успешному практическому применению.

Реализуемые психологами функции связаны с проведением тренингов, с диагностикой, с предоставлением новых знаний, относящихся к контролю эмоциональной сферы, разрешению конфликтов и др., с содействием в профессиональном самоопределении, с психологическим консультированием в сложных жизненных ситуациях, в т.ч. в случае смерти близких, при разводе, потере работы, с содействием в адаптации к новым жизненным ситуациям (переход на новую должностную позицию, поступление на работу, на учебу, рождение ребенка и др.).

Психолог отдельно должен концентрироваться на планировании своей дальнейшей профессиональной деятельности (как в текущем, так и в стратегическом аспекте). Перед тем как психолог начинает проводить индивидуальные и групповые консультативные мероприятия, он должен сформировать соответствующие методические материалы, что также целесообразно рассматривать в качестве отдельного направления его профессиональной деятельности. Из всего сказанного выше вытекает, что рабочий ритм, который характерен для каждого современного психолога, очень высок и с течением времени только растёт. Тот, кто заинтересован в том, чтобы успешно его выдерживать, должен постоянно работать над совершенствованием уровня собственной организации (то есть самоорганизации). Понятие «самоорганизация» состоит из совокупности личностных структур, которые интегрированы в состав человеческого сознания. Пользуясь данными структурами, человек обеспечивает самоконтроль, а также самоанализ. Кроме того, благодаря тем структурам, которые отнесены к человеческой самоорганизации, можно улучшать уровень самокритичности, целеустремлённости в профессиональной деятельности [10, с. 76]. Благодаря самоорганизации человек способен пользоваться именно такими методами организации собственной профессиональной деятельности, которые в сравнении со всеми остальными являются наиболее ценными, наиболее результативными.

Фактически, когда человек организует собственное время, он организует и самого себя. Он работает над тем, чтобы тратить меньшее количество времени на устранение проблем, присутствующих у него в профессиональной деятельности [13, с. 243].

Если рассматривать те положительные результаты, которые даёт самоорганизация с точки зрения психологии, то можно описать их следующим образом [15, с. 89]. Так, самоорганизация – это инструмент, который может быть применён с такой целью, как получение максимально возможного эффекта при как можно меньших ресурсных расходах. Кроме того, благодаря самоорганизации человек начинает более точно понимать, какие цели он преследует в собственной профессиональной деятельности, каким смыслом она характеризуется и в соответствии с каким алгоритмом её необходимо выстраивать.

Самоорганизация базируется на такой основной идее, которая может быть сформулирована следующим образом: это своевременное достижение всех необходимых целей с минимальным количеством затрат. Высокий уровень человеческой самоорганизации предполагает, что все стоящие перед специалистом задачи выполняются в строгом соответствии с первоначально установленными сроками (при этом специалист не проявляет спешки в работе над данными задачами, не переходит в стрессовое состояние в это время, пытается быть как можно более удовлетворённым от всего того, чем занят на своей работе). Та профессиональная деятельность, которой занимается работник, достигший высокого качества самоорганизации, благотворно сказывается на трудовой мотивации, а также на том, какова текущая его квалификация [7, с. 13].

Современному психологу, стремящемуся к тому, чтобы соответствовать всем необходимым требованиям, следует работать в том числе и над самоорганизацией. Развёртывание работы в данной области является комплексным, поскольку оно включает сразу несколько составляющих. Все эти составляющие дают возможность уменьшать временные затраты, появляющиеся вследствие того, что психолог выполняет определённые профессиональные задачи, перед ним поставленные [3, с. 56].

Любой человек (в том числе и психолог), который заинтересован в том, чтобы усовершенствовать качество самоорганизации, может работать в нескольких направлениях сразу [16, с. 57]. Первое из рассматриваемых нами направлений – это *самообучение*. Самообучение предполагает, что психолог, действуя самостоятельно, улучшает имеющиеся у него знания по разным профессиональным вопросам. Самообучение реализуется психологом за счёт использования собственного времени, а также за счёт использования своих денежных средств. Второе из изучаемых нами направлений – это *самовоспитание*. Самовоспитание расценивается в качестве инструмента, применение которого даёт возможность человеку либо избавиться от определённых

личностных черт, препятствующих его дальнейшему развитию, либо добиться формирования новых позитивных личностных качеств (среди последних могут быть выделены, в частности, такие как самоодобрение, а также самодисциплина). Что же касается третьего, заключительного направления деятельности, то это самоконтроль. Когда производится самоконтроль, то те результаты, которых добивается профессионал в своей деятельности, сопоставляются с имеющимися нормативами, стандартами. Самоконтроль необходим каждому, кто работает над улучшением своих профессиональных навыков и умений, поскольку он представляет собой инструмент, используемый с такой целью, как нахождение наиболее важных аспектов самосовершенствования. Мы считаем, что самоорганизация является характерной для каждого человека, ведь без неё у человека не было бы возможности выживать [5, с. 45].

Тот психолог, который сумел добиться высокого уровня самоорганизации, – это профессионал, который нацелен на постоянное ведение конструктивной деятельности, а также на то, чтобы на постоянной основе совершенствоваться с профессиональной точки зрения.

Предусмотрено 8 занятий в программе тренинга, ориентированного на выработку связанных с самоорганизацией времени навыков. Отметим, что практическая реализация программы тренинга не предполагает необходимости использовать специальное оборудование.

Программа тренинга ориентирована на то, чтобы сформировать базовые представления об определении целей, формировании планов; выработать навыки релаксации, самоконтроля, самонаблюдения; обеспечить понимание значимости рационального использования времени.

Для достижения указанных целей требуется решить комплекс задач, предусматривающих необходимость устранять негативное эмоциональное напряжение; формировать в группе рабочую атмосферу; формировать навыки мотивирования себя на достижение позитивных результатов; обеспечить понимание роли определения целей в повседневной жизни и в деятельности психологов; формировать позитивное отношение к своему «Я»; вырабатывать навыки составления планов в деятельности психологов; вырабатывать навыки, связанные с предупреждением стрессов, обеспечением устойчивости к стрессам; усиливать сплоченность группы.

В рамках освоения авторской программы вышеуказанного тренинга у психологов формировались навыки практического характера, необходимые знания, в дальнейшем применявшиеся в профильной деятельности.

Тестирование проводилось повторно по прошествии трехмесячного периода после того, как психологи освоили программу тренинга. Соответствующее тестирование осуществлялось с целью провести отсроченный контроль результатов. Указанный срок был предусмотрен для того, чтобы имелась возможность более объективно оценить, как изменилось восприятие самоорганизации рабочего времени.

В данной публикации представлена характеристика исследования, проводившегося в г. Клин. Гипотеза исследования состояла в следующем: возможность совершенствовать профессиональную деятельность психологов-консультантов, развивая навыки, связанные с самоорганизацией времени в рамках осуществляемой психологами профильной деятельности, можно обеспечить, осуществляя специально организованное социально-психологическое обучение.

Эмпирическое исследование проводилось на выборке в составе 32 проживающих в Московской области профессиональных психологов. Всего в группу, созданную для проведения исследования, было включено 25 женщин-психологов, а также 7 мужчин-психологов. Минимальный возраст участника тестирования составлял 27 лет, максимальный возраст участника тестирования оценивался как равный 48 годам. Сформированы экспериментальная и контрольная группы в составе 18 и 14 человек соответственно.

Эмпирическое исследование проводилось с использованием ряда методик: разработанной Е.М. Коноз и В.И. Моросановой методики ССП-98, позволяющей выявлять стилевую саморегуляцию поведения; предложенной А.В. Батаршевым методики выявления интегральной удовлетворенности трудом; предложенной А.А. Рукавишниковой методики для выявления психического выгорания; предложенной Е.А. Тарасовым методики выявления степени подверженности стрессам. Также применялась методика коррекционного тренинга, позволяющего формировать связанные с организацией времени навыки.

Для оценки реализован комплекс мероприятий, включающий:

- тестовую оценку представителей контрольной и экспериментальной групп, приводящуюся для того, чтобы выявить стрессоустойчивость, стиль саморегуляции, групповую сплоченность, удовлетворенность трудовой деятельностью, профессиональное выгорание;
- изучение полученных при первичной диагностике результатов;
- формирование (исходя из указанных результатов) программы тренинга;

- реализации данной программы в экспериментальной группе для того, чтобы совершенствовать связанные с самоорганизацией времени навыки (в составе программы предусмотрено 8 занятий продолжительностью по полутора часов, периодичность проведения занятий – дважды в неделю; первые три занятия связаны, соответственно, с ознакомлением, формированием связанных с целеполаганием навыков, развитием навыков формирования планов; далее следует занятие «Вместе – целая страна»; следующие три занятия посвящены выработке навыков противодействия стрессам, позитивного отношения к собственному «Я» и мотивации на достижение успеха; завершающее занятие названо «Дом моей души»);

– тестирование, проводимое повторно для того, чтобы определить, как изменились стрессоустойчивость, стиль саморегуляции поведения, групповая сплоченность, удовлетворенность трудовой деятельностью, профессиональное выгорание.

Далее изучаются полученные в рамках проведенного исследования результаты. Категории результатов могут быть охарактеризованы следующим образом.

Результаты, которые были получены нами в рамках опытного исследования, разделены на четыре группы. С целью осуществления анализа результатов, относящихся к первой, а также ко второй группе, мы применили G-критерий, он предоставляет возможность вычленить различные сдвиги, которые имеются и в контрольной, и в экспериментальной группах (табл. 1). Так, по итогам изучения результатов, которые были продемонстрированы участниками экспериментальной группы психологов (ставших участниками тренингового мероприятия по улучшению навыков самоорганизации), было выявлено, что они смогли лучше работать в сферах планирования своего времени, программирования своего времени, оценивания результатов, достигнутых после тех или иных временных затрат. Что же касается имеющегося у них уровня самостоятельности, то он после окончания тренингового мероприятия, напротив, стал хуже, чем до его начала. Члены же контрольной группы психологов показали отрицательные результаты по таким шкалам, которые используются для оценивания качества поведенческой саморегуляции, а также для оценивания уровня присущей им гибкости.

Таблица 1
Результаты анализа методики «Стилевая саморегуляция поведения человека»
ССП-98, В.И. Моросанова и Е.М. Коноз [17]

Пара переменных	Критерий знаков. Отмеченные критерии значимы на уровне $p < 0,05000$			
	Число несовпадений	Процент $v < V$	Z	p-уровни
Планирование 1 & 2	2	100,0000	2,154701	0,048213
Моделирование 1 & 2	2	100,0000	2,707107	0,047500
Программирование 1 & 2	3	100,0000	1,787107	0,037500
Оценивание результатов 1 & 2	1	100,0000	2,107107	0,029500
Гибкость 1 & 2	2	100,0000	1,788854	0,023638
Самостоятельность 1 & 2	3	50,0000	1,154701	0,024213
Общий уровень саморегуляции поведения 1 & 2	2	100,0000	2,500000	0,013614

В состав второй группы проанализированных результатов были включены данные, которые получены после осуществления в работе с психологами методики А. Рукавишников (она применяется с целью получения ответа на вопрос о том, достиг ли специалист профессионального

выгорания). При проведении анализа мы воспользовались G-критерием (табл. 2). Так, после окончания тренингового мероприятия те психологи, которые сформировали экспериментальную группу, были лучше подготовлены с точки зрения профессиональной мотивации. Вместе с тем у них был зафиксирован отрицательный сдвиг по прочим шкалам, характеризующим профессиональное выгорание, а также уровень психоэмоционального истощения.

Таблица 2

Результаты анализа методики «Определение психического выгорания»,
А.А. Рукавишников [20, с. 249]

Пара переменных	Критерий знаков. Отмеченные критерии значимы на уровне $p < 0,05000$			
	Число несовпадений	Процент $v < V$	Z	p-уровни
Психоэмоциональное истощение 1 & 2	3	50,0000	2,846050	0,014427
Личностная отдаленность 1 & 2	4	50,0000	2,267787	0,023342
Профессиональная мотивация 1 & 2	3	100,0000	2,041241	0,041227
Индекс профессионального выгорания 1 & 2	2	50,0000	2,041241	0,041227

В состав третьей группы проанализированных результатов были включены данные, которые получены после осуществления в работе с психологами методики А. Батаршевой (она применяется с целью получения ответа на вопрос о том, достиг ли специалист удовлетворённости своей профессиональной деятельностью). При проведении анализа мы воспользовались G-критерием (см. табл. 3). Так, после окончания тренингового мероприятия те психологи, которые сформировали экспериментальную группу, добились улучшения демонстрируемых ими показателей по таким шкалам, что характеризуется удовлетворённостью от работы с коллегами, а также достижениями в профессиональной деятельности. Анализ результатов, показанных членами контрольной группы психологов, позволил сделать вывод о том, что удовлетворённость условиями, созданными с целью осуществления трудовой деятельности, стала меньше.

В состав четвёртой группы проанализированных результатов были включены данные, которые получены после осуществления в работе с психологами методики по выявлению того, насколько они подвержены негативному воздействию стрессов, возникающих в процессе ведения ими профессиональной деятельности. При проведении анализа мы воспользовались G-критерием (см. табл. 4). Так, после окончания тренингового мероприятия те психологи, которые сформировали экспериментальную группу, ухудшили демонстрируемые ими результаты с точки зрения того, насколько хорошо они справляются со стрессами, возникающими при ведении профессиональной

деятельности. Участники же исследования, составившие контрольную группу психологов, напротив, показали улучшение качества своей деятельности в данном направлении.

Таблица 3

Результаты анализа методики «Интегральная удовлетворенность трудом»,
А.В. Батаршева [20, с. 325]

Пара переменных	Критерий знаков. Отмеченные критерии значимы на уровне $p < 0,05000$			
	Число несовпадений	Процент $v < V$	Z	p-уровни
Интерес к работе 1 & 2	18	50,0000	0,707107	0,479500
Удовлетворенность достижениями в работе 1 & 2	4	100,0000	2,540000	0,013314
Удовлетворенность взаимоотношениями с сотрудниками 1 & 2	3	100,0000	2,846050	0,004427
Удовлетворенность взаимоотношениями с руководством 1 & 2	15	100,0000	1,154701	0,248213
Уровень притязаний в профессиональной деятельности 1 & 2	17	50,0000	0,767787	0,423342
Предпочтение выполняемой работы высокому заработку 1 & 2	16	50,0000	0,741241	0,341227
Удовлетворенность условиями труда 1 & 2	3	100,0000	2,154701	0,024213
Профессиональная ответственность 1 & 2	16	100,0000	0,741241	0,241227
Общая удовлетворенность трудом 1 & 2	12	50,0000	0,707107	0,479500

Таблица 4

Результаты анализа методики «выявления степени подверженности стрессам»,
Е.А. Тарасов [11, с. 155]

Пара переменных	Критерий знаков. Отмеченные критерии значимы на уровне $p < 0,05000$			
	Число несовпадений	Процент $v < V$	Z	p-уровни
Определение уровня подверженности стрессам 1 & 2	4	50,0000	2,041241	0,041227

По итогам исследования, ход которого представлен нами в данной работе, мы можем сформулировать несколько выводов.

Результаты исследования по методике «Стилевая саморегуляция поведения» показали, что проведение тренинга «Формирование навыков организации времени» способствует увеличению результатов

планирования, моделирования, программирования, оценивания результатов, гибкости, общего уровня саморегуляции поведения и **снижению результатов самостоятельности.**

Результаты исследования по методике «Синдрома профессионального выгорания» показали, что проведение тренинга «Формирование навыков организации времени» способствует снижению психоэмоционального истощения, личностного отдаления, профессионального выгорания и увеличению профессиональной мотивации.

Результаты исследования по методике «Интегральной удовлетворенности трудом» показали, что проведение тренинга «Формирование навыков организации времени» способствует: увеличению результатов удовлетворенности достижениями в работе, удовлетворенности взаимоотношениями с сотрудниками и удовлетворенности условиями труда.

Результаты исследования по методике «Определение уровня подверженности стрессам» показали, что проведение тренинга «Формирование навыков организации времени» способствует снижению подверженности стрессам.

Анализ эмпирических результатов исследования позволил установить, что специально организованное активное социально-психологическое обучение формирует и развивает навыки самоорганизации времени и, как следствие, способствует оптимизации профессиональной деятельности психологов.

Список литературы

1. Абульханова К.А., Березина Т.Н. Время личности и время жизни. СПб.: Алетейя, 2001. 304 с.
2. Аминов И.И. Психология делового общения. М.: Омега-Л, 2010. 304 с.
3. Архангельский Г.А. Организация времени: от личной эффективности к развитию фирмы. 2-е изд. СПб.: Питер, 2005. 441 с.
4. Баданина Л.П. Основы общей психологии. М.: Флинта, 2017. 448 с.
5. Бухалков М.И. Внутрифирменное планирование. М.: ИНФРА-М, 2001. 400 с.
6. Васильченко Ю.Л., Таранченко З.В., Черныш М.Н. Самоучитель по тайм-менеджменту. СПб.: Питер, 2007. 256 с.
7. Гусев А.Н. Общая психология: в 7 т. Т. 2. Ощущение и восприятие. М.: Academia (Академпресс), 2010. 416 с.
8. Калинин С.И. Тайм-менеджмент. Практикум по управлению временем. СПб.: Речь, 2006. 371 с.
9. Климов Е.А. «Потемки» и «светильники» в становлении профессионала. М.: МПСИ, 2007. 177 с.
10. Кузин Ф.А. Культура делового общения: практическое пособие. М.: Ось-89, 2008. 320 с.
11. Куприянов Р.В., Кузьмина Ю.М. Психодиагностика стресса: практикум. Казань: КНИТУ, 2012. 212 с.
12. Леонтьев А.Н. Лекции по общей психологии. М.: Смысл, Академия, 2010. 511 с.

13. Лысенкова Е.А. Психологические проблемы самореализации личности. СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2008. 232 с.
14. Маклаков А.Г. Общая психология. СПб.: Питер, 2023. 583с.
15. Макшанов С.И. Психология тренинга: Теория. Методология. Практика. СПб.: Образование, 1997. 276 с.
16. Милованов В.П. Синергетика и самоорганизация. Социально-экономические системы. СПб.: Либроком, 2015. 224 с.
17. Моросанова В.И. Индивидуальный стиль саморегуляции: феномен, структура и функции в произвольной активности человека. М.: Наука, 1998. 192 с.
18. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2022. 720 с.
19. Сидорова Н.А., Анисинкова Е.Б. Тайм-менеджмент. М.: Дашков и К, 2021. 220 с.
20. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002. 490 с.

Об авторах:

БОБИНКИН Сергей Александрович – кандидат психологических наук, доцент ФГБОУ ВО «Российский государственный социальный университет» (Россия, Московская область, г. Клин, Волоколамское шоссе, д. 20/1); e-mail: sbobinkin@yandex.ru

АКАТОВА Наталья Сергеевна – кандидат психологических наук, доцент, доцент ФГБОУ ВО «Российский государственный социальный университет» (Россия, Московская область, г. Клин, Волоколамское шоссе, д. 20/1); e-mail: katavochka@mail.ru

ДЕМБИЦКАЯ Ольга Юрьевна – кандидат психологических наук, доцент, доцент ФГБОУ ВО «Российский государственный социальный университет» (Россия, Московская область, г. Клин, Волоколамское шоссе, д. 20/1); e-mail: olgastivka1999@mail.ru

THE STUDY OF THE FEATURES OF SELF-ORGANIZATION OF TIME IN THE PROFESSIONAL ACTIVITY OF PSYCHOLOGISTS

S.A. Bobinkin, N.S. Akatova, O.Y. Dembitskaya

Russian State Social University, Klin, Moscow region

The aim of this work is to study psychological features of self-organization of time in group counselling. The article describes the results of the analysis of psychological peculiarities of counselling before and after social-psychological training of self-organization time. The study showed that the self-organization of working time of counselling affects the style of self-regulation of behavior, burnout, job satisfaction, group cohesion, and stress. Analysis of the results has allowed to establish that the specially organized active socio-psychological training builds and develops the skills of self-organization time activities counselling and, as a consequence, contributes to the optimization of their work.

Keywords: *psychologist, self-organization of time, self-learning, self-education, self-control.*

Принято в редакцию: 13.02.2024 г.

Подписано в печать: 26.04.2024 г.

ФАКТОРНАЯ СТРУКТУРА ШКАЛЫ ГИПЕРКОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ

О.А. Ключева

ФБГОУ ВО «Тверской государственный университет», г. Тверь

Шкала гиперконкурентоспособности, разработанная Р.М. Риккманом, М. Хаммером, Л.М. Кацором, Дж.А. Голдом на основе социокультурной теории личности К. Хорни, включает 26 утверждений и описывает особенности конкурентного поведения личности как стратегии защиты или компенсации базальной тревоги. Цель исследования – проверка соответствия теоретических моделей эмпирическим данным Шкалы, адаптированной на русскоязычной выборке. В исследовании участвовали 443 респондента в возрасте от 18 до 60 лет ($M=24,79$; $SD=8,04$). Конфирматорный факторный анализ показал устойчивость иерархической трехфакторной структуры Шкалы гиперконкурентоспособности. Подтвержден приемлемый уровень надежности – согласованности Шкалы (α -Кронбаха= $0,768$) и субшкал «Враждебность», «Инвариантность», «Исключительность, уникальность» ($0,6 < \alpha < 0,90$).

Ключевые слова: конкурентоспособность, гиперконкурентоспособность, личность, конкурентная стратегия, конкурентное поведение, конфирматорный анализ, факторная валидность.

Конкуренция пронизывает различные сферы жизни человека. Как одна из основных форм организации межличностного социального взаимодействия конкуренция может привести к позитивным (стимуляция творчества, интенсификация, саморазвитие, продуктивность и пр.) и деструктивным эффектам (конфликт, фаворитизм, профессиональные деформации, нарушения психологического, физического здоровья и пр.), которые необходимо учитывать и регламентировать в сфере образования, бизнеса, промышленности [6, р. 154–156, 8, р. 2–3, 14, с. 107].

На основании исследований феномена соперничества в социокультурной теории К. Хорни Р. Риккман, М. Хаммер, Л.М. Кацор, Дж.А. Голд разработали Шкалу гиперконкурентоспособности для измерения паттерна деструктивного конкурентного поведения [10, с. 630]. К. Хорни описала гиперконкурентную ориентацию (hypercompetitiveness) как форму невротического соперничества, одну из стратегий защиты базальной тревоги [3, с. 176, 5, с. 135–138]. Все пункты Шкалы гиперконкурентоспособности, разработанные на основании теоретического анализа работ К. Хорни, оценивают склонность к гиперконкурентности, причем более высокие баллы указывают на более сильное проявление данной ориентации. Для респондентов, набравших 99 баллов по Шкале в оригинальной версии,

© Ключева О.А., 2024

характерна очень сильная потребность соперничать и побеждать любой ценой, так как их самооценка обусловлена и зависит от исхода ситуации конкуренции. Поэтому, выигрывая в конкуренции, они чувствуют себя сильнее. Победа дает им чувство превосходства над другими. Враждебное отношение к оппонентам в конкуренции обуславливает допустимость применения нечестных стратегий, чтобы победить или унижить других [8, с. 25, 11, с. 280–282, 13, с. 413,]. Установлено, что для личности с гиперконкурентной ориентацией характерны: заниженная самооценка, низкий уровень самоактуализации, высокий уровень нейротизма, агрессивности, доминирования, самопрезентации, недоверия, макиавеллизма, догматизма и нарциссизма [12, с. 89–92, 9, с. 8, 7, с. 780–781].

Итоговый вариант Шкалы гиперконкурентоспособности в оригинальной версии, разработанный на выборке студентов старших курсов (N=320, из них 138 – мужчины, 182 – женщины), включает 26 пунктов. На каждый пункт оригинальной версии предлагаются варианты ответов: «никогда не относящийся ко мне» (1), «редко относящийся ко мне» (2), «иногда относящийся ко мне» (3), «часто относящийся ко мне» (4) и «всегда относящийся ко мне» (5). Для контроля ответов «согласия» половина пунктов являются прямыми (ответ «5» указывает на сильную склонность к гиперконкуренции), другая – обратными (ответ «5» – это проявление слабой склонности к гиперконкуренции). По результатам анализа авторами оригинальной версии в Шкалу включены пункты, имеющие низкие показатели корреляции с общими оценками социальной желательности. Шкала гиперконкурентоспособности характеризуется приемлемыми показателями надежности (α -Кронбаха = 0,91; $r = 0,81$, $p < 0,001$ (ретестовая надежность) и конструктивной валидности [10, с. 632–633, 638].

Полученные результаты при адаптации Шкалы на русскоязычной выборке (N=307) подтвердили приемлемый уровень надежности (α -Кронбаха = 0,762; ретестовой надежности ($r = 0,616$, $p < 0,01$); оценка методом расщепления ($r = 0,620$). Конструкт гиперконкурентной ориентации концептуально согласуется с компонентами модели поведения типа А ($r = -0,370$, $p < 0,001$), связан с нарциссизмом ($r = 0,344$, $p < 0,001$), макиавеллизмом ($r = -0,267$, $p < 0,001$) высокими показателями психопатии ($r = 0,233$, $p < 0,001$), нейротизма ($r = 0,542$, $p < 0,001$) [1 с. 112–114].

Трехфакторная структура Шкалы, полученная на русскоязычной выборке при адаптации инструментария, подчеркивает многомерный характер гиперконкурентной ориентации в отличие от оригинальной версии, разработанной для измерения одномерного конструкта [1 с. 111].

Прежде всего, в соответствии с теоретическим анализом гиперконкурентной ориентации К. Хорни, – это отрицательная оценка ситуации конкуренции и враждебная установка по отношению к другим, и, как следствие, приемлемость нечестных конкурентных стратегий и правил [1 с. 111]. С другой стороны, на основании тенденции постоянно

сравнивать себя с другими и желания достичь большего чем другие, – это стремление к конкуренции, соревновательности и соперничеству в любой ситуации [1 с. 111].

В связи с тем, что самооценка гиперконкурентной личности ситуативно обусловлена, поэтому важно в конкурентной ситуации достижение превосходства и исключительности [1 с. 110–111].

В известных нам исследованиях [10, 11, 12, 14] не применялся факторно-аналитический подход. Поэтому в соответствии с современными требованиями и стандартами адаптации психодиагностического инструментария, а также для оценки различных аспектов конкурентных отношений, на наш взгляд, необходимо обоснование многомерной структуры конструкта и психометрических свойств посредством проверки соответствия факторной структуры эмпирическим данным [2, с. 341].

Цель исследования – проверка соответствия факторной структуры опросника эмпирическим данным.

Процедура и методы исследования

Сбор данных осуществлялся онлайн (Google форма) по принципу «снежного кома». Перед началом исследования все респонденты дали добровольное информированное согласие на участие в исследовании с возможностью прервать его в любой момент. Для мотивации участия в исследовании испытуемым предоставлялась возможность ознакомиться с его результатами.

Методы анализа и программа.

Для оценки некоторых психометрических характеристик методики (пунктов, субшкал, Шкалы) применены корреляционный, однофакторный дисперсионный (ANOVA), подтверждающий факторный анализ. Надежность (внутренняя согласованность) оценивалась с помощью вычисления α -Кронбаха для Шкалы гиперконкурентоспособности, каждой субшкалы на общей выборке и подвыборках (мужчин, женщин, возрастных групп 18–23 лет; 24–29 лет; 30–60 лет).

Соответствие факторной структуры опросника определено посредством подтверждающего факторного анализ (КФА) с помощью скорректированных оценок (bootstrapped estimates) как формы извлечения повторных выборок, а также оценки показателей качества соответствия, основанных на теории информации: критерий Эйкейка (AIC), Критерий Брауна – Кьюдека (BCC), согласованный информационный критерий Эйкейка (CAIC). Информационные критерии применялись для сравнения моделей с разным количеством латентных переменных, где более низкие значения этих тестов указывали на лучшее соответствие [4 с. 309].

Анализ показателей по Шкале, субшкалам, корреляционный, однофакторный дисперсионный анализ выполнены в программе IBM SPSS Statistics v. 27, подтверждающий факторный анализ – с использованием программы моделирования структурными уравнениями IBM SPSS AMOS v. 19.

Результаты

Результаты проверки распределения баллов по Шкале гиперконкурентоспособности выявили несоответствие эмпирических распределений теоретическому, как суммарного показателя ($p < 0,05$), так и ответов на каждый вопрос ($p < 0,05$). Описательная статистика по общей выборке, подвыборкам мужчин и женщин представлена в табл. 1.

Таблица 1

Описательная статистика суммарного балла по Шкале гиперконкурентоспособности по выборке в целом и по подвыборкам мужчин и женщин

Показатель: статистика (стандартная ошибка)	Общая выборка N = 443 M=24,79 (8,04)	Мужчины N = 108 M=27,5 (6,815)	Женщины N = 335 M=23,33 (7,448)
Среднее (M)	69,4 (12,824)	72,90 (11,712)	68,27 (12,979)
Медиана	72,0	75	70,0
Мода	52	76	52
Асимметрия	-0,338 (0,116)	-0,441(0,233)	-0,301 (0,133)
Экссесс	-0,509 (0,232)	0,136 (0,461)	-0,665 (0,266)
Минимум	36	41	36
Максимум	104	98	104
Процентили	25	60	58
	50	72	70
	75	78	78

Среднее значение показателя гиперконкурентоспособности в общей выборке – $69,4 \pm 12,824$, у мужчин – $72,90 \pm 11,712$, у женщин – $68,27 \pm 12,979$. Различия дисперсий подвыборок мужчин и женщин не выявлены (по критерию Ливиня $p=0,141$, $F=2,175$), значимость различий средних значений проверены с помощью t-критерия Стьюдента ($t=2,731$, $p=0,007$), а также средних рангов – с помощью непараметрического критерия Манна – Уитни ($U=20056,2$, $p=0,009$). В итоге, подтверждены значимые различия средних значений, также среди средних рангов при сравнении подвыборок мужчин и женщин. Значимость различий, полученных с помощью параметрических и непараметрических методов, подтверждает их достоверность [2, с. 176].

Таблица 2

Описательные статистики и показатели α -Кронбаха общей выборки и различных подвыборок

Выборка	Среднее	Стандартное отклонение	α -Кронбаха
Общая (N=443)	69,40	12,824	0,758
Мужчины (N=108)	72,90	11,712	0,720
Женщины (N=335)	68,27	12,979	0,768
18-23 лет (N=254)	67,93	12,540	0,746
24-29 лет (N=87)	68,00	14,464	0,821
30-60 лет (N=102)	74,25	6,621	0,703

На основании анализа психометрических свойств Шкалы гиперконкурентоспособности получены приемлемые показатели

внутренней согласованности на общей выборке и различных подвыборках (мужчины, женщины, различные возрастные группы). Описательные статистики и показатели α -Кронбаха общей выборки и подвыборок мужчин, женщин, различных возрастных групп приведены в табл. 2.

Необходимо отметить, что при удалении пунктов 1, 4, 24 показатели внутренней согласованности повышаются по сравнению с исходными в общей выборке, мужской, женской, а также в подвыборках различных возрастных групп. Результаты анализа представлены в табл. 3.

Таблица 3

Интегральный показатель α -Кронбаха для Шкалы гиперконкурентоспособности при исключении пунктов 1, 4, 24, полученный на различных выборках

Пункты	Надежность Шкалы, если пункт удален					
	Общая	Муж.	Жен.	18-23 лет	24-29 лет	30-60 лет
1. Я избегаю конкуренции, потому что проигрывать в конкуренции унижительно	0,759	0,721	0,769	0,745	0,815	0,707
4. Даже когда я знаю, что другие будут обижаться на меня, если я обыграю их в соревновании, я все равно конкурирую с ними	0,760	0,718	0,766	0,744	0,822	0,694
24. Получение похвалы от других не является важной причиной моего участия в конкурентных ситуациях	0,768	0,734	0,778	0,756	0,832	0,716

На основании корреляционного анализа получены статистически значимые ($p < 0,01$, $p < 0,05$) коэффициенты корреляции Пирсона каждого пункта с общим показателем (0,118–0,554, среднее значение 0,358), превышающие значение 0,3 за исключением пунктов 1, 4, 24 (см. табл. 4).

Таблица 4

Интегральный показатель α -Кронбаха (α) при исключении пункта и коэффициенты корреляции Пирсона пунктов с общим показателем (ККП) по Шкале гиперконкурентоспособности

№	Пункты шкалы	α	ККП
1.	Я избегаю конкуренции, потому что проигрывать в конкуренции унижительно	0,759	0,224**
2.	Я чувствую, что готов конкурировать даже в ситуациях, которые не требуют соперничества	0,752	0,348**
3.	Я не рассматриваю своих конкурентов в качестве врагов (О)	0,746	0,456**
4.	Даже когда я знаю, что другие будут обижаться на меня, если я обыграю их в соревновании, я все равно конкурирую с ними	0,760	0,216**
5.	Успех в спортивных соревнованиях не дает мне ощущения превосходства над другими (О)	0,752	0,362**

6.	Победа в конкурентной борьбе не дает мне большего чувства собственного достоинства (О)	0,754	0,325**
7.	Когда мои конкуренты получают награды за достижения, я испытываю чувство зависти	0,753	0,343**
8.	Я ловлю себя на том, что превращаю дружескую игру или мероприятие в серьезный конкурс или конфликт	0,743	0,519**
9.	Человек человеку волк. Если вы не победите других, они обязательно одержат вверх над вами	0,750	0,402**
10.	Я не против отдать должное кому-нибудь за выполнение того, что я мог бы сделать так же хорошо или лучше (О)	0,747	0,442**
11.	Если я смогу каким-либо образом помешать своему сопернику получить преимущество в конкуренции, я это сделаю	0,756	0,295**
12.	Я действительно, чувствую себя подавленным, когда проигрываю в спортивных соревнованиях	0,747	0,440**
13.	Несмотря на то, как можно себя вести, люди действительно обижаются на тех, кто побеждает в конкуренции (О)	0,752	0,366**
14.	Мне нравится задача – понравиться кому-нибудь, кто уже встречается с кем-то другим	0,751	0,382**
15.	Я не рассматриваю свои отношения с точки зрения конкуренции (О)	0,739	0,554**
16.	Меня не беспокоит, что кто-то обгоняет на дороге, когда я еду на машине (О)	0,741	0,520**
17.	Я терпеть не могу проигрывать в споре	0,756	0,290**
18.	Во время обучения я не чувствую превосходства всякий раз, когда справляюсь с заданиями лучше, чем другие студенты (О)	0,753	0,345**
19.	Я не чувствую необходимости сводить счеты с человеком, который критикует или выставляет меня в дурном свете перед другими (О)	0,750	0,393**
20.	Проигрыш в конкуренции имеет незначительное влияние на меня (О)	0,752	0,364**
21.	Неудача или проигрыш в конкуренции заставляют меня чувствовать себя менее достойным человеком	0,746	0,455**
22.	Люди, которые уходят от конкуренции, слабы	0,754	0,330**
23.	Конкуренция вдохновляет меня на достижение новых высот	0,756	0,289**
24.	Получение похвалы от других не является важной причиной моего участия в конкурентных ситуациях (О)	0,768	0,118*
25.	Я верю, что можно быть неплохим человеком и в то же время побеждать или быть успешным в конкуренции (О)	0,745	0,447**
26.	Мне нетрудно чувствовать полное удовлетворение от своей работы в конкурентной ситуации (О)	0,747	0,442**

**Корреляция значима на уровне 0,01 (2-сторон); *Корреляция значима на уровне 0,05 (2-сторон); О – обратные пункты

Соответствие теоретических моделей Шкалы гиперконкурентоспособности эмпирическим данным, полученным на русскоязычной выборке, было проверено с помощью конфирматорного факторного анализа (КФА). Корректность применения КФА подтверждается

приемлемой численностью выборки и скорректированными оценками (bootstrapped estimates), как формы извлечения повторных выборок, т.к. полученные показатели подтверждают нарушение допущения структурного моделирования о многомерной нормальности индикаторов ($N = 443$, $T = 26$; $C.R. = 68,682$). Данные не обладают многомерной нормальностью, поэтому корректировка (bootstrapping) позволяет сравнить конкурирующие модели [2, с. 354–355].

В качестве априорной модели рассматривалась однофакторная модель (Модель 1) с индикаторами-утверждениями и нумерацией в соответствии с оригинальной версией методики [10, с. 633] (рис. 1).



Рис. 1. Однофакторная Модель 1

Однофакторная Модель 2 аналогична первой с исключением ненадежных пунктов опросника, согласно результатам анализа надежности – согласованности и эксплораторного факторного анализа. В Модели 2 исключены пункты 1, 4, 24 [1, с. 111].



Рис. 2. Двухфакторная Модель 3 (факторы – прямые, обратные пункты)

Двухфакторная Модель 3 разработана на основе авторского замысла оригинальной версии Шкалы гиперконкурентоспособности, включающая прямые и обратные пункты [10, с. 633] (рис. 2).

Трехфакторная Модель 4 и иерархическая Модель 5 разработаны на основе результатов ЭФА (см. рис. 3, 4) [1, с. 106–107].



Рис. 3. Трехфакторная Модель 4

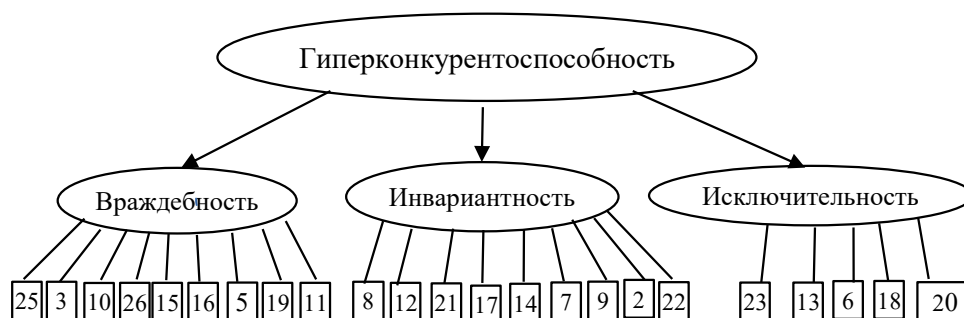


Рис. 4. Иерархическая трехфакторная Модель 5

Согласно результатам КФА, наименьшее значение среднего значения более чем для 1000 бутстреп-выборок наблюдается для иерархической Модели 5 (1258,820) со стандартным значением ошибки 0,380. Сравнение значений информационных критериев также свидетельствует о лучшем соответствии иерархической трехфакторной Модели 5 с наименьшими значениями BCC, AIC, CAIC (табл. 5) [4 с. 309].

Таблица 5

Показатели согласованности конкурирующих моделей
Шкалы гиперконкурентоспособности с эмпирическими данными (Failures=0)

№	Модель	М (S. е.)	BCC	AIC	CAIC
1.	Однофакторная	2508,791 (0,408)	2521,460	2517,947	2655,473
2.	Однофакторная (без пунктов 1, 4, 24)	2075,002 (0,379)	2086,116	2083,360	2205,606
3.	Двухфакторная	2071,625 (0,395)	2081,256	2078,256	2220,876
4.	Трехфакторная	1547,528 (0,373)	1556,845	1556,859	1686,292
5.	Иерархическая	1258,820 (0,380)	1269,284	1266,183	1403,710

Сокращенная версия Шкалы (23 пункта) имеет удовлетворительный уровень надежности (α -Кронбаха = 0,768, N = 443). Показатели внутренней согласованности субшкал также соответствуют приемлемому уровню (α -Кронбаха > 0,70), за исключением субшкалы «Исключительность, уникальность» (фактор 3) (α -Кронбаха = 0,600) (табл. 6).

Все субшкалы положительно коррелируют с общим показателем гиперконкурентоспособности. Согласно результатам корреляционного анализа, наибольшее значение получено между общим показателем и факторами «Враждебность» ($r=0,706$) и «Инвариантность» ($r=0,636$), наименьшее – связь с фактором «Исключительность, уникальность» ($r=0,598$). Корреляция значима на уровне 0,01 и является двусторонней.

Значения показателей, полученные мужчинами и женщинами по субшкалам «Инвариантность», «Исключительность, уникальность» значимо не различаются, за исключением субшкалы «Враждебность». Проверка выполнена с помощью параметрического и непараметрического критериев. Значимость различий средних по субшкале «Враждебность» $p < 0,001$. По тесту Манна – Уитни также получено значение различия средних рангов $p < 0,001$. Показатели

описательной статистики по субшкалам в общей выборке и в подвыборках мужчин и женщин представлены в табл. 6.

Таблица 6

Показатели описательной статистики по субшкалам Шкалы гиперконкурентоспособности в общей выборке и в подвыборках мужчин и женщин

Субшкала	Среднее	Стандартное отклонение	α -Кронбаха
Враждебность			
Общая	22,35	7,730	0,804
Мужчины	26,71	7,134	0,760
Женщины	20,94	7,389	0,791
Инвариантность			
Общая	22,86	6,790	0,773
Мужчины	21,83	6,542	0,784
Женщины	23,19	6,740	0,771
Исключительность, уникальность			
Общая	15,09	3,357	0,600
Мужчины	15,28	3,426	0,516
Женщины	15,03	3,337	0,595

Связь показателя гиперконкурентоспособности и переменной «возраст» проверена с помощью непараметрического критерия Крускала – Уоллеса, а также подтверждается результатами ANOVA. Аналогично выявлена связь переменной «возраст» с показателями по субшкале «Враждебность», за исключением субшкал «Инвариантность» и «Исключительность, уникальность». Общий показатель по Шкале с возрастом повышается. Более высокие баллы по субшкале «Враждебность» имеют респонденты более старшей возрастной группы. Результаты анализа представлены в табл. 7.

Таблица 7

Средние значения (M) и стандартные отклонения (SD) по общему показателю (ОП) и субшкалам Шкалы гиперконкурентоспособности в различных возрастных группах

Возрастная группа	ОП		Враждебность		Инвариантность		Исключительность, уникальность	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
18-23 (N=254)	67,93	12,544	20,13	7,429	23,39	7,110	11,73	2,889
24-29 (N=87)	68,00	14,464	22,90	7,466	21,53	6,652	11,39	3,515
30-60 (N=102)	74,25	10,797	27,19	6,621	22,46	5,925	12,17	2,8
ANOVA, уровень значимости (p)	0,008		0,000		0,234		0,551	

Обсуждение результатов

Проверка психометрических свойств Шкалы гиперконкурентоспособности на общей выборке и различных подвыборках (мужчины, женщины, различные возрастные группы (18–23 лет, 24–29 лет, 30–60 лет) показала, что русскоязычная версия обладает приемлемым уровнем надежности – согласованности. Коэффициент α -Кронбаха варьирует от 0,703 до 0,821.

В оригинальной версии Шкала гиперконкурентоспособности разработана на основе анализа теоретических положений социокультурной теории К. Хорни как мера измерения одномерного конструкта гиперконкурентности. При адаптации русскоязычной версии методики с помощью эксплораторного факторного анализа получена трехфакторная структура Шкалы, включающая субшкалы «Враждебность», «Инвариантность», «Исключительность, уникальность» [1]. Трехфакторная Шкала отличается от одномерной оригинальной версии, но, в целом, не противоречит описанию феномена согласно теоретическим положениям работ К. Хорни [3, 5].

Основной целью нашего исследования стала проверка соответствия теоретических моделей (однофакторных, двухфакторной, трехфакторной, иерархической трехфакторной) эмпирическим данным, полученным на русскоязычной выборке с помощью конфирматорного факторного анализа. Конфирматорный факторный анализ подтвердил наилучшее соответствие иерархической трехфакторной модели эмпирическим данным, где три первичных фактора являются индикаторами вторичного фактора гиперконкурентоспособности.

Необходимо отметить, что сокращенный вариант русскоязычной версии Шкалы, включающий 23 пункта по результатам проверки надежности – согласованности на общей выборке имеет приемлемый уровень надежности (α -Кронбаха = 0,768). Показатели внутренней согласованности субшкал также соответствуют удовлетворительному уровню (α -Кронбаха > 0,70), за исключением субшкалы «Исключительность, уникальность» (α -Кронбаха = 0,600).

Согласно полученным результатам, выявлена статистическая значимость различий ($p < 0,01$) в общих показателях по Шкале гиперконкурентоспособности у мужчин ($72,90 \pm 11,712$) и женщин ($68,27 \pm 12,979$). Также обнаружена тенденция к возрастанию данного показателя с возрастом респондентов ($p < 0,01$). Среди мужчин склонность к отрицательной оценке конкурентной ситуации, враждебной установке, нечестным конкурентным стратегиям выше ($26,71 \pm 7,134$), чем у женщин ($22,35 \pm 7,730$) (фактор «Враждебность», $p < 0,01$) и зависит от возраста респондентов ($p < 0,001$).

При разработке оригинальной версии авторами не выявлены различия по показателю гиперконкурентоспособности среди мужчин и женщин, и не отмечается тенденция к изменению в зависимости от возраста респондентов. Иерархическая трехфакторная структура Шкалы гиперконкурентоспособности, различия в общих показателях у мужчин и женщин, а также у респондентов, относящихся к различным возрастным группам, обусловлены культурными особенностями, спецификой выборки, что требует в дальнейшем других исследований.

Подводя итоги, по полученным результатам необходимо отметить и ряд ограничений, которые определяют перспективы исследования в дальнейшем. Верификация психометрических свойств Шкалы должна быть осуществлена на более масштабных выборках с учетом других социально-демографических характеристик.

Факторная структура может быть обусловлена особенностями перевода, культурными особенностями, спецификой выборки и требует дальнейших исследований.

Некоторые обратные пункты были исключены при адаптации шкалы на русский язык с учетом влияния специфики перевода, но, в дальнейшем, на наш взгляд, необходимо введение дополнительных пунктов-индикаторов, отражающих содержание субшкал и конструкта в целом. Отсутствие данных о психометрических свойствах в условиях клинической психодиагностики может быть перспективой исследования с привлечением клинических выборок.

Заключение

В настоящем исследовании представлены результаты обоснования иерархической трехфакторной структуры русскоязычной краткой версии шкалы гиперконкурентоспособности. Нами впервые были получены факторы-индикаторы гиперконкурентности: «Враждебность», «Инвариантность», «Исключительность, уникальность», которые доказывают многомерность конструкта. Результаты исследования позволяет рекомендовать Шкалу гиперконкурентоспособности в качестве измерительного инструмента для оценки различных проявлений гиперконкурентной ориентации, конкурентного поведения и конкурентных отношений для решения научно-исследовательских и практических задач в перспективе.

Список литературы

1. Ключева О.А. Адаптация шкалы гиперконкурентоспособности (НСП) Р.М. Риккмана, М. Хаммера, Л.М. Кацора, Дж.А. Голда на русскоязычной выборке // Институт психологии Российской академии наук. Организационная психология и психология труда. 2022. Т. 7. № 3. С. 101–121.
2. Наследов А. IBM SPSS Statistics 20 AMOS: профессиональный статистический анализ данных. СПб.: Питер, 2013. 416 с.
3. Хорни К. Невротическая личность нашего времени / пер. с англ. А.М. Боковой. М.: Академический Проект, 2009. 208 с.
4. Arbuckle James L. IBM SPSS Amos 19 User's Guide. Amos Development Corporation. 2010. 654 p.
5. Horney K. The Neurotic Personality Of Our Time. London: Routledge, 1999. 300 p.
6. Kliueva O.A. Competitiveness of personality as a psychological phenomenon: The content of the construct and its typology // Psychology in Russia: State of the Art. 2016. V. 9(2). P. 151–166.

7. Luchner A.F., Houston J.M., Walker C., Houston M.A. Exploring the relationship between two forms of narcissism and competitiveness // *Personality and Individual Differences*. 2011. V. 51(6). P. 779–782.
8. Orosz G., Toth-Kiraly I., Büki N., Ivaskevics K., Bothe B., Fülop M. The Four Faces of Competition: The Development of the Multidimensional Competitive Orientation Inventory // *Frontiers in Psychology*. 2018. V. 9 (779), P. 1–16.
9. Patock-Peckham J.A., Ebbert A.M., Woo J., Finch H., Broussard M.L., Ulloa E., Moses J.F. Winning at all costs: The etiology of hypercompetitiveness through the indirect influences of parental bonds on anger and verbal/physical aggression // *Personality and Individual Differences*. 2020. V. 154. P. 1–7.
10. Ryckman R.M., Hammer M., Kaczor L.M., Gold J.A. Construction of a Hypercompetitive Attitude Scale. // *Journal of Personality Assessment*. 1990. V. 55(3-4). P. 630–639.
11. Ryckman R.M., Libby C.R., Van den Borne B., Gold J.A., Lindner M.A. Values of Hypercompetitive and Personal Development Competitive Individuals // *Journal of Personality Assessment*. 1997. V. 69(2). P. 271–283.
12. Ryckman R.M., Thornton B., Butler J.C. Personality Correlates of the Hypercompetitive Attitude Scale: Validity Tests of Horney's Theory of Neurosis // *Journal of Personality Assessment*. 1994. V. 62(1). P. 84–94.
13. Thornton B., Ryckman R., Gold J. Competitive Orientations and the Type A Behavior Pattern // *Psychology*. 2011. V. 2(5). P. 411–415.
14. Thornton B., Ryckman R., Gold J. Hypercompetitiveness and Relationships: Further Implications for Romantic, Family, and Peer Relationships // *Psychology*. 2011. V. 2(04). P. 269–274.

Об авторе:

КЛЮЕВА Ольга Анатольевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры «Психология труда и клиническая психология» ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, Тверь, Желябова, 33), e-mail: Klyueva.OA@tversu.ru

FACTOR STRUCTURE OF THE HYPERCOMPETITIVENESS SCALE

O.A. Kliueva

Tver State University, Tver

Hypercompetitiveness Scale developed by R.M. Rickman, M. Hammer, L.M. Kaczor, J.A. Gold was based on the basis of K. Horney's sociocultural theory of personality, includes 26 statements and describes the features of competitive personality behavior as a strategy to protect or compensate for basal anxiety. The purpose of this research is to test the compliance of theoretical models with empirical data adapted to the Russian-speaking sample. The participants were 443 respondents aged from 18 to 60 years ($M=24.79$; $SD=8.04$). Confirmatory factor analysis showed the stability of the hierarchical three-factor structure of the Hypercompetitiveness Scale, including the subscales «Hostility», «Invariance», «Exclusivity, Uniqueness». The acceptable level of reliability has been confirmed-consistency of the Scale (α -Kronbach=0.768) and the subscales «Hostility», «Invariance», «Exclusivity, uniqueness» ($0.6 < \alpha < 0.90$).

Keywords: competitiveness, hypercompetitiveness, personality, competitive strategy, competitive behavior, confirmatory analysis, factorial validity.

Принято в редакцию: 15.04.2024 г.

Подписано в печать: 16.05.2024 г.

УДК 159.923.5
Doi: 10.26456/vtpsyed/2024.2.045

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВЛЕННОСТЬ И ГОТОВНОСТЬ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОПЕРАТОРОВ СЛОЖНОЙ ЭРГАТИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ

Л.М. Королев¹, В.А. Королева²

¹АНО ВО «Университет мировых цивилизаций имени В.В. Жириновского», г. Москва

²ГБПОУ города Москвы «Образовательный комплекс «Юго-Запад», г. Москва

Раскрываются психологические основы подготовленности и внутренней готовности операторов сложной эргатической системы, рассматриваются основные их составляющие, от которых зависит успешность профессиональной деятельности специалистов как в обычных, так и в экстремальных условиях. Предлагаются основы, характеризующие психологическую подготовленность и внутреннюю готовность оператора и трудового коллектива к профессиональной деятельности.

Ключевые слова: профессиональная деятельность, психологическая подготовленность и внутренняя готовность, составляющие профессионально важных качеств, группы и состояния психологической готовности, эргатическая система.

Введение

Профессиональная деятельность операторов современной эргатической системы (ЭС) зависит от их подготовленности и готовности к выполнению требуемых действий как в обычных, так и в нештатных условиях. Успешное решение профессиональных задач выводит на одно из первых мест психологическую составляющую подготовленности и готовности человека к сложным видам операторской деятельности.

Формирование и анализ психологической подготовленности и готовности операторов сложной ЭС представляют собой компоненты общей системы подготовки человека и трудового коллектива к профессиональной деятельности. Рассматривая проблему психологической подготовленности и готовности операторов к деятельности с позиции единой и взаимосвязанной системы «человек–техника–среда», можно сказать, что, с одной стороны, элементы этой системы жестко предъявляют требования к индивидуальным особенностям человека, а с другой стороны, выявление и использование взаимосвязи всех элементов данной ЭС обеспечивают эффективность и качество профессиональной деятельности операторов.

В настоящее время проблема психологического сопровождения профессиональной деятельности операторов имеет достаточно проработанные научные основы благодаря исследованиям Б.Г. Ананьева,

© Королев Л.М.,
Королева В.А., 2024

В.А. Бодрова, А.А. Благинина, К.М. Гуревича, В.Н. Дружинина, Е.П. Ильина, Е.А. Климова, Б.Ф. Ломова, В.Л. Марищука, Г.С. Никифорова, В.А. Пономаренко, А.М. Столяренко, Б.М. Теплова, Н.И. Фролова и мн. др.
Теоретическое обоснование

Понятия «психологическая подготовленность» и «готовность» безусловно взаимосвязаны между собой, но вместе с тем это не одно и то же. Под подготовленностью оператора к профессиональной деятельности прежде всего понимается определенный жизненно необходимый потенциал, без которого невозможно успешно выполнить предстоящую деятельность. Психологическая готовность – это, с одной стороны, внутреннее состояние специалиста, которое определяет его возможности в данный момент, а с другой стороны, это конкретный функциональный уровень мобилизации внутренней активности сформированных способностей человека. Наличие психологической подготовленности к профессиональной деятельности характеризуется необходимым уровнем знаний, умений, навыков, требуемых и важных для работы личностных и специальных профессиональных качеств, это то, что хранится в памяти и в возможностях оператора, скрытое, способное проявиться, но пока еще не проявляющееся, а внутреннее состояние готовности к профессиональной деятельности выражается в действительности и подготовленности специалиста к действиям, в которых не потенциально, а актуально и максимально выражены в данный момент его способности и профессиональная подготовленность [9, с. 452–453].

Психологическая готовность базируется на подготовленности оператора к профессиональной деятельности. Там, где нет необходимой подготовленности к деятельности, нет и не может быть подлинной психологической готовности. Диалектика взаимосвязи между ними соответствует отношению категорий «причина» и «следствие», «потенциал» и «состояние», «возможность» и «действительность». Повышая подготовленность специалиста, его возможности к выполнению профессиональной деятельности, тем самым повышаем и его психологическую готовность. В этом смысле психологическая готовность является вершиной профессиональной подготовленности, своеобразным внутренним ресурсом специалиста.

Вместе с тем психологическая готовность операторов сложной эргатической системы зависит не только от внешних характеристик, но главное – от внутренних свойств, от его внутреннего психофизиологического состояния, которое выражается в возможности психики и физиологии человека выполнять все возложенные на них функции как в обычных условиях, так и в экстремальных. Под возможностями психики и физиологии человека прежде всего понимается, с одной стороны, уровень развития знаний, умений, навыков, требуемых и важных для профессиональной деятельности

личностных и специальных качеств оператора [6, с. 144–146; 2, с. 19–22], а с другой стороны, это актуально выраженный в данный момент уровень мобилизации внутренней активности человека. В этом как раз и проявляется взаимосвязь психологической подготовленности и внутренней готовности к профессиональной деятельности.

Как психологическая подготовленность, так и готовность прежде всего зависят от уровня развития у операторов сложной эргатической системы соответствующих психических образований и сформированности требуемых профессионально важных качеств (ПВК). Знания, умения и навыки – это достаточно динамичные психические образования человека, необходимые для осуществления любого вида деятельности оператора сложной эргатической системы. Знания – это освоенная информация, применяя которую, специалист может решать поставленную задачу, то есть применять на практике. Навыки образуются при выполнении упражнений и представляют собой частично автоматизированные действия. Они являются составной частью профессиональных действий специалиста сложной эргатической системы. Умение представляют собой синтез имеющихся знаний и навыков, позволяющий выполнять более сложные действия в изменяющихся условиях [3, с. 179]. Кроме того, выделяют еще и привычки, отражающие индивидуальные особенности оператора и характеризующие наиболее привычные и удобные способы выполнения конкретных действий. Как удачно отмечал А.М. Столяренко, «Богатство знаний, навыков и умений положительно сказывается на действиях в экстремальных ситуациях, потому что где нет знаний, там нет и смелости» [9, с. 189, 7, с. 145–148].

Профессионально важные качества – это более устойчивое образование, структуру которого разные авторы раскрывают по-своему. Например, специалисты авиационно-космической медицины (В.А. Пономаренко, Д.В. Гандер, А.А. Ворона и др.) выделяют пять основных компонентов ПВК: личностные, интеллектуальные, психофизиологические, физиологические, физические [1, с. 144–145].

Научная школа Военно-воздушной академии имени Ю.А. Гагарина под руководством В.Т. Юсова предложила свой вариант ПВК. Основным достоинством данной структуры ПВК является выделение главного цементирующего блока – «морально-политические качества», которые определяют политическую сознательность, преданность Родине, активную жизненную позицию, зрелость, убеждения и мировоззрение специалиста. Именно от этих качеств зависит стратегия жизни конкретного человека, то есть как он будет использовать свои знания, умения, навыки и все качества в своей жизни и деятельности. Кроме того, в рамках данного направления разработаны синтезированные проявления ПВК. Так, профессиональное мастерство специалиста как полная степень готовности его к деятельности по

решению поставленных задач синтезирует специальные психологические качества, определяемые спецификой деятельности, характером выполняемых задач и видом профессиональной деятельности, а также морально-психологическую подготовленность специалиста к деятельности, выражающую психологическое содержание его внутренней готовности (степень развития и активизации морально-нравственных и других психологических качеств личности, обеспечивающих надёжное выполнение задач в специфических условиях деятельности) [11, с. 197].

1. Личностные профессионально важные качества:	
1)	морально-нравственные качества: преданность Родине, моральная зрелость, честность, сознательность, товарищество, порядочность, чувство долга;
2)	социальные качества: коммуникабельность, склонность к лидерству, правильные ценностные ориентации;
3)	черты характера: настойчивость, сильная воля, целеустремленность, смелость, решительность, склонность к лидерству, способность к правильной самооценке;
4)	специфические качества: устойчивость личности к неблагоприятным воздействиям; способность к психической и социальной адаптации в различных условиях; стремление к профессиональному совершенствованию, долговременная мотивация на профессию и др.
2. Специальные профессионально важные качества:	
1)	интеллектуальные качества: – высокий уровень развития всех психических познавательных процессов; – способность перерабатывать огромное количество информации; – способность действовать в условиях дефицита времени и навязанного темпа работы; – способность ориентировки в непредвиденных ситуациях; – понимание современных технологий и виртуальной реальности; – творческая и практическая направленность интеллекта и др.
2)	культурно-образовательные качества: – общие и специальные знания; – уровень понимания образно-концептуальной модели профессиональной деятельности; – умение работать в группе с учётом культурологических особенностей партнёров; – знание правил эффективной коммуникации; – умение оценивать научную информацию из различных областей науки и др.
3)	функциональные качества: – опыт самостоятельной работы со сложными техническими комплексами; – управление современными комплексами и транспортными средствами; – способность выполнять научные, операторские задачи и функции в нештатных ситуациях и др.
4)	психофизиологические качества: – устойчивость к профессиональному утомлению; – устойчивость к перегрузкам и сложным условиям деятельности; – вестибулярная нервно-эмоциональная устойчивость; – умение управлять своим функциональным состоянием; – надёжность функционирования органов и систем человека в условиях воздействия опасных факторов и др.
5)	физические качества: – высокий уровень работоспособности; – способности в спецснаряжении к формированию прикладных двигательных навыков; – физическую подготовленность к неблагоприятным факторам деятельности; – общее физическое развитие и профессиональное здоровье; – способность к быстрой адаптации организма к труду в экстремальных условиях и др.

Рис. 1. Структура и содержание профессионально важных качеств оператора сложной эргатической системы

Опираясь на исследования данных ученых и других специалистов [10, с. 114], можно выделить группу профессионально важных качеств оператора сложной эргатической системы [6, с. 131] (см. рис. 1).

Если говорить о психологической или внутренней готовности, то можно сказать, что содержательно она состоит из двух взаимосвязанных групп: общие компоненты, необходимые для успешного выполнения любого вида деятельности, так как связаны с базовыми образованиями личности, такими как мировоззрение, убеждения, мотивы, привычки; специальные компоненты, требующие от человека особых знаний, умений, навыков, качеств и способностей для выполнения определенного вида профессиональной деятельности. При этом конкретный вид сложной профессиональной деятельности предъявляет жесткие и специфические требования к содержанию и уровню развития у специалистов всего комплекса специальных компонентов.

Например, для профессиональной деятельности операторов сложной эргатической системы специальными компонентами психологической или внутренней готовности могут выступать [4, с. 275]: профессиональное мастерство; устойчивость к риску и утомлению; продуктивность и помехоустойчивость мышления; устойчивость к специфическим факторам труда; умение выполнять несколько совмещенных по времени действий; готовность к принятию нестандартных решений; способность действовать в условиях дефицита времени, психического напряжения и навязанного темпа работы.

В процессе осуществления деятельности психологическая готовность к действиям при внезапном возникновении экстремальной ситуации напрямую зависит от факторов профессиональной деятельности оператора, оказывающих непосредственное влияние на поддержание заданного уровня действий в течение определенного времени. На процесс поддержания требуемого уровня психологической готовности оказывают влияние не только внешние факторы профессиональной деятельности (количество и форма предъявляемой информации, информационная структура сигнала, характеристика рабочей среды, характер взаимоотношений в профессиональном коллективе), но и внутренние, к которым прежде всего относятся: уровень подготовки, эмоциональная устойчивость, характерологические особенности и функциональное состояние оператора (см. рис. 2).

Показатели готовности к профессиональной деятельности операторов сложной эргатической системы, кроме того, отличаются и по форме существования. Так, одна группа объединяет все устойчивые психологические компоненты (свойства, качества, убеждения, привычки и др.), социальные компоненты (взаимоотношения, слаженность, коллективные мнения, традиции, обычаи, и др.) и выражает саму возможность выполнять необходимые функции, поэтому характеризуется как предварительная

(исходная) готовность; вторая группа носит динамический характер, связана с активно функционирующими психическими процессами и состояниями и показывает, какие внутренние возможности и в какой степени мобилизовал оператор в данный момент. Эта группа выражает состояние непосредственной (сиюминутной) готовности к конкретным действиям и сохраняется непродолжительное время [9, с. 451; 8].



Рис. 2. Факторы профессиональной деятельности, оказывающие влияние на психологическую готовность оператора сложной эргатической системы

Прогнозирование успешности выполнения задач профессиональной деятельности операторов сложной эргатической системы прежде всего связано с решением вопроса о степени допустимости функционального состояния оператора (ФСО) с точки зрения его влияния как на работоспособность, так и на психологическую готовность. К числу основных видов ФСО, отрицательно влияющих на психологическую готовность к деятельности в экстремальных условиях, можно отнести монотонию, утомление, психическое перенасыщение, стресс (эмоциональную напряженность) [5, с. 277]. Классификация функциональных состояний оператора, причины развития и выраженность их проявления показаны на рис. 3.

Кроме того, возникающая перед оператором в процессе достижения цели конкретная профессиональная задача требует вовлечение в ее решение и реализацию определенных комбинаций различных ресурсов – физического, физиологического, психического, социального, которые, в свою очередь, тесно взаимосвязаны с функциональным состоянием человека. Так, практическая работа и многочисленные исследования обоснованно доказывают, что увеличение степени ответственности оператора за результат очень часто приводит к появлению избыточной степени контроля, развитию психического стресса и снижению работоспособности и эффективности профессиональной деятельности специалиста.

Вместе с тем состояние психологической готовности – не механическая сумма различных процессов, а тесное взаимодействие, ведущее к проявлению новых качественных характеристик в целостном

проявлении. Как и всякая система, целостность имеет определенные компоненты. В этом плане, наиболее обоснованной является точка зрения А.М. Столяренко [7, 8, 9], который в состоянии готовности выделил пять групп психических процессов: мотивационные, познавательные, волевые, эмоциональные и моторные (двигательные).



Рис. 3. Классификация функциональных состояний оператора, отрицательно влияющих на психологическую готовность к профессиональной деятельности в экстремальных условиях

Полное состояние готовности к профессиональной деятельности операторов сложной эргатической системы характеризуется совокупностью протекающих в данный момент у них всех психических свойств, состояний и процессов (мобилизация и оптимизация общих и специальных компонентов внутренней готовности), их соответствие требованиям и особенностям профессиональной деятельности. Удельный вес этих составных частей не всегда одинаков и определяется наличием соответствующих компонентов, которые зависят как от внутренних особенностей оператора (установка, мотивы, цели, отношение к задаче и обстановке, самочувствие, предшествующие состояния и др.), так и от внешних условий (наличная обстановка, поставленная задача, имеющиеся в распоряжении ресурсы, трудности решения стоящих проблем и др.).

В целом, опираясь на выполненные научные исследования, можно констатировать, что психологическая или внутренняя готовность операторов сложной эргатической системы включает следующие основные компоненты: *мотивационные*, стимулирующие к действию;

познавательные, позволяющие оценить обстановку и принять решение; *волевые*, направленные на преодоление внешних и внутренних трудностей; *эмоциональные*, отражающие отношение данного специалиста к окружающему; *психомоторные*, обеспечивающие осуществление точного и четкого выполнения механических движений [8; 9; 4, с. 276] (рис. 4).

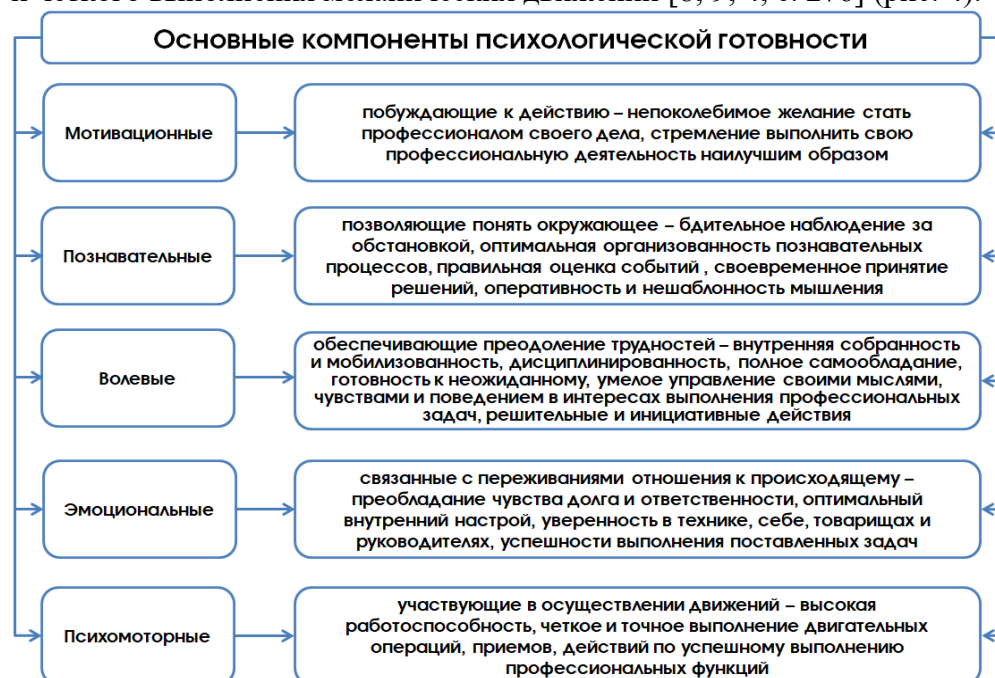


Рис. 4. Основные компоненты психологической готовности к профессиональной деятельности операторов сложной эргатической системы

Вместе с тем устойчивые компоненты предварительной психологической готовности операторов сложной эргатической системы еще не служат стопроцентной гарантией возникновения в экстремальных условиях профессиональной деятельности состояния полной готовности, хотя и представляют собой важнейшую предпосылку для этого. При обеспечении психологической готовности операторов сложной эргатической системы к профессиональной деятельности в экстремальных условиях важно учитывать воздействие внешних условий, а также динамику и сложность отношений между основными компонентами внутренней готовности, их собственную изменчивость.

На основании этого можно выделить наиболее важные психолого-педагогические задачи обеспечения высокой внутренней готовности операторов сложной эргатической системы к экстремальным условиям профессиональной деятельности: а) высокое качество проявления и активизации устойчивых характеристик исходной готовности и формирование непосредственной психологической готовности; б) сохранение в течение длительного времени непосредственной готовности к решению профессиональных задач в необычных условиях; в) обеспечение

психологически надежного перехода от состояния внутренней готовности к профессиональной деятельности в экстремальных условиях.

Кроме того, наряду с индивидуальной существует и коллективная готовность к профессиональной деятельности операторов сложной эргатической системы, включающая полное и точное представление всеми работниками профессионального коллектива поставленной задачи; взаимопонимание и взаимное доверие; согласованность в действиях; профессиональную сплоченность и слаженность; общий настрой на выполнение профессиональной задачи. Как показывают исследования, большое влияние на уровень психологической готовности профессионального коллектива оказывают авторитет, стиль и профессиональная компетентность руководителей и должностных лиц; нравственная зрелость и социально-психологический климат в коллективе; степень овладения профессиональным мастерством. Поэтому можно говорить как об индивидуальном, так и о групповом уровне психологической готовности конкретного оператора и профессионального коллектива.

Выводы

Психологическая подготовленность и готовность – это важные и взаимосвязанные характеристики оператора сложной эргатической системы, напрямую влияющие на качественное выполнение профессиональной деятельности как в обычных условиях, так и при внезапно возникшей экстремальной ситуации. Психологическая подготовленность связана с требуемым для деятельности потенциалом специалиста, а психологическая готовность прежде всего характеризует наличное на конкретный момент состояние готовности оператора к необходимым действиям для достижения поставленных целей. На основании этого можно сказать, что надежность и безопасность профессиональной деятельности операторов сложной эргатической системы определяются содержанием личностного и человеческого фактора, так как каждый отдельный специалист и профессиональный коллектив планирует, обеспечивает, организует и реализует различные виды требуемых действий за счет сформированного потенциала и возможности в нужный момент мобилизовать свои внутренние ресурсы.

Список литературы

1. Гандер Д.В. Психология опасных профессий. М.: Воентехинздат, 2011. 248 с.
2. Зюрин Э.А., Королёв Л.М., Ямалетдинова Г.А., Юдин Б.Д. Теоретическая концепция системного подхода к педагогическому процессу деятельности оператора в экстремальных условиях профессии: монография. Екатеринбург: Гуманитарный университет, 2012. 224 с.
3. Инженерная психология: учебное пособие для вузов / Т.А. Фугелова. 2-е изд., испр. и доп. М.: Юрайт, 2023. 316 с.
4. Королев Л.М., Королева В.А. Основные компоненты внутренней готовности к профессиональной деятельности // Материалы XII Междунар.

- науч.-практ. конф. «Россия и мир: развитие цивилизаций. Инновации и консерватизм: поиск баланса». М.: ИМЦ, 6–7 апреля 2022 г. С. 275–278.
5. Психология труда, инженерная психология и эргономика: учебник для вузов / Е.А. Климов [и др.]; под ред. Е.А. Климова, О.Г. Носковой, Г.Н. Солнцевой. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Юрайт, 2023. 661 с.
 6. Сорокин В.Г., Королев Л.М. Эргономическое обеспечение антропоморфных робототехнических систем космического назначения: монография. М.: Дашков и К°, 2022. 258 с.
 7. Столяренко А.М., Амаглобели Н.Д. Психология менеджмента: учебное пособие. М.: Юнити-Дана, 2012. 608 с.
 8. Столяренко А.М. Психологические проблемы обеспечения высокой боевой готовности корабельных сил ВМФ: дис. ... д-ра психол. наук. М., 1973. 407 с.
 9. Столяренко А.М. Экстремальная психопедагогика: учебное пособие для вузов. М.: Юнити-Дана, 2002. 607 с.
 10. Учет влияния человеческого фактора на структурное согласование компонентов эргатической системы «космонавт – космическая техника – среда деятельности» / Королев Л.М., Сорокин В.Г., Самарин В.В., Фалеев А.В. // Пилотируемые полеты в космос. 2023. № 1 (46). С. 104–120.
 11. Юсов В.Т. Психологические проблемы обеспечения безопасности полетов. М.: ВПА, 1980, 204 с.

Об авторах:

КОРОЛЕВ Леонид Михайлович – доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры психологии, АНО ВО «Университет мировых цивилизаций имени В.В. Жириновского» (119049, г. Москва, Ленинский проспект, д. 1/2, корп. 1); e-mail: klevam@mail.ru.

КОРОЛЕВА Вера Александровна – учитель, ГБПОУ города Москвы «Образовательный комплекс «Юго-Запад» (117036, г. Москва, ул. Дмитрия Ульянова, д. 26); e-mail: weralkor@mail.ru

PSYCHOLOGICAL PREPAREDNESS AND READINESS FOR PROFESSIONAL ACTIVITIES OF OPERATORS OF A COMPLEX ERGATIC SYSTEM

L.M. Korolev, V.A. Koroleva

¹University of World Civilizations named after V.V. Zhirinovsky, Moscow

²Educational complex «South-West», Moscow

The psychological foundations of the preparedness and internal readiness of operators of a complex ergatic system, examines their main components, on which the success of the professional activities of specialists depends, both in normal and extreme conditions. The fundamentals are proposed that characterize the psychological preparedness and internal readiness of the operator and the workforce for professional activities.

Keywords: *professional activity, psychological preparedness and internal readiness, components of professionally important qualities, groups and states of psychological readiness, ergatic system.*

Принято в редакцию: 26.02.2024 г.

- 54 - Подписано в печать: 14.05.2024 г.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА ПО РАБОТЕ С МОЛОДЕЖЬЮ

М.В. Мороз

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», г. Тверь

В статье представлены результаты исследования профессиональной идентичности будущего специалиста по работе с молодежью. Выявлены уровни и статусы профессиональной идентичности студентов. На основе полученных результатов обоснована необходимость организации сопровождения профессионального развития будущих субъектов труда в сфере государственной молодежной политики.

***Ключевые слова:** профессиональная идентичность, профессиональное самоопределение, профессиональное развитие, профессиональная подготовка, психолого-педагогическое сопровождение профессионального развития будущих субъектов труда, государственная молодежная политика, организация работы с молодежью.*

В настоящее время достаточно остро стоит вопрос о реализации комплексного системного подхода к кадровому обеспечению государственной молодежной политики. Для достижения целей государственной молодежной политики, обозначенных президентом России, как стратегических, важное значение приобретает вопрос о профессионализме специалистов по работе с молодежью. В этой связи, вопросы совершенствования профессиональной подготовки будущих субъектов труда в данной сфере, также приобретают особое значение.

В 1990-е годы подготовка кадров в сфере государственной молодежной политики осуществлялась по программе профессиональной переподготовки «Работник сферы государственной молодежной политики». Только в 2003 году в вузах страны начинается реализация образовательных программ по направлению подготовки «Организация работы с молодежью». Первоначально реализация данной образовательной программы «осуществлялась в соответствии с Временными требованиями к минимуму содержания, которыми были определены область, объект и предмет профессиональной деятельности специалиста по работе с молодежью, а в 2005 г. Министерством образования и науки РФ был утвержден Государственный образовательный стандарт, который существенно уточнил содержание и требования к образовательной программе по новой специальности» [1, с. 94].

Не менее важным, в том числе, с точки зрения повышения качества образования, на наш взгляд, является утверждение Приказом Министерства труда и социальной защиты (№ 59н от 12.02.2020 г.)

© Мороз М.В., 2024

профессионального стандарта «Специалист по работе с молодежью», в котором представлены основная цель профессиональной деятельности, трудовые функции, требования к образованию, возможные наименования должностей и профессий [5].

В настоящее время «Организация работы с молодежью» – это интенсивно развивающееся направление подготовки. В целом по России более 45 вузов реализуют программы на уровне бакалавриата и на уровне магистратуры, где обучаются более 2500 студентов.

В контексте обозначенной проблемы о необходимости кадрового обеспечения государственной молодежной политики, профессионализма специалистов данной сферы, а также совершенствования профессиональной подготовки особую актуальность, на наш взгляд, приобретают исследования, в которых предметом изучения становятся психологические закономерности данного труда, закономерности профессионального становления будущих субъектов труда, психологические механизмы формирования профессионализма, вопросы отбора и подбора кадров в соответствии с требованиями профессии, предъявляемыми к субъекту труда. В этой связи мы обратились к исследованию вопроса о профессиональной идентичности будущих специалистов по работе с молодежью.

Следует кратко остановиться на теоретико-методологических подходах к исследованию феномена профессиональной идентичности. В психологии труда данная проблематика находит отражение в трудах Е.А. Климова, К. А. Абульхановой-Славской, Т.Я. Буякас, А.А. Деркача, Л.Б. Шнейдер, А.К. Марковой, Н.С. Пряжников, Е.Ю. Пряжниковой, Д.Н. Завалишиной, Ю.П. Поваренкова, Л.Г. Дикой, Г.Ю. Любимовой, М.В. Заковоротной, Э.Ф. Зеера, Э.Э. Сыманюк, Л.Н. Корнеевой, Е.П. Ермолаевой, Н.Л. Ивановой, Т.А. Бусыгиной, С.А. Дружилова, И.Ю.Хамитовой, Э.Эриксона, Д. Сьюпера, П.Берка, Дж.Марсиа и мн.др.

Между тем, в научной литературе, до настоящего времени не существует единой точки зрения, единой модели профессиональной идентичности, более того, данная проблематика остается достаточно дискуссионной в научном психологическом сообществе [2, с. 2].

Один из первых авторов теории идентичности, Э. Эриксон, под идентичностью понимал «намерение человека понять самого себя и определить с собственным местом в этом мире. Быть идентичным, значит ощущать себя и свое бытие неизменным, независимым от внешних обстоятельств» [8, с. 12]. Между тем, сторонники других взглядов, исследователи Д. Марлоу, К. Герген отмечают, что «у человека не может быть длительно неизменных характеристик и новые жизненные обстоятельства могут повлиять на изменения личности» [6, с. 15]. Идентичность представляет собой «психический компонент самосознания, формирующийся и существующий в мире человека. Мы знаем, кто мы, осознаем свою идентичность в мире людей, наций, профессий» и т.п. [7, с. 5].

Профессиональная идентичность позволяет человеку понять себя в контексте профессиональной деятельности. Профессиональная идентичность – это «не только осознание своей принадлежности к определенной профессии и определенному профессиональному сообществу, это еще и оценка, и психологическая значимость членства в данном профессиональном сообществе, это и профессиональная ментальность, и ощущение своей профессиональной компетентности, самостоятельности и самоэффективности» [6, с. 108].

Профессиональная идентичность представляет собой «полисистемный (интегративный, комплексный, сложносоставной, многокомпонентный, многопараметрический, многоуровневый) психосоциально-динамический феномен профессиогенеза как ведущего процесса профессионального становления, определяющего степень принятия избранной профессиональной деятельности (профессии) в качестве средства профессиональной самореализации (самоосуществления), а также осознание аффилированности с определенной профессиональной группой и оценку уровня значимости членства в ней (союзнчество)» [2, с. 6].

Л.Б. Шнейдер отмечает, что источники формирования профессиональной идентичности могут быть внешними и внутренними. К внешним источникам относятся: диплом об образовании, владение профессиональной терминологией, профессиональные ценности и нормы, представления о своих профессиональных предшественниках, профессиограмма, отражающая профессионально-важные качества, умения и навыки [6, с. 105]. К внутренним источникам автор относит восприятие себя в качестве субъекта профессиональной деятельности; эмоционально-позитивное принятие своей принадлежности к профессиональному сообществу; высокую меру ответственности, которую специалист готов принять на себя; высокую мотивационную готовность к реализации себя в профессии и др. [6, с. 106]. Указанные источники профессиональной идентичности детерминируют формирование идентичности, скорее, на этапах профессионального становления, следующих за этапом профессиональной подготовки. Что касается этапа оптации, то источниками могут быть: особенности воспитания и семейные традиции, получение информации об особенностях профессии и эмоциональная окраска данной информации, формирование образа профессии [6, с. 107]. Л.Б. Шнейдер отмечает, что «в окончательном виде профессиональная идентичность складывается на высоком уровне овладения профессией, примерно к 30–35 годам» [6, с. 112], а на этапе профессиональной подготовки закладывается фундамент. Профессиональная идентичность, следуя за образом профессии, складывается на этапе профессиональной подготовки.

В этой связи создание условий для формирования профессиональной идентичности на этапе профессиональной подготовки

имеет немаловажное значение. Так, на этапе профессиональной подготовки «происходит профессиональная персонализация, т.е. идентификация со своим профессиональным сообществом и обособление от других, завершается профессиональное самоопределение и начинается профессиональная самоорганизация» [6, с. 111]. Более того, на этапе профессиональной подготовки создаются условия, позволяющие нивелировать спонтанность и неосознанность данного процесса. Е.А. Климов отмечает, что «формирование профессиональной идентичности может иметь слабо осознанный характер, замедляя тем самым, формирование целостного представления человека о своей роли в профессиональном процессе, без которого невозможно понимание своего места в профессиональной среде и достижение уровня профессионального мастерства» [3, с. 44]. Кроме того, на этапе профессиональной подготовки создаются условия, которые позволяют превентировать возможность формирования диффузной (размытой, неопределенной, спутанной) идентичности, характеризующейся равнодушием и отсутствием озабоченности, а также отсутствием требований относительно своей профессиональной ориентации. Дж.Марсиа выделил следующие уровни сформированности профессиональной идентичности: реализованная, т.е. достигнутая или полностью сформированная; идентичность, имеющая статус моратория, т.е. активное поисковое состояние, в котором человек находится в ситуации диссонанса и неопределенности; диффузная идентичность, а также идентичность, имеющая статус предрешения, т.е. навязанная [2, с. 10]. Данные уровни идентичности можно диагностировать с помощью Методики исследования профессиональной идентичности (МИПИ), разработанной Л.Б. Шнейдер.

Обозначенные теоретико-методологические подходы к пониманию феномена профессиональной идентичности обусловили выбор психодиагностических методик. Для решения исследовательских задач применялись следующие психодиагностические методики: «Личный профессиональный план» (ЛПП) (Е.А. Климов в адаптации Л.Б. Шнейдер); Методика исследования профессиональной идентичности (МИПИ) (Л.Б. Шнейдер), а также опрос.

В исследовании принимали участие студенты Тверского государственного университета, обучающиеся по направлению «Организация работы с молодежью», всего 34 человека.

В рамках данного исследования ранее нами были выявлены особенности образа профессии в данной группе респондентов. Так, результаты исследования показали, «что значительное число студентов, обучающихся по направлению подготовки организация работы с молодежью» демонстрируют выраженные когнитивный и эмоциональный компоненты в структуре образа профессии. Наряду с этим, поведенческий компонент менее выражен, что проявляется либо в

нежелании конструировать профессиональную траекторию в данной сфере, либо в том, что у студентов достаточно размытые представления о своем профессиональном будущем [4].

Данный факт, на наш взгляд, подтверждает актуальность исследования профессиональной идентичности, а также условий ее формирования на этапе профессиональной подготовки у студентов данного направления подготовки.

С помощью методики «Личный профессиональный план» были определены уровни сформированности профессиональной идентичности студентов. К уровням относятся: невыраженная профессиональная идентичность, характеризующаяся «осознанием дальней и ближней профессиональных целей, стремлением понять свое дело, овладеть им в полном объеме, соответствие человека и профессии устанавливается в модальности: хочу», а субъект деятельности характеризуется, как мечтающий [7, с. 38]. Профессиональная идентичность выраженная, пассивная, характеризуется усвоением основных знаний, требований профессии к человеку, осознанием своих возможностей, представлением о выполнении данной деятельности, осуществление деятельности по образцу, где соответствие человека и профессии устанавливается в модальности: знаю, а субъект деятельности характеризуется, как осведомленный [7, с. 38]. Профессиональная идентичность выраженная, активная, «для которой характерны поиск дополнительных, индивидуальных путей профессиональной подготовки; практическая реализация выбранных профессиональных целей, самостоятельное и осознанное выполнение деятельности, самоорганизация, формирование своего индивидуального стиля деятельности; соответствие человека и профессии устанавливается в модальности: могу»; а субъект деятельности характеризуется как умелый [7, с. 39].

Результаты диагностики представлены следующим образом. Так, у студентов четвертого курса 29% респондентов демонстрируют выраженную активную профессиональную идентичность, 24% – выраженную пассивную идентичность; 47% – невыраженную профессиональную идентичность. Результаты диагностики студентов 2 курса представлены следующим образом: 57% студентов демонстрируют выраженную активную профессиональную идентичность; 13% студентов имеют выраженную пассивную профессиональную идентичность и 30% – невыраженную профессиональную идентичность. Таким образом, на четвертом курсе, число субъектов деятельности, характеризующихся как «мечтающий», – выше, чем среди студентов второго курса, в то время, как число субъектов деятельности, характеризующихся, как умелый, – выше на втором курсе. На первый взгляд, прослеживается отрицательная динамика выраженности профессиональной идентичности студентов от младшего курса к старшему, между тем с помощью статистического критерия

Манна – Уитни не было выявлено значимых отличий по данному признаку между двумя независимыми выборками студентов второго и четвертого курсов. Отличия были выявлены лишь на уровне тенденции ($p > 0,05$).

Достижение уровня выраженной профессиональной идентичности связано с построением временной профессиональной перспективы, которая в первую очередь обусловлена образом профессионального будущего, а затем наполняется конкретным практическим содержанием. Результаты показывают, что значительная часть студентов являются субъектами мечтающими и осведомленными, но не имеющими профессионального опыта. Также внимания требует тот факт, что часть студентов четвертого курса сформулировали главную профессиональную цель вне пространства организации работы с молодежью. В отечественной психологической науке представлен ряд исследований, указывающих на нестабильность и изменчивость профессиональных намерений студентов различных направлений подготовки на разных курсах обучения по различным причинам. Кроме того, исследователи отмечают, что в случае разочарования профессиональными процедурами, к которым можно отнести деятельность, образование, деловые отношения и др., повышается вероятность возникновения кризиса профессиональной идентичности.

В свою очередь, результаты проведенного опроса пока, что 46% респондентов ответили, что будут работать по выбранной профессии, 44% респондентов сомневаются и думают о возможностях дальнейшего трудоустройства, 10 % респондентов ответили, что не будут работать по профилю получаемого образования. Результаты опроса косвенно подтверждают тот факт, что часть студентов выпускного курса имеют достаточно размытые представления о своем профессиональном будущем. В этой связи, в контексте исследуемой проблемы, можно говорить о необходимости индивидуальной работы, либо организации сопровождения «сомневающихся» студентов, а также студентов с невыраженной идентичностью, относящихся к категории «мечтающий» с тем, чтобы помочь разобраться с сомнениями и их причинами, а также помочь сконструировать предпочтительную профессиональную траекторию.

Кроме того, согласно результатам опроса среди студентов четвертого курса, только 33% опрошенных отмечают, что сделали свой выбор в пользу данного направления подготовки осознанно, в то время, как 50% респондентов указывают, что выбор направления подготовки был обусловлен внешними факторами, включающими рекомендации родственников, знакомых и 17% респондентов указали, что выбор был случайным. С помощью статистического критерия Манна – Уитни были выявлены различия по признаку выраженности профессиональной идентичности между независимыми выборками студентов, которые сделали осознанный выбор профессии и выборкой студентов, на решение которых повлияли внешние факторы, но на уровне значимости $p < 0,05$.

Между тем, результаты опроса показали, что 90% опрошенных не хотели бы менять направление подготовки, следовательно, можно предположить, что проблемы невыраженности профессиональной идентичности скорее всего не связаны с разочарованием в учебном процессе и его содержании. Кроме того, большая часть опрошенных респондентов (73%) ответили, что считают себя частью профессионального сообщества специалистов по работе с молодежью

Результаты, полученные с помощью методики исследования профессиональной идентичности (МИПИ) также свидетельствуют в пользу наметившейся тенденции. Результаты представлены следующим образом: у студентов четвертого курса наиболее выражены следующие статусы профессиональной идентичности: достигнутая идентичность (52%); статус моратория (33%); псевдопозитивная идентичность (7%); преждевременная (8%). Выраженный статус достигнутой идентичности свидетельствует о сформированности профессиональных целей, о позитивном самоотношении и оценивании своих профессионально-важных качеств, о понимании профессиональных перспектив и возможностей в будущем. Статус моратория идентичности свидетельствует о том, что студенты пока не имеют сформированных профессиональных целей, готовности к реализации конкретного профессионального выбора.

Таким образом, результаты исследования показывают, что в выборке студентов, обучающихся по направлению подготовки «Организация работы с молодежью» более половины респондентов, демонстрируют статус достигнутой профессиональной идентичности и уровень выраженной, активной. Учитывая тот факт, что на этапе профессиональной подготовки профессиональная идентичность начинает складываться, а в окончательном виде формируется на более позднем этапе профессионализации, то полученные результаты выглядят неплохо.

Вместе с тем, достаточное количество студентов в числе «мечтающих», а также имеющих статус моратория, позволяет говорить о необходимости совершенствования психолого-педагогических условий становления профессиональной идентичности будущих субъектов труда в сфере работы с молодежью и организации психологического сопровождения на этапе профессиональной подготовки.

В научной литературе, посвящённой вопросам становления профессиональной идентичности в процессе обучения, обосновывается значимость практической деятельности и применения активных методов обучения, значимость взаимодействия будущих субъектов труда с наставником, значимость самостоятельной профессиональной деятельности [7, с. 24]. В рамках психологического сопровождения профессионального развития будущих специалистов необходимо осуществлять диагностику, консультирование по вопросам личностного-профессионального развития, а также оказание помощи в преодолении кризиса профессиональной

идентичности. Кроме того, выявленные различия по уровню выраженности профессиональной идентичности в группе студентов, которые на этапе оптации сделали осознанный выбор и группе студентов, чей выбор был обусловлен внешними факторами, позволяют сделать вывод о необходимости совершенствования профориентационной работы.

Список литературы

1. Бобкова Н.Д. Специальность «организация работы с молодежью»: миссия и перспективы // Образование и наука. 2008. № 4 (52). С. 91–96.
2. Брызгалов Е.А., Александрова Ю.Ю., Пряхников Н.С. Теоретико-психологический анализ современных представлений о профессиональной идентичности: общие принципы. Часть 1 // Психологические исследования. 2023. Т 16. №. 92. С. 1–45. <https://psystudy.ru/index.php/num/article/view/1495/1006>
3. Климов Е.А. Психология профессионала. М., Воронеж, 1996. 397 с.
4. Мороз М.В. Исследование образа профессии будущих специалистов по работе с молодежью на этапе профессиональной подготовки // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. 2024. № 1 (66). С. 129–137.
5. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 12 февраля 2020 г. № 59н «Об утверждении профессионального стандарта "Специалист по работе с молодежью"» <https://base.garant.ru/74209106/>
6. Шнейдер Л.Б. Психология идентичности: учебник и практикум для вузов. 2-е изд., перераб. и доп. Москва: Издательство Юрайт, 2024. 328 с.
7. Шнейдер Л. Б. Экспериментальное изучение профессиональной идентичности М.: ООО «Принт», 2000. 128 с.
8. Эриксон Э. Детство и общество. Изд. 2-е, перераб. и доп. / пер. с англ. СПб.: Ленато, АСТ, Фонд «Университетская книга», 1996. 592 с.

Об авторе:

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

PROFESSIONAL IDENTITY FUTURE YOUTH SPECIALIST

M.V. Moroz

Tver State University, Tver

The article presents the results of a study of the professional identity of a future youth worker. Based on the results obtained, the need for psychological and pedagogical support for the professional development of future labor subjects in the field of state youth policy is substantiated.

Keywords: *professional identity, professional self-determination, professional development, professional training, psychological and pedagogical support for the professional development of future labor subjects, state youth policy, organization of work with youth.*

Принято в редакцию: 12.02.2024 г.

Подписано в печать: 27.05.2024 г.

УДК 159.9.072
Doi: 10.26456/vtspyped/2024.2.063

СВЯЗЬ МЫСЛИТЕЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ С ЭФФЕКТИВНОСТЬЮ СЛУЖЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

И.Н. Носс

ФГБУ «Национальный медицинский исследовательский центр психиатрии
и наркологии имени В.П. Сербского» Минздрава России, г. Москва

Приводится эмпирический материал исследования мыслительных функций обширной выборки персонала государственных органов в 2011, 2016-м и 2020 гг. с использованием теста IQ-Айзенка, Краткого ориентировочного (отборочного) теста (КОТ), SPM Равена, субтеста «Аналогии» IST Амтхауэра, субтеста «Словарь» Теста оценки общих и специальных технических способностей Дж.С. Фланагана, Теста семантического анализа деятельности (САД) и Теста отдаленных ассоциаций (RAT) С. Медника. Анализ 2011 г. выявил однородность выборок разной эффективности профессиональной деятельности по скорости и точности мыслительных операций (КОТ). Исследование 2016 г. показало кардинальные различия когнитивных функций в подавляющем большинстве соотношений между эффективными и неэффективными специалистами. Анализ 2020 г. позволил выявить отсутствие различий в продуктивности, скорости мышления и точности мыслительных операций (КОТ) и логико-комбинаторной деятельности (тест САД-1). Однако различаются логико-смысловая активность (тест САД-2) и креативная (RAT) составляющие мышления у эффективных и неэффективных сотрудников. Результаты исследования дают возможность учитывать оценку мышления при отборе и сопровождении персонала.

Ключевые слова: интеллектуальные способности, пороговый уровень интеллекта, эффективность профессиональной деятельности, параметры когнитивных функций, продуктивность, скорость и точность мышления, корреляционная связь, лоскутный план, профессиональный отбор, эффективные и неэффективные сотрудники.

Введение

Развитие интеллектуальных способностей человека, особенно тех, которые связаны с трудовой деятельностью и повседневной жизнью, продолжается в течение всего среднего возраста [9, 19]. Ф. Шмидт, Д. Хантер, К. Марфи в 70–80-х годах прошлого века посвятили доказательству валидности когнитивных методов в профессиональном отборе промышленного персонала несколько убедительных статей [15, 16, 17]. По их мнению, тесты когнитивных способностей показывают чрезвычайно согласованные между собой

© Носс И.Н., 2024

результаты. Была подтверждена валидность когнитивных тестов, которые можно использовать для прогнозирования успешности работы человека в большинстве сфер профессиональной деятельности [4, с. 142]. Эффективность диагностики с использованием тестов для проверки умственных способностей связана с принадлежностью к определенным профессиональным подгруппам людей [4, с. 144].

Накопленные к 80-м годам XX века результаты, характеризующие связь показателей тестирования интеллекта с характеристиками успешности профессионального обучения и профессиональной деятельности, позволили сделать весьма нетривиальные выводы.

1. По данным тестирования (например, при использовании теста ГАТВ), показатели общего интеллекта коррелируют с успешностью деятельности в разных профессиях от $-0,10$ до $0,85$. Для большинства профессий считалось, что усредненная корреляция $R = 0,60$, но последние метааналитические исследования Ф. Шмидта показали, что валидность тестов интеллектуальных способностей выше и составляет $0,65$. Поэтому в любой ситуации профотбора используются тесты оценки интеллекта [17].

2. Согласно концепции Д.Н. Перкинса, для каждой профессии существует нижний *пороговый уровень* развития интеллекта [2, с. 248]. То есть успешность деятельности как бы «ограничена снизу»: индивид не способен трудиться, если его IQ меньше некоторого «интеллектуального порога», специфичного для данной профессии [11]. В. Шнейдер считает, что индивид не в силах овладеть деятельностью, если уровень его интеллекта ниже этого порога. При превышении порогового значения реальные профессиональные достижения индивида определяются не только когнитивными способностями, но и его личностными особенностями и социальными условиями [18].

3. Подтверждено, что прогностичность тестов интеллекта выше для успешности *профессионального обучения*, нежели для продуктивности профессиональной деятельности. Видимо, практическая деятельность менее контролируема, чем учебная, а ее результат часто связан со спецификой деятельности, особенностями ситуации и отдален во времени [2, с. 249].

4. Эффективные профессионалы в условиях тестирования могут быстрее и с большей легкостью распознать типовые задачи и связать их с подходящими способами профессиональных решений [3, 14].

Метод и методики

С целью подтверждения/отвержения *гипотезы о связи интеллекта и результативности профессиональной деятельности*, о которой убедительно заявляют многие авторы, нами были проведены исследования в 2011, 2016-м и 2020 гг. В качестве экспериментального дизайна был применен «рекуррентный институциональный цикл» («лоскутный план») по Д. Кэмпбеллу [5, с. 152–160]. На различных этапах исследования применялись следующие психодиагностические

методики: тест IQ-Айзенка [1], Краткий ориентировочный (отборочный) тест (КОТ) [20, 8], SPM Равена [10], субтест «Аналогии» IST Амтхауэра [13, 6], субтест «Словарь» Теста оценки общих и специальных технических способностей Дж.С. Фланагана [12] (показатели: продуктивность мышления (пр), скорость мыслительных функций (ск) и точность мыслительных операций (тч)); Тест семантического анализа деятельности (САД) (показатели: САД-1, САД-2) [7] и Тест отдаленных ассоциаций (РАТ) (Индекс Ориг) С. Медника [2, с. 322–346].

Обсуждение результатов

В исследовании 2011 г. участвовали руководители госорганов РФ в количестве 65 человек. Среднее значение возраста респондентов – 47,8 года. Половые различия – 12 % женщины и, соответственно, 88% – мужчины. Выборка была поделена на три группы по критерию успешности профессиональной деятельности, который был определен экспертным методом. Характеристика групп по эффективности труда помещена в табл. 1. Из табл. 1 видно, что в эксперименте задействованы группы, однородные по возрасту и типу профессиональной деятельности, а также согласованные по численности.

Таблица 1

Характеристика групп по эффективности труда в экспериментальной выборке

Уровень профессионализма	Объем выборки (ч)	Возраст (лет)
Эффективные специалисты	21	47,3
Среднеэффективные специалисты	24	47,9
Неэффективные специалисты	20	47,2

В качестве психодиагностического инструментария были применены тест IQ-Айзенка и КОТ (показатели: продуктивность мышления (пр), скорость мыслительных функций (ск) и точность мыслительных операций (тч)). Результаты обследования показаны на рис. 1.

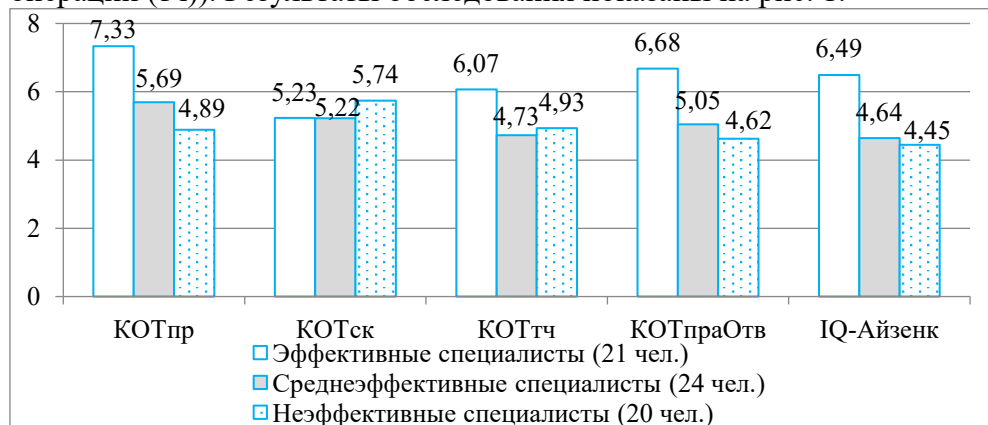


Рис. 1. Соотношение средних показателей эффективных, среднеэффективных и неэффективных сотрудников, стэны

Дисперсионный анализ с использованием *t*-критерия Стьюдента (Стьюдента в Microsoft Office Excel) позволил выявить статистически

значимые различия между высокими и низкими показателями психологических методик (табл. 2).

Таблица 2

Соотношение показателей мыслительных функций эффективных
и неэффективных специалистов по *t*-критерию Стьюдента
(Microsoft Office Excel)

Возраст (лет)	КОТпр	КОТск	КОТтч	IQ-Айзенк
0,97	0,00	0,46	0,17	0,00

В качестве промежуточного вывода следует отметить, что по итогам исследований однородных (по возрасту, $p = 0,97$) выборок 2011 г. выявлены статистически значимые ($p \leq 0,05$) различия показателей тестов продуктивности когнитивных функций (КОТ, IQ Айзенка). Анализ показателей скорости и точности мыслительных операций (по КОТ) отразил однородность выборок, причем наблюдаются более высокие значения скорости мышления у неэффективных специалистов, что предполагает наличие признаков торопливости, суеты и некоторого «застревания» на деталях в процессе выполнения умственных действий, которые влияют на результативность труда. При руководстве людьми не следует торопиться и педантично разбираться в ситуации, а нужно действовать поступательно, опираясь на обобщенный анализ обстановки.

Исследование 2016 г. проводилось в семи регионах РФ. Было обследовано 758 сотрудников государственной службы. Характеристика экспериментальной выборки приведена в табл. 3.

Таблица 3

Характеристика выборки 2016 года

Выборка, чел.	Средний возраст, лет	Мужчин, %	Женщин, %	Высшее образование, %	Среднее образование, %
1758	28,8	86	14	68	32

Все респонденты были обследованы при помощи психодиагностических методик: SPM Равена, «Аналогии», «Словарь», КОТ. Корреляционный анализ, отраженный в табл. 4, показывает связи показателей тестов интеллекта (по параметрам продуктивности, скорости и точности когнитивных функций) с экспертной оценкой служебно-профессиональной деятельности сотрудников.

Таблица 4

Значение коэффициентов линейной корреляции Пирсона между параметрами мыслительных функций сотрудников и оценкой эффективности их служебной деятельности ($R_{\text{крит}} = 0,06$ на уровне $\alpha = 0,05$)

Показатель	SPM Равена	Аналогии	Словарь	КОТ	Общие данные (IQ)
Продуктивность	0,11	0,06	0,08	0,12	0,09
Скорость	0,05	0,05	0,05	0,03	0,04
Точность	0,07	0,03	0,05	0,02	0,04

Для подтверждения гипотезы о связи интеллекта и успешности (эффективности) профессиональной деятельности госслужащих при помощи *t*-критерия Стьюдента выборка была представлена двумя когортами. Первая когорта – «эффективные» сотрудники, получившие экспертные оценки 7 стэнов и более. Вторая когорта – «неэффективные» сотрудники, имеющие оценки 3 и менее стэнов. В табл. 5 приведены тестовые результаты по параметрам мышления (продуктивность, скорость, точность), измеренные при помощи тестов.

Таблица 5

Показатели психодиагностических методик оценки интеллекта (стэны)

Эффективные сотрудники

Статистики	SPMпр	SPMск	SPMтч	Аналогии-пр	Аналогии-ск	Аналогии-тч
M _x	5,68	5,58	5,61	5,61	5,58	5,56
δ _x	1,75	1,73	1,79	1,99	2,23	1,78
Статистики	Словарь-пр	Словарь-ск	Словарь-тч	КОТпр	КОТск	КОТтч
M _x	5,64	5,60	5,52	5,73	5,51	5,50
δ _x	1,96	1,93	0,32	1,95	0,43	0,63

Неэффективные сотрудники

Статистики	SPMпр	SPMск	SPMтч	Аналогии-пр	Аналогии-ск	Аналогии-тч
M _x	5,26	5,35	5,32	5,37	5,40	5,47
δ _x	1,81	1,88	1,92	2,00	1,68	2,21
Статистики	Словарь-пр	Словарь-ск	Словарь-тч	КОТпр	КОТск	КОТтч
M _x	5,33	5,39	5,49	5,22	5,50	5,49
δ _x	2,03	2,08	0,37	2,03	2,93	2,88

В табл. 6 приведены обобщенные показатели.

Таблица 6

Соотношение обобщенных значений показателей тестов (стэны)

Показатели	Уровень профессионализма	SP M	Аналог	Словарь	КОТ	Общие
Продуктивность	Эффективные	5,68	5,61	5,64	5,73	5,67
	Неэффективные	5,26	5,37	5,33	5,22	5,30
Скорость	Эффективные	5,58	5,58	5,60	5,51	5,57
	Неэффективные	5,35	5,40	5,39	5,50	5,41
Точность	Эффективные	5,61	5,56	5,52	5,50	5,55
	Неэффективные	5,32	5,47	5,49	5,49	5,44

Анализ результатов дает право заключить, что показатели всех тестов у эффективных сотрудников превышают значения показателей у неэффективных госслужащих. Статистическая значимость этих различий показана посредством *t*-критерия Стьюдента в табл. 7.

По итогам исследований однородных выборок ($p = 0,68$) сотрудников в 2016 г. выявлены кардинальные различия показателей

тестов когнитивных функций в подавляющем большинстве соотношений между эффективными и неэффективными специалистами. Отсутствие статистически значимых различий по трем пунктам: тесту «Аналогии» (точность мыслительных операций), тесту КОТ (скорость и точность решения задач) подтверждает выводы исследования 2011 года, констатируя, что скорость, суетливость и педантичность в рамках государственной службы приводят в данном виде труда к снижению общей результативности работы персонала.

Таблица 7

Соотношение средних значений показателей тестов по *t*-критерию Стьюдента
(Microsoft Office Excel)

Показатели	SPM	Аналогии	Словарь	КОТ
Продуктивность	0,00	0,00	0,00	0,00
Скорость	0,00	0,00	0,00	0,91
Точность	0,00	0,06	0,00	0,76

В исследовании 2020 г. участвовали сотрудники правоохранительных органов в количестве 224 человек из четырех регионов РФ: Москва, Ивановская обл., Орловская обл., Республика Башкортостан. Характеристика выборки представлена в табл. 8.

Таблица 8

Характеристика выборки 2000 года

Объем выборки, чел.	Средний возраст, лет	Мужчин, %	Женщин, %	Высшее образование, %	Среднее образование, %
224	29,4	82	18	71	29

В исследовании применялись следующие психодиагностические методики: КОТ (показатели: продуктивность, скорость, точность), ТПА-САД (САД-1, САД-2), оценивающая комбинаторно-логические способности и РАТ (Индекс $O_{\text{риг}}$) С. Медника, выявляющая вербальную креативность респондентов. Корреляционный анализ выявил отсутствие значимых связей по параметрам скорости мыслительных функций и точности мыслительных операций (табл. 9).

Таблица 9

Показатели коэффициентов линейной корреляции Пирсона (R_{xy})

КОТпр	КОТск	КОТтч	САД-1	САД-2	РАТ
0,11	0,00	0,00	0,10	-0,31	-0,22

По результатам корреляционного анализа наблюдается обратная связь показателей успешности деятельности и значений логико-смысловых функций и креативности мышления сотрудников, что отражает снижение этих признаков у эффективных работников.

Для подтверждения результатов корреляционного анализа проведен дисперсионный анализ. Экспериментальная выборка была разделена (при помощи экспертной оценки) на три однородные когорты по критерию эффективности служебно-профессиональной деятельности

на группу эффективных сотрудников (20,1 %), среднеэффективных (62,5 %) и неэффективных сотрудников (17,4 %). Результаты оценки когнитивных способностей (в стэнах) эффективных и неэффективных сотрудников представлены на рис. 2.

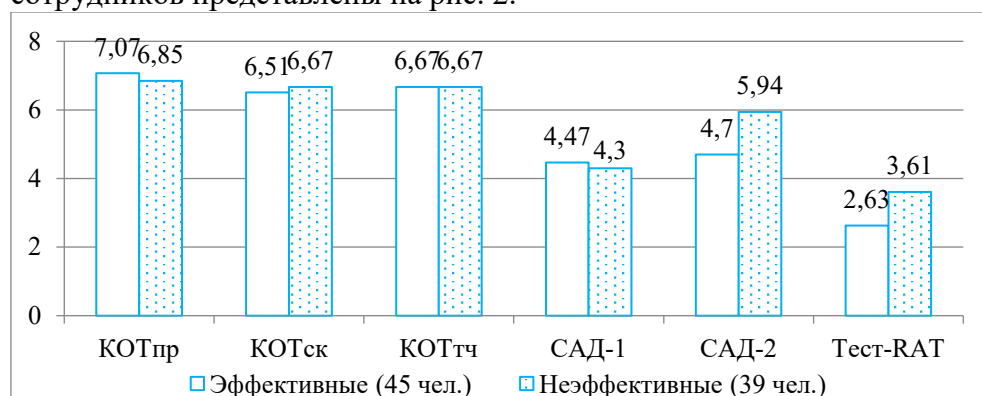


Рис. 2. Соотношение показателей мыслительных функций эффективных и неэффективных сотрудников (2020 г., стэны)

При помощи дисперсионного анализа определена статистическая значимость различий показателей интеллекта эффективных и неэффективных сотрудников. Использовалась статистика Стьюдента в Microsoft Office Excel для определения однородности/различий когорт. Результаты приведены в табл. 10.

Таблица 10

Соотношение показателей мыслительных функций эффективных и неэффективных специалистов по t -критерию Стьюдента

Возраст	KOT-Пр	KOT-Ск	KOT-Тч	САД-1	САД-2	RAT
0,12	0,60	0,64	1,00	0,36	0,00	0,04

Таким образом, по итогам исследований однородных выборок 2020 г. ($p = 0,12$) выявлены значимые соотношения между эффективностью служебно-профессиональной деятельности и показателями продуктивности KOT и САД-1.

Показатели продуктивности, скорости мышления и точности мыслительных операций (по KOT), а также интеллектуальная активность в области логико-комбинаторной деятельности (по тесту САД-1) эффективных и неэффективных специалистов не различаются.

Однако наблюдаются статистически значимые ($p \leq 0,05$) различия у показателей тестов когнитивных функций в области проявлений логико-смысловой активности (по тесту САД-2) и креативной составляющей (по RAT) мышления эффективных и неэффективных сотрудников при росте их значений у неэффективных специалистов.

Заключение и выводы

Таким образом, проанализированные нами информационные источники и результаты анализа наших экспериментальных данных в целом подтверждают основную гипотезу о том, что когнитивные

способности во многом определяют успешность профессионализации персонала и эффективность его дальнейшей служебной деятельности. Однако наблюдаются различия некоторых показателей тестов, проведенных нами в разное время на различных выборках госслужащих. В целом же можно обоснованно признать наличие общей связи интеллекта и успешности служебно-профессионального функционирования персонала. Поэтому показатели интеллектуальных тестов неоспоримо занимают в структуре психологических показателей отбора персонала на государственную службу достойное место.

Список литературы

1. Айзенк Г. Классические IQ-тесты. М.: ЭКСМО-Пресс, 2002. 192 с.
2. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. СПб.: Питер, 2000. 368 с.
3. Крайг Г. Психология развития. СПб.: Питер, 2002. 992 с.
4. Купер Д., Робертсон А. Психология в отборе персонала. СПб.: Питер, 2003. 240 с.
5. Кэмпбелл Д. Модели экспериментов в социально-психологических и прикладных исследованиях. СПб.: Социально-психологический центр, 2006. 390 с.
6. Миронова Е.Е. Сборник психологических тестов. Часть II. Минск: Женский институт ЭНВИЛА, 2006. 146 с.
7. Носс И.Н. Технология психосемантического анализа деятельности // Психология и психотехника. 2010. № 5. С. 83–91.
8. Пашукова Т.И., Допира А.И., Дьяконов Г.В. Практикум по общей психологии для студентов педагогических вузов. М.: Изд-во Института практической психологии, 1996. 176 с.
9. Психология человека от рождения до смерти / под общ. ред. А.А. Реана. СПб.: ПРАЙМЕВРОЗНАК, 2002. 656 с.
10. Равен Дж., Равен Дж.К., Корт Дж.Х. Руководство к прогрессивным матрицам Равена и Словарным шкалам. Раздел 3. Стандартные прогрессивные матрицы. М.: Когито-Центр, 2012. 86 с.
11. Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования: 2-е изд. СПб.: Питер, 2002. 272 с.
12. Чикер В.А. Психологическая диагностика организации и персонала. СПб.: Речь, 2004. 176 с.
13. Amthauer R. Intelligenz und Beruf // Zeitschrift fur experimentaie und angewandte Psychology. 1953. Bd. 1. S. 3–34.
14. Glaser R. Thoughts on expertise // C. Schooler & K.W. Schaie (Eds.) Cognitive functioning and social structure over the life course. Norwood, NJ.: Ablex, 1987. P. 81–94.
15. Hunter J.E., Schmidt F.L. Fitting people to jobs: The impact of personnel selection on national productivity // M.D. Dunnette and E.A. Fleishman (eds), Human Performance and Productivity, Vol. 1. Hillsdale. NJ.: Earlbaum, 1982. V. 1. P. 232–284.
16. Murphy K.R. Psychological measurement: Abilities and skills // C.L. Cooper & I.T. Robertson (eds), International Review of Industrial and Organizational Psychology. Chichester: John Wiley, 1988. V. 3. P. 213–244.
17. Schmidt F.L., Oh I-S., Shaffer J. The Validity and Utility of Selection Methods in Personnel Psychology: Practical and Theoretical Implications of 95 Years of Research Findings. Presentation at the PTC/MW seminar on November 6, 2013.

18. Schneider W. Acquiring expertise: Determinants of exceptional performance // International handbook of Research and Development of Giftedness and Talent. Oxford: Pergamon, 1990. P. 311–324.
19. Willis S. Towards an educational psychology of the older adult learner: Intellectual and cognitive bases // J. Birren & W. Schaie (Eds.). Handbook of the psychology of aging. 2nd. ed. New York: Van Nostrand Rienhold, 1985. P. 818–847.
20. Wonderlic E.F., Hovland C.I. The Personnel Test: a restandardized abridgment of the Otis S-A test for business and industrial use // Journal of Applied Psychology. 1939. V. 23 (6). P. 685–702.

Об авторе:

НОСС Игорь Николаевич – доктор психологических наук, профессор, ведущий научный сотрудник лаборатории психогигиены и психопрофилактики, ФГБУ «Национальный медицинский исследовательский центр психиатрии и наркологии имени В.П. Сербского» Минздрава России (119991, Москва, Малый Кропоткинский пер., 23); e-mail: i.noss@yandex.ru

THE RELATIONSHIP OF THINKING ABILITIES WITH THE EFFICIENCY OF OFFICIAL AND PROFESSIONAL ACTIVITIES

I.N. Noss

Serbsky National Medical Research Centre for Psychiatry and Narcology
of Ministry of Health of the Russian Federation, Moscow

The purpose of this article is to experimentally confirm that cognitive abilities determine the success of the professionalization of personnel and the effectiveness of their further professional activities. However, there are some features of this connection, depending on the conditions, period and instrument of psychological measurement. The article provides empirical material for the study of the mental functions of an extensive sample of government personnel in 2011, 2016 and 2020. using: the IQ-Eysenck test, the Short Orientation Test (SOT), the Raven SPM, the Amthauer IST Analogy subtest, the Dictionary subtest, the J.S. Flanagan General and Special Technical Abilities Assessment Test, the Semantic Activity Analysis Test (SAD) and the Remote Association Test (RAT) with S. Mednich. The analysis of 2011 revealed the uniformity of samples of different efficiency of professional activity in terms of speed and accuracy of mental operations (SOT). A 2016 study showed cardinal differences in cognitive functions in the vast majority of the ratios between effective and ineffective specialists. The analysis of 2020 revealed the absence of differences in productivity, speed of thinking and accuracy of mental operations (SOT) and logical-combinatorial activity (SAD-1 test). However, logical and semantic activity (SAD-2 test) and creative (RAT) components of thinking in effective and inefficient employees differ. The results of the study make it possible to take into account the assessment of thinking when selecting and accompanying personnel.

Keywords: *intellectual abilities; threshold level of intelligence; efficiency of professional activity; parameters of cognitive functions; productivity, speed and accuracy of thinking; correlation; patchwork plan; professional selection; effective and inefficient employees.*

Принято в редакцию: 10.01.2024 г.

Подписано в печать: 24.01.2024 г.

УДК 159.922

Doi: 10.26456/vtspyped/2024.2.072

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГИБКОСТЬ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ САМОУПРАВЛЕНИЯ ПРАКТИЧЕСКИХ ПСИХОЛОГОВ И МЕДИЦИНСКИХ РАБОТНИКОВ

О.Б. Полякова¹, Т.И. Бонкало^{2,3}

¹Центр психологии развития, г. Москва

²ГБУ «НИИ организации здравоохранения и медицинского менеджмента
Департамента здравоохранения города Москвы», г. Москва

³ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар

При рассмотрении психологической гибкости как составляющей самоуправления практических психологов и медиков (без проведения сравнительного анализа между специалистами) использовались опросники на завершение суждений в разработке сотрудников лаборатории azps.ru, способности самоуправления Н.М. Пейсахова, психологической гибкости В.Н. Карандашева, критерий корреляции К. Пирсона, шкала Чеддока – Снедекора. Выявлены уровни выраженности активного образа жизни, анализа противоречий, коррекции, критерия оценки качества, планирования, принятия решения, прогнозирования, психологической гибкости, самоконтроля, способности к самоуправлению и целеполагания. Установлены связи между всеми компонентами самоуправления практических психологов и медицинских работников.

Ключевые слова: *психологическая гибкость, самоуправление, практические психологи, медики.*

Введение

Специфика профессиональной деятельности практических психологов и медиков предъявляет ряд требований к психологическому портрету специалистов, работающих в основном в стрессогенных условиях с трудным контингентом.

Одно из профессионально важных качеств – это самоуправление практических психологов и медиков, понимаемое как способность осуществления необходимых функций регулирования без внешних вмешательств, проявляющаяся в поведении и общении, как свойство субъекта деятельности (он же выступает в роли объекта) формировать и реализовывать программу собственного развития и функционирования.

Самоуправление включает в себя совокупность компонентов, среди которых наиболее важными являются анализ противоречий, коррекции себя и собственных действий, оценка качества, планирование, принятие решения, прогнозирование, самоконтроль, самостоятельность, самопрограммируемость, сознательность, целенаправленность, свобода воли, целеполагание и готовность к изменению целей, а также психологическая гибкость.

© Полякова О.Б.,
Бонкало Т.И., 2024

Психологическая гибкость как составляющая самоуправления практических психологов и медиков – это способность осознавать сложности и трудности, эффективно адаптироваться в стрессовых ситуациях, принимать верные решения с учетом собственных ценностных ориентаций и убеждений.

Практические психологи и медики с высоким уровнем психологической гибкости в профессиональной деятельности готовы к коррекции собственного поведения и собственной точки зрения под воздействием аргументов, дипломатично выстраивают межличностные отношения, менее подвержены стрессу, преодолевают негативные проявления, признают собственные ошибки, справляются с обязанностями, стремятся к достижению целей, умело фокусируются на главном, учитывают трудности и неудачи на пути к целям.

Краткий обзор исследований

Актуальность рассмотрения психологической гибкости как составляющей самоуправления практических психологов и медиков подтверждается исследованиями зарубежных и отечественных медиков и педагогов, психологов и социологов: взаимосвязи психологической и когнитивной гибкости и гедонизма и благополучия [21], осознанности жизненных и профессиональных ситуаций [19], стрессоустойчивости [17], тревожности [20], ценностных ориентаций [22]; взаимосвязи управления рисками и самоуправления [2]; жизнедеятельности [24], жизнестойкости [11]; малоадаптивных видов и форм вины [9]; механизмов психологической гибкости [18]; профессионального стресса [1]; профиля профессионального кризиса [10]; разработки методического инструментария диагностики психологической гибкости [16, 25] и самоуправления [6]; самооценки в структуре самоуправления [12]; самоуправления как феномена [13] и самоуправления будущих специалистов [23]; соотношения психологического благополучия и психологической гибкости [3]; способности к самоуправлению [7]; формирования психологической гибкости [15]; элементов психологической гибкости [14].

Методы и методики

Цель исследования – рассмотреть психологическую гибкость как составляющую самоуправления практических психологов и медиков (без проведения сравнительного анализа между специалистами).

Рассмотрение психологической гибкости как составляющей самоуправления практических психологов и медиков осуществлялось с помощью опросников: 1) Завершение суждений (ЗС) в разработке сотрудников лаборатории azps.ru для выявления доминирования или активного, или созерцательного образа жизни, определения уровня активного (преобразовательного) образа жизни (Σ ЗС) [4], автор модификации интерпретации результатов – О.Б. Полякова (табл. 1); 2) Способность самоуправления Н.М. Пейсахова (ССУ П) для установления

степени выраженности способности к самоуправлению (Σ ССУ П) и его компонентов: анализа противоречий (АП), прогнозирования (Пр), целеполагания (ЦП), планирования (Пл), критерия оценки качества (КОК), принятия решения (ПР), самоконтроля (СК), коррекции (К) [8], автор модификации интерпретации результатов – О.Б. Полякова (табл. 1); 3) Тест психологической гибкости В.Н. Карандашева (ТПГ К) для определения уровня психологической гибкости (Σ ТПГ К) [5], автор модификации интерпретации результатов – О.Б. Полякова (табл. 1), а также критерия корреляции К. Пирсона и описания связей по шкале Чеддока-Снедекора для определения тесноты (силы) связи корреляции.

Таблица 1

Балльные шкалы уровней психологической гибкости и самоуправления
практических психологов и медиков

Аббревиатуры опросников и компонентов психологической гибкости и самоуправления		Уровни компонентов психологической гибкости и самоуправления практических психологов и медиков				
		низкий Н	ниже среднего НС	средний С	выше среднего ВС	высокий В
ЗС	Σ ЗС	0 – 8,44	8,45 – 16,44	16,45 – 24,44	24,45 – 32,44	32,45 – 40
ССУ П	АП, Пр, ЦП, Пл, КОК, ПР, СК, К	0 – 1,44	1,45 – 2,44	2,45 – 4,44	4,45 – 5,44	5,45 – 6
	Σ ССУ П	0 – 9,44	9,45 – 19,44	19,45 – 28,44	28,45 – 38,44	38,45 – 48
ТПГ К	Σ ТПГ К	от -5 до -2,45	от -2,44 до 0,44	от +0,45 до +4,44	от +4,45 до +7,44	от +7,45 до +10

Примечание: ЗС – Завершение суждений, Σ ЗС – общий показатель активного (преобразовательного) образа жизни, ССУ П – Способность самоуправления Н.М. Пейсахова, АП – анализ противоречий, Пр – прогнозирование, ЦП – целеполагание, Пл – планирование, КОК – критерий оценки качества, ПР – принятие решения, СК – самоконтроль, К – коррекция, Σ ССУ П – общий показатель способности к самоуправлению, ТПГ К – Тест психологической гибкости В.Н. Карандашева, Σ ТПГ К – алгебраическая сумма психологической гибкости

Результаты

Результаты рассмотрения психологической гибкости как составляющей самоуправления практических психологов и медиков показали:

1) выше среднего уровень:

– активного образа жизни (25,85, активности поиска средств жизнедеятельности, генерирования идей, желания творческой работы, личной и коллективной ответственности, мотивации достижений, ориентации на процесс и результат труда, преобразовательной позиции, прогнозирования, самообразования, склонности к преобразованиям в жизни, стремления к новым впечатлениям, целеполагания) (табл. 2);

– планирования (4,59, желания получения отличных результатов, опоры на себя, плановости, последовательности, пошаговости в работе, представления о специфике выполнения деятельности, проговаривания, продуманности планов, самоуправления, стремления к

достижению задуманного, умственных действий) (табл. 2);

– принятия решения (4,54, взвешивания всех «за» и «против», влияния целей на решения, возможностей в реальности, определения с приоритетами, осмотрительности при наличии умеренности риска, перехода от плана к действиям, самоприказа к выполнению дел, стремления к приему срочных решений, учета последствий решений и всех плюсов и минусов) (табл. 2);

– прогнозирования (5,16, верного ожидания поступков от людей, заглядывания вперед в делах и поступках, предвосхищения хода событий, предусмотрительности, самоуправления, свершения планов и прогнозов, составления моделей-прогнозов, умственной деятельности, четкого представления собственных планов жизни) (табл. 2);

– способности к самоуправлению (31,54, количества встреч с необычными ситуациями, поиска новых решений и средств достижения запланированного, постановки целей, создания нового творческого подхода, управления собственной активностью (деятельностью, общением, переживаниями и поведением), целенаправленного изменения) (табл. 2);

– целеполагания (4,68, доведения дел до конца, осмысления главных целей жизни, прогнозирования, разнообразия альтернатив и целей, рациональности, самоуправления, составления субъективной модели должного и желаемого, целеустремленности, умственной деятельности, четкого представления будущего результата) (табл. 2);

2) средний уровень:

– анализа противоречий (3,27, вычленения главного в трудных обстоятельствах, определения собственных возможностей, ориентировки в ситуациях, попытки достижения полной ясности, прилива сил и энергии, психической деятельности, раздумий о желаниях и обязанностях, самоуправления, составления субъективной модели ситуаций, терпения) (табл. 2);

– коррекции (2,56, доведения дел до конца, желания закончить работу, изменения испорченных отношений и реальных действий, общения, поведения и системы самоуправления, исправления допущенных ошибок, самосовершенствования, совершенствования законченной работы, стремления к изменению собственных привычек) (табл. 2);

– критерия оценки качества (2,71, анализа собственной мотивационно-потребностной сферы, ориентации на главное, оценивания собственного труда, собственных действий и успехов в реализации планов, решения нравственных вопросов, точности ориентиров, чувства меры в межличностных отношениях) (табл. 2);

– психологической гибкости (+4,11, быстрого засыпания и пробуждения, быстроты усвоения нового, включения в новые виды деятельности, деятельности, испытывания тяги к новым впечатлениям, любви к быстрой работе, осваивания в незнакомой обстановке, переключаемости, подвижности, стремления в новое

общество, стремления к реагированию на аргументацию, схождения с незнакомыми людьми, формирования привычек) (табл. 2);

– самоконтроля (4,03, внимательности за собеседниками во время дискуссий, отдачи себе отчета, отслеживания последствий собственных высказываний, самопроверки, сбора информации о выполнении планов, сдержанности) (табл. 2).

Результаты установления взаимосвязи между психологической гибкостью и компонентами самоуправления практических психологов и медиков показали:

1) высокую связь:

– между активным образом жизни и прогнозированием (0,837), и планированием (0,815), и принятием решения (0,792), и целеполаганием (0,774), и способностью к самоуправлению (0,724), то есть чем выше активный образ жизни (преобразовательная позиция, прогнозирование, самообразование, склонность к преобразованиям в жизни, стремление к новым впечатлениям, целеполагание), тем выше планирование, принятие решения, прогнозирование, способность к самоуправлению, целеполагание (табл. 2);

– между планированием и принятием решения (0,761), и способностью к самоуправлению (0,718), то есть чем выше планирование (представление о специфике выполнения деятельности, проговаривание, продуманность планов, самоуправление, стремление к достижению задуманного, умственные действия), тем выше принятие решения, способность к самоуправлению (табл. 2);

– между принятием решения и способностью к самоуправлению (0,725), то есть чем выше принятие решения (переход от плана к действиям, самоприказ к выполнению дел, стремление к приему срочных решений, учет последствий решений и всех плюсов и минусов), тем выше способность к самоуправлению (табл. 2);

– между прогнозированием и целеполаганием (0,824), и принятием решения (0,802), и планированием (0,791), и способностью к самоуправлению (0,747), то есть чем выше прогнозирование (свершение планов и прогнозов, составление моделей-прогнозов, умственная деятельность, четкое представление собственных планов жизни), тем выше планирование, принятие решения, способность к самоуправлению, целеполагание (табл. 2);

– между целеполаганием и планированием (0,775), и принятием решения (0,758), и способностью к самоуправлению (0,729), то есть чем выше целеполагание (самоуправление, составление субъективной модели должного и желаемого, умственная деятельность, целеустремленность, четкое представление будущего результата), тем выше планирование, принятие решения, способность к самоуправлению (табл. 2);

2) заметную связь:

– между активным образом жизни и анализом противоречий (0,681), и самоконтролем (0,665), и психологической гибкостью (0,647), и

критерием оценки качества (0,625), и коррекцией (0,606), то есть чем выше активный образ жизни (активность поиска средств жизнедеятельности, генерирование идей, желание творческой работы, личная и коллективная ответственность, мотивация достижений, ориентация на процесс и результат труда), тем выше анализ противоречий, коррекция, критерий оценки качества, психологическая гибкость, самоконтроль (табл. 2);

– между планированием и анализом противоречий (0,637), и самоконтролем (0,625), и психологической гибкостью (0,604), и коррекцией (0,582), и критерием оценки качества (0,569), то есть чем выше планирование (желание получения отличных результатов, опора на себя, планомерность, последовательность, пошаговость в работе), тем выше анализ противоречий, коррекция, критерий оценки качества, психологическая гибкость, самоконтроль (табл. 2);

– между принятием решения и коррекцией (0,651), и психологической гибкостью (0,649), и критерием оценки качества (0,635), и самоконтролем (0,627), и анализом противоречий (0,566), то есть чем выше принятие решения (взвешивание всех «за» и «против», влияние целей на решения, возможности в реальности, определение с приоритетами, осмотрительность при наличии умеренности риска), тем выше анализ противоречий, коррекция, критерий оценки качества, психологическая гибкость, самоконтроль (табл. 2);

– между прогнозированием и анализом противоречий (0,673), и критерием оценки качества (0,655), и коррекцией (0,639), и психологической гибкостью (0,618), и самоконтролем (0,594), то есть чем выше прогнозирование (верное ожидание поступков от людей, заглядывание вперед в делах и поступках, предвосхищение хода событий, предусмотрительность, самоуправление), тем выше анализ противоречий, коррекция, критерий оценки качества, психологическая гибкость, самоконтроль (табл. 2);

– между способностью к самоуправлению и коррекцией (0,592), и критерием оценки качества (0,584), и психологической гибкостью (0,579), и самоконтролем (0,565), и анализом противоречий (0,551), то есть чем выше способность к самоуправлению (количество встреч с необычными ситуациями, поиск новых решений и средств достижения запланированного, постановка целей, создание нового, творческий подход, управление собственной активностью (деятельностью, общением, переживаниями и поведением), целенаправленное изменение), тем выше анализ противоречий, коррекция, критерий оценки качества, психологическая гибкость, самоконтроль (табл. 2);

– между целеполаганием и анализом противоречий (0,652), и критерием оценки качества (0,637), и коррекцией (0,616), и психологической гибкостью (0,588), и самоконтролем (0,569), то есть чем выше целеполагание (доведение дел до конца, осмысление главных целей жизни, прогнозирование, разнообразие альтернатив и целей,

рациональность), тем выше анализ противоречий, коррекция, критерий оценки качества, психологическая гибкость, самоконтроль (табл. 2);

3) умеренную связь:

– между анализом противоречий и психологической гибкостью (0,371), и самоконтролем (0,365), и коррекцией (0,352), и критерием оценки качества (0,349), то есть чем выше анализ противоречий (вычленение главного в трудных обстоятельствах, определение собственных возможностей, ориентировка в ситуациях, попытка достижения полной ясности, прилив сил и энергии, психическая деятельность, раздумия о желаниях и обязанностях, самоуправление, составление субъективной модели ситуаций, терпение), тем выше коррекция, критерий оценки качества, психологическая гибкость, самоконтроль (табл. 2);

– между коррекцией и психологической гибкостью (0,405), то есть чем выше коррекция (доведение дел до конца, желание закончить работу, изменение испорченных отношений и реальных действий, общения, поведения и системы самоуправления, исправление допущенных ошибок, самосовершенствование, совершенствование законченной работы, стремление к изменению собственных привычек), тем выше психологическая гибкость (табл. 2);

– между критерием оценки качества и коррекцией (0,375), и психологической гибкостью (0,361), и самоконтролем (0,359), то есть чем выше критерий оценки качества (анализ собственной мотивационно-потребностной сферы, ориентация на главное, оценивание собственного труда, собственных действий и успехов в реализации планов, решение нравственных вопросов, точность ориентиров, чувство меры в межличностных отношениях), тем выше коррекция, психологическая гибкость, самоконтроль (табл. 2);

– между самоконтролем и психологической гибкостью (0,355), и коррекцией (0,349), то есть чем выше самоконтроль (внимательность за собеседниками во время дискуссий, отдача себе отчета, отслеживание последствий собственных высказываний, самопроверка, сбор информации о выполнении планов, сдержанность), тем выше коррекция, психологическая гибкость (табл. 2).

Обсуждение

Результаты рассмотрения психологической гибкости как составляющей самоуправления практических психологов и медиков коррелируют с психодиагностическими и экспериментальными данными исследований медиков и педагогов, психологов и социологов, направленных:

1) на выявление компонентов психологической гибкости и самоуправления [4, 5, 6, 16, 25], особенностей малоадаптивных видов и форм вины [9] и профиля профессионального кризиса [10], психологического компонента формирования психологической гибкости [15];

2) на определение психологических механизмов психологической

гибкости [18], соотношения психологического благополучия и психологической гибкости [3], специфики жизнестойкости [11], интегрирования элементов психологической гибкости в систему самоуправления [14], профессионального стресса [1] и самоуправления будущих специалистов [23], способности к самоуправлению [8], эффективности программ самоуправления [13];

3) на установление влияния динамического управления рисками на самоуправление [2], оценки способности к самоуправлению [7], самооценки в структуре самоуправления [12], связи психологической гибкости и гедонизма, благополучия [21], жизнедеятельности [24], мотивационно-потребностной сферой [22], осознанности стрессогенных факторов [19], стрессоустойчивости [17], тревожности [20].

Таблица 2

Показатели рассмотрения психологической гибкости как составляющей самоуправления практических психологов и медиков

Аббревиатуры опросников и компонентов психологической гибкости и самоуправления		ЗС	ССУ П									ТПГ К
		ΣЗС 25,85 BC	АП 3,27 C	Пр 5,16 BC	ЦП 4,68 BC	Пл 4,59 BC	КОК 2,71 C	ПР 4,54 BC	СК 4,03 C	К 2,56 C	ΣССУ П 31,54 BC	ΣТПГ К +4,11 C
ЗС	ΣЗС	1	0,681	0,837	0,774	0,815	0,625	0,792	0,665	0,606	0,724	0,647
ССУ П	АП	0,681	1	0,673	0,652	0,637	0,349	0,566	0,365	0,352	0,551	0,371
	Пр	0,837	0,673	1	0,824	0,791	0,655	0,802	0,594	0,639	0,747	0,618
	ЦП	0,774	0,652	0,824	1	0,775	0,637	0,758	0,569	0,616	0,729	0,588
	Пл	0,815	0,637	0,791	0,775	1	0,569	0,761	0,625	0,582	0,718	0,604
	КОК	0,625	0,349	0,655	0,637	0,569	1	0,635	0,359	0,375	0,584	0,361
	ПР	0,792	0,566	0,802	0,758	0,761	0,635	1	0,627	0,651	0,725	0,649
	СК	0,665	0,365	0,594	0,569	0,625	0,359	0,627	1	0,349	0,565	0,355
	К	0,606	0,352	0,639	0,616	0,582	0,375	0,651	0,349	1	0,592	0,405
	ΣССУ П	0,724	0,551	0,747	0,729	0,718	0,584	0,725	0,565	0,592	1	0,579
ТПГ К	ΣТПГ К	0,647	0,371	0,618	0,588	0,604	0,361	0,649	0,355	0,405	0,579	1
Примечание: аббревиатуры опросников и компонентов психологической гибкости и самоуправления см. в примечании табл. 1; аббревиатуры уровней см. в табл. 1; p<0,01 – статистическая значимость корреляционной связи												

Примечание: аббревиатуры опросников и компонентов психологической гибкости и самоуправления см. в примечании табл. 1; аббревиатуры уровней см. в табл. 1; $p < 0,01$ – статистическая значимость корреляционной связи

Заключение

При рассмотрении психологической гибкости как составляющей самоуправления практических психологов и медиков получены следующие результаты:

1) диагностированы выше среднего уровень активного образа жизни, планирования, принятия решения, прогнозирования, способности к самоуправлению, целеполагания; средний уровень анализа противоречий, коррекции, критерия оценки качества, психологической гибкости, самоконтроля;

2) установлена высокая связь между: активным образом жизни и планированием, принятием решения, прогнозированием, способностью к

самоуправлению, целеполаганием; планированием и принятием решения, способностью к самоуправлению; принятием решения и способностью к самоуправлению; прогнозированием и планированием, принятием решения, способностью к самоуправлению, целеполаганием; целеполаганием и планированием, принятием решения, способностью к самоуправлению; заметная связь между активным образом жизни, планированием, принятием решения, прогнозированием, способностью к самоуправлению, целеполаганием и анализом противоречий, коррекцией, критерием оценки качества, психологической гибкостью, самоконтролем; умеренная связь между: анализом противоречий и коррекцией, критерием оценки качества, психологической гибкостью, самоконтролем; коррекцией и психологической гибкостью; критерием оценки качества и коррекцией, психологической гибкостью, самоконтролем; самоконтролем и коррекцией, психологической гибкостью;

3) доказано, что выявленная заметная связь психологической гибкости и активного образа жизни, анализа противоречий, коррекции, критерия оценки качества, самоконтроля дает возможность рассматривать психологическую гибкость как составляющую самоуправления практических психологов и медиков.

Список литературы

1. Бонкало Т.И., Полякова О.Б. Специфика профессионального стресса медицинских работников в постковидный период // Проблемы социальной гигиены, здравоохранения и истории медицины. 2023. № 31(s2). С. 1197–1201.
2. Ванюрихин Ф.Г. Влияние динамического управления рисками на самоорганизацию и самоуправление в социально-экономических системах // Самоуправление. 2022. № 1 (129). С. 176–180.
3. Дёмин А.Н., Киреева О.В. Соотношение психологического благополучия и гибкости личности в разных видах занятости // Человеческий капитал. 2022. № 10 (166). С. 173–179.
4. Завершение суждений: опросник 2010, разработчик – лаборатория azps.ru. URL: http://azps.ru/tests/kit/zaversh_as.html (дата обращения 12.02.2024).
5. Карандашев В.Н. Как жить в условиях стресса. СПб., Вологда: Русь, 2002. 108 с.
6. Митина О.В., Рассказова Е.И. Методика исследования самоуправления Ю. Куля и А. Фурмана: психометрические характеристики русскоязычной версии // Психологический журнал. 2019. Т. 40. № 2. С. 111–127.
7. Новодворский Е.В., Сивенков В.А. Оценка способности к самоуправлению студентов-психологов ТОГУ разных возрастных групп: эмпирическое исследование // Проблемы современного образования: психолого-педагогический поиск (Хабаровск, 05–07.11.2020). Хабаровск: Тихоокеанский государственный университет, 2021. С. 126–128.
8. Пейсахов Н.М. Способность самоуправления: опросник. URL: <http://psychok.net/testy/257-metodika-sposobnost-k-samoupravleniyu-test-ssu-n-m-pejsakhov> (дата обращения 12.02.2024).
9. Полякова О.Б., Бонкало Т.И. Особенности малоадаптивных форм и видов

- вины медицинских работников в постковидный период // *Здравоохранение Российской Федерации*. 2023. Т. 67. № 5. С. 430–435.
10. Полякова О.Б., Бонкало Т.И. Особенности профиля профессионального кризиса медицинских работников с профессиональными деформациями в условиях пандемии COVID-19 // *Здравоохранение Российской Федерации*. 2022. № 66(6). С. 521–528.
 11. Полякова О.Б., Бонкало Т.И. Специфика жизнестойкости работников здравоохранения с профессиональными деформациями // *Здравоохранение Российской Федерации*. 2022. № 66(1). С. 67–75.
 12. Рожков Д.В., Абдурахманов Р.А. Самооценка в структуре самоуправления личности студента // *Всероссийская ежегодная декабрьская научно-практическая студенческая конференция (Москва, 02–14.12.2022)*. М.: Российский новый университет, 2023. С. 76–83.
 13. Рыбаков И.А. Эффективность образовательной программы управления здоровьем и благополучием // *Управление развитием персонала*. 2021. № 1. С. 2–10.
 14. Тайсаева С.Б., Скрипникова Н.Б. Интегрирование элементов психологической гибкости в систему управления коллективом в социальной сфере // *Проблемы теории и практики управления*. 2020. № 9. С. 156–166.
 15. Цур-Царь К.В. Психологический компонент как метод формирования гибкости // *Аллея науки*. 2022. Т. 1. № 1 (64). С. 555–559.
 16. Azadfar Z., Abdollahi A., Patra I., Chang Ya., Alghazali T., Talib S.G. The Iranian form of psychometric properties of the multidimensional psychological flexibility inventory // *Psicologia: Reflexao e Critica*. 2022. Т. 35. № 1. P. 1–14. DOI: 10.1186/s41155-022-00236-w
 17. Bas S., Ülbe S., Yüksel-Şengün O., Güngör D. Mediator role of psychological flexibility in the relationship between traumatic grief and psychological symptoms // *XVI European congress of psychology (Moscow, 02–05.07.2019)*. Moscow: Moscow State University named after M.V. Lomonosov Publishing House, 2019. 2003 с.
 18. Faulkner J.W., Theadom A., Mahon S., Snell D.L., Barker-Collo S., Cunningham K. Psychological flexibility: a psychological mechanism that contributes to persistent symptoms following mild traumatic brain injury? // *Medical Hypotheses*. 2020. Т. 143. P. 110141. DOI: 10.1016/j.mehy.2020.110141
 19. Finkelstein-fox L., Pavlacic J.M., Buchanan E.M., Schulenberg S.E., Park C.L. Valued living in daily experience: relations with mindfulness, meaning, psychological flexibility, and stressors // *Cognitive Therapy and Research*. 2020. Т. 44. № 2. P. 300–310. DOI: 10.1007/s10608-019-10062-7
 20. Güldal Ş., Kılıçoğlu N.A., Kasapoğlu F. Psychological flexibility, coronavirus anxiety, humor and social media addiction during COVID-19 pandemic in Turkey // *International Journal for the Advancement of Counselling*. 2022. Т. 44. № 2. P. 220–242. DOI: 10.1007/s10447-021-09461-x
 21. Howell A.J., Demuyne K.M. Psychological flexibility and psychological inflexibility are independently associated with both hedonic and eudemonic well-being // *Journal of Contextual Behavioral Science*. 2021. Т. 20. P. 163–171. DOI: 10.1016/j.jcbs.2021.04.002
 22. Mak W.W.S., Chio F.H.N., Chong K.S.C., Law R.W. From mindfulness to personal recovery: the mediating roles of self-warmth, psychological flexibility. And valued living // *Mindfulness*. 2021. Т. 12. № 4. P. 994–1001. DOI:

- 10.1007/s12671-020-01568-3
23. Petrova В. Ученического самоуправления през погледа на един психолог // Профессионално образование. 2022. Т. 24. № 4. С. 412–419. DOI: 10.53656/voc22-453ucen
24. Polyakova O.B., Bonkalo T.I. The specificity of the vitality of health care workers with professional deformations // Health Care of the Russian Federation. 2022. № 66(1). P. 67–75. DOI: 10.47470/0044-197x-2022-66-1-67-75
25. Terhorst Ya., Baumeister H., Mccracken L.M., Lin J. Further development in the assessment of psychological flexibility: validation of the German committed action questionnaire // Health and Quality of Life Outcomes. 2020. Т. 18. № 1. С. 1–9. DOI: 10.1186/s12955-020-01497-8

Об авторах:

ПОЛЯКОВА Ольга Борисовна – кандидат психологических наук, доцент, практический психолог Центра психологии развития (127473, г. Москва, ул. Достоевского, 1/21 ст.1), e-mail: pob-70@mail.ru, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2581-5516>, spin-код (РИНЦ): 5176-0918

БОНКАЛО Татьяна Ивановна – доктор психологических наук, доцент, ведущий научный сотрудник ГБУ «НИИ организации здравоохранения и медицинского менеджмента Департамента здравоохранения города Москвы» (115088, г. Москва, ул. Шарикоподшипниковская, 9), профессор кафедры педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет» (г. Краснодар, ул. Ставропольская, д. 29); e-mail: bonkalotatyanaivanovna@yandex.ru, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0887-4995>, spin-код (РИНЦ): 6572-7417

PSYCHOLOGICAL FLEXIBILITY AS A COMPONENT OF SELF-GOVERNMENT OF PRACTICAL PSYCHOLOGISTS AND DOCTORS

O.B. Polyakova¹, T.I. Bonkalo^{2,3}

¹Center for Developmental Psychology, Moscow

²Research Institute of Healthcare Organization and Medical Management of the Moscow Department of Health, Moscow

³Kuban State University, Krasnodar

When considering psychological flexibility as a component of self-government of practical psychologists and physicians (without conducting a comparative analysis between specialists), questionnaires were used to complete judgments developed by employees of the azps.ru laboratory, the ability of self-government by N.M. Peysakhov, psychological flexibility V.N. Karandashev, K. Pearson correlation criterion, Chaddock-Snedecor scale. The levels of expression of an active lifestyle, analysis of contradictions, correction, quality assessment criteria, planning, decision-making, forecasting, psychological flexibility, self-control, ability to self-government and goal setting have been identified. Connections have been established between all components of self-government of practical psychologists and medical workers.

Keywords: *psychological flexibility, self-government, practical psychologists, doctors.*

Принято в редакцию: 26.02.2024 г.

Подписано в печать: 29.04.2024 г.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧЕВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ МЕНЕДЖЕРА ПО ПРОДАЖАМ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ

К.А. Селезнева, Т.А. Жалагина

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», г. Тверь

В статье раскрываются основные психологические аспекты коммуникативной компетенции менеджера по продажам, важность развития и совершенствования устных и письменных навыков. Новизна статьи заключается в том, что профессиональная деятельность менеджера по продажам переходит в онлайн-формат и сводится к общению в чатах или по почте. В связи с этим, для менеджера становится актуальным комплексное развитие письменной речевой компетенции, а также психологических знаний делового общения с клиентом. Актуальность исследования обусловлена тем, что вопрос повышения уровня коммуникативной письменной компетенции менеджеров по продажам имеет непосредственное влияние на увеличение количества клиентов, а следовательно, и продаж, что в свою очередь, повышает имидж организации на рынке. Предложены пути развития письменной речевой компетенции у менеджера по продажам в современных условиях.

Ключевые слова: *цифровизация; психологическая составляющая общения; менеджеры по продажам; психология труда; письменная речевая компетенция; профессиональная деятельность; онлайн-продажи; электронная коммерция.*

Профессиональная деятельность менеджера по продажам является одной из наиболее многоплановых с учетом выполняемого функционала. Настоящее время выдвигает новые требования к навыкам и компетенциям менеджеров, поскольку переход на онлайн-продажи, электронную коммерцию влечет за собой изменения в трудовой деятельности. Знание психологической составляющей речевой компетенции, включая письменную речевую, имеет для менеджера по продажам огромное значение, так как более 80% профессиональной деятельности менеджера связано с общением либо с клиентами, либо с подчиненными. Помимо этого, умение воспользоваться психологическим аспектом общения позволяет менеджеру по продажам эффективно осуществлять переговоры с клиентами. Многочисленные исследования рынка труда, проведенные российскими учеными и экспертами разных областей, подтверждают особую востребованность на современном этапе развития коммуникативной письменной

© Селезнева К.А.,
Жалагина Т.А., 2024

компетенции менеджеров по продажам в рамках такого направления деятельности как электронная коммерция.

Развитие науки психологии труда выдвигает новые задачи по изучению психологической стороны профессиональной деятельности менеджеров по продажам в новых социальных условиях. Это связано с особой значимостью как для развития науки, экономики, так и в целом актуальностью данной профессии на современном этапе развития. Менеджеры по продажам имеются в каждой организации и играют важную роль, поскольку являются основным звеном организации, обеспечивающим финансовое благополучие компании [3].

Исследование профессиональной деятельности менеджера по продажам позволило выделить ряд психологических особенностей, которые свойственны представителям именно этой профессии [3]. В первую очередь, это большое количество коммуникативных взаимодействий, которые составляют около 80% от общего рабочего времени менеджера. Данные взаимодействия ведутся с клиентами в целях реализации продажи товаров (услуг), а также с подчиненными и сотрудниками других отделов. Помимо этого, трудовая деятельность менеджера по продажам отличается творческим и разносторонним характером с высокой изменчивостью ситуаций и ограниченностью во времени. При этом в условиях перехода на онлайн-продажи, особую актуальность приобретает развитие и совершенствование коммуникативной компетенции, включая письменную речевую.

В деятельности менеджера по продажам речевая компетенция занимает важное место, поскольку речь является основным инструментом реализации всех функций продаж и управления. Поэтому если общение построено грамотно, это является залогом эффективности всей профессиональной деятельности менеджера по продажам. И наоборот, если общение построено неграмотно, можно с уверенностью сказать, что трудовая деятельность осуществляется неэффективно. Уместно вспомнить крылатую фразу Т. Шибутани, о том, что люди теряют интерес и уважение к тем, кто не может говорить грамотно, но достаточно часто проникаются уважением к тем, кто умело владеет словом [10, с. 136].

Для обеспечения высокого уровня эффективности профессиональной деятельности субъекта труда, в том числе менеджера по продажам, необходимы психологические ресурсы (качества). Изучение трудов С.А. Дружилова [2, с. 57–58] и В.А. Толочек [8, с. 43–45] позволило определить, что психологические ресурсы, представляют собой систему психологических характеристик субъекта труда, которые проявляются не только в стиле поведения, но и в мышлении, индивидуальных особенностях принятия и исполнения решений.

В.Д. Шадриков предлагает выделять три основные группы психологических ресурсов: общие деловые, специфические управленческие и дополнительные характеристики [9]. Каждая из вышеуказанных групп ресурсов формирует профессионально важные качества, необходимые для ведения субъектом труда эффективной трудовой деятельности. При этом следует отметить, что одну из ключевых ролей в профессиональной деятельности менеджера по продажам играют общие деловые характеристики, в состав которых входит речевая и письменная речевая компетенция.

Психологическая составляющая делового общения позволяет менеджеру по продажам выстраивать эффективное и долгосрочное сотрудничество с клиентами в соответствии с особенностями профессиональной деятельности. Сущность коммуникативной функции менеджера по продажам и ее основная задача заключаются в налаживании оптимальной системы общения как внутри организации между отдельными подразделениями и сотрудниками, так и с внешними субъектами, то есть с клиентами. Критерием оптимальности при этом выступает то, насколько существующая коммуникативная сеть содействует достижению общих целей организации [1].

С ростом цифровизации и массовым переходом в онлайн, которому способствовала, в том числе и пандемия COVID-19, наблюдается увеличение посетителей торговых интернет-площадок (к апрелю 2022 года – 63% населения Земли) [13], а вместе с ними и числа менеджеров по продажам в направлении онлайн-продаж. Опираясь на исследование, проведенное компанией «Росбизнесконсалтинг» (РБК), доля розничных продаж в электронной коммерции за 2021 год составила более 18% в мире, а в 2023 уже составляет 22%, что свидетельствует о приросте в 2% от года к году [13]. Данная тенденция сохранится в ближайшие десятилетия и будет сопровождаться последующей цифровизацией продаж и, как следствие, появлением новых и усовершенствованием существующих компетенций как менеджеров по продажам, так и других специалистов.

Цифровизация продаж представляет собой переход торговых отношений в систему Интернет (онлайн) путем подключения специальных цифровых технологий и инструментов. Это целая совокупность процессов, направленных на создание единой системы взаимной интеграции разрозненных каналов коммуникации, персонализации предложений и оптимизации клиентского опыта [11]. Основная цель цифровизации состоит в увеличении количества продаж при одновременном снижении затрат со стороны организации. При этом важно учитывать, что цифровизация вносит свои корректировки в процесс профессионального взаимодействия менеджера по продажам и клиента – происходит усложнение коммуникации с психологической

стороны. В первую очередь, это связано с отсутствием эмоциональной связи, так как общение ведется через виртуальные каналы, такие как мессенджеры, почта или видеообщение. Во вторую очередь, с ростом цифровизации немаловажным фактором, влияющим на степень эффективности профессиональной деятельности менеджера по продажам, является обеспечение безопасности взаимодействия в цифровой среде. Высокий уровень доверия со стороны клиента способствует росту продаж, притоку новых клиентов и развитию имиджа менеджера по продажам и организации. Учитывая данные обстоятельства, менеджеру по продажам крайне важно учиться проявлять эмпатию и создавать положительные эмоции, путем частой коммуникации с клиентом и позволять легко связываться для получения информации по товарам (услугам). Таким образом, в процессе взаимодействия с клиентом будет установлена эмоциональная связь и обеспечен психологический комфорт.

В настоящее время продажи сместились в социальные сети, на маркетплейсы, также произошел переход на информационные технологии собственной разработки. Опираясь на статистику 2022 года, общая аудитория социальных сетей выросла на 8%. По прогнозам аналитиков, к 2027 году объем глобального рынка торговли в соцсетях вырастет в семь раз [12]. Социальная коммерция предполагает трансформацию всего процесса покупки в социальные сети – от ознакомления аудитории с товаром или услугой до оформления заказа. Одновременно с этим меняется взаимодействие между менеджером по продажам и клиентами. Раньше продажи осуществлялись личным контактом в офисе или торговой точке, затем появились телефонные продажи. В настоящее время процесс продаж постепенно перемещается из телефонных звонков в чаты, а затем из чатов в короткометражные видеоролики-презентации. Поэтому современным менеджерам по продажам необходимо не только умение представлять товар или услугу по телефону, но и умение представить информацию в текстовом формате, например, в виде презентации, а также создавать короткометражные видеоролики, чтобы клиенты могли наглядно познакомиться с товаром или услугой.

В связи с вышеизложенным, очевидно, что на современном этапе одной из важных компетенций менеджера по продажам становится речевая компетенция. Соответственно, особую актуальность приобретают для менеджера психологические знания о ведении делового общения с клиентом, которые подразумевают под собой такие личностные качества как тактичность, самостоятельность, готовность помочь, коммуникабельность и стрессоустойчивость. Помимо этого, для менеджера по продажам важно наличие знаний о психологической структуре общения, которое включает в себя три элемента: коммуникативную (обмен информацией), интерактивную (обмен не

только знаниями, но и действиями) и перцептивную (восприятие субъектами друг друга) стороны [4]. Все вместе они формируют процесс общения разного уровня – социально нацеленного либо ориентированного на предметную область, а также общения на личностном уровне.

В условиях цифровизации, когда коммуникация между менеджером и клиентом часто осуществляется через онлайн-каналы, способность грамотно и эффективно передавать свои мысли становится особенно важной. Поэтому для менеджера по продажам знание психологических аспектов ведения делового общения, включая письменную компетенцию, способствует не только достижению высоких результатов в профессиональной деятельности, но и на начальных этапах определяет степень надежности клиента, его способность к соглашению, компромиссу, а также уровень его готовности к приобретению того или иного товара (услуги). Из этого следует, что для менеджера по продажам наличие развитой речевой, включая письменную речевую компетенцию, способствует, во-первых, определению и прогнозированию взаимодействий с деловым партнером, во-вторых, выстраиванию более крепких и эффективных отношений с конкретным клиентом организации.

Анализируя труды разных авторов, можно заключить, что развитые речевые компетенции позволяют менеджеру по продажам грамотно выстраивать диалог с клиентом, а также правильно воспринимать слышимую и читаемую речь, включая способность понимать и воспроизводить речь в любом функциональном стиле. Как отмечают Н.Н. Романова и А.В. Филиппов, «речевая компетенция обуславливается языковой компетенцией, широкой речевой практикой общения, большим объемом чтения литературы разных жанров и обуславливает коммуникативную компетенцию» [7, с. 69]. При этом важное значение имеет психологическая сторона речевой компетенции, которая позволяет менеджеру по продажам выстраивать плодотворное сотрудничество с клиентами организации.

Для менеджера по продажам развитие речевой компетенции способствует повышению эффективности его трудовой деятельности. Это связано с тем, что от того, насколько убедительно менеджер может презентовать товар (услугу), аргументировать особенности предложения, будет зависеть не только желание клиента приобрести, но и дальнейшее качество взаимодействия с организацией. При этом данная компетенция на современном этапе приобретает особую ценность, поскольку деловое общение переходит в цифровую среду и ведется через такие каналы, как электронные письма, чаты в соцсетях, видеоконференции, что значительно ускоряет процесс взаимодействия с клиентом и повышает эффективность продаж. Хорошо развитая речевая компетенция помогает менеджеру по продажам грамотно и четко выражать свои мысли, избегая

неясности, что позволяет исключить неправильную интерпретацию, а также укрепляет профессиональный имидж менеджера по продажам в глазах клиентов.

Важно учитывать, что общение в цифровой среде может сопровождаться помехами в коммуникации с клиентом, которые характеризуются искажением голоса, мимики и жестов. Поэтому для минимизации риска неправильного восприятия информации клиентом менеджеру по продажам необходимо, во-первых, убедиться, что клиент правильно понимает предоставленную информацию, путем уточнений и дополнительного опроса. Во-вторых, менеджер должен применять ораторское искусство, которое включает в себя владение различными техниками ведения диалога и эмоционального воздействия для влияния клиента. Это, в свою очередь, позволяет выстроить эмоциональную связь с клиентом и убедить его в выгодности предложения.

В условиях цифровизации и развития международных деловых отношений менеджеры по продажам могут иметь дело с клиентами – представителями разных культур и стран, в отношении которых важно наличие психологических знаний и особенностей общения. Наличие языковых компетенций и психологических знаний, с одной стороны, позволит избежать негативных ситуаций, связанных с различиями в менталитете, а с другой – будет способствовать преодолению языковых и культурных барьеров, делая коммуникацию более эффективной.

В целом, психологические знания как в письменной, так и в устной коммуникации способствуют более быстрой адаптации менеджера по продажам не только к особенностям языка, менталитета клиента, но и позволяют установить доверительные отношения с клиентом. Также следует отметить, что речевая компетенция имеет прямое отношение к формированию общего впечатления как о менеджере по продажам, так и об организации. Способность менеджера выстроить правильную коммуникационную стратегию, включающую в себя умение верно подобрать тон и стиль общения для каждого клиента, помогает создать положительное впечатление об организации и повысить ее репутацию. Умение эффективно коммуницировать через различные цифровые каналы помогает поддерживать благоприятный психологический климат в процессе взаимодействия с клиентом, способствует успеху переговоров и, как следствие, повышению рентабельности продаж.

Помимо вышеперечисленного, для выбора правильной стратегии ведения диалога менеджеру по продажам необходимо знание психологических типов личности клиента. Выделяется четыре психологических типа – холерик, сангвиник, меланхолик и флегматик, каждый из которых имеет свои отличительные особенности. Умение правильно идентифицировать клиента с психологической стороны

позволяет с высокой долей вероятности успешно закрыть сделку продаж.

Особое внимание следует уделить отдельной компетенции, имеющей прямое отношение к вышеназванной – это письменная речевая компетенция, которая также как и устная, является системой, ее структура представлена взаимосвязанными элементами, характеризующими одно явление – процесс речевой коммуникации [6].

Данная компетенция для менеджера по продажам играет важную роль в профессиональной деятельности в условиях цифровизации. В первую очередь это связано с тем, что телефонные продажи переходят в цифровую среду, где существует множество коммуникационных каналов: электронная почта, мессенджеры, социальные сети. Соответственно, для менеджера по продажам умение адаптировать свое письменное общение к разным каналам коммуникации является важным навыком. При этом необходимо учитывать, что каждый канал имеет свои особенности и требует определенного стиля и формата письма. В условиях перехода на онлайн-формат для менеджера по продажам является важным наличие знаний о структуре письменного диалога, начиная с использования уважительного обращения, проявления вежливости к клиенту и заканчивая умением выбрать правильную с психологической точки зрения стратегию при возникновении конфликтных ситуаций. Помимо этого, развитая письменная речевая компетенция помогает менеджеру по продажам не только создавать эффективные предложения и продающие тексты, но и оказывать психологическое воздействие, вызывая положительные эмоции со стороны клиента и побуждать его к действию.

Во вторую очередь, для менеджера по продажам является немаловажным письменная грамотность в целом, поскольку клиенты основывают свое впечатление об организации и ее представителе, опираясь на письменные сообщения. Способность грамотно выражать свои мысли и идеи так, чтобы передать информацию клиенту без двусмысленности является ключом к успеху в профессиональной деятельности.

Опираясь на научные работы А.В. Карпова, посвященные психологии менеджмента, можно выделить три общих принципа эффективной коммуникации: информативность (ясность), целостность, стратегическое использование неформального общения. Из этого следует, что при соблюдении данных принципов коммуникация менеджера по продажам будет отличаться прозрачным смыслом для клиента, основная цель которой – установить взаимопонимание в процессе сотрудничества, направленного на достижение целей организации, а использование неформальных каналов общения в дополнение к формальным сделает взаимодействие более комфортным для клиента [5].

Таким образом, можно заключить, что в условиях цифровизации письменная речевая компетенция приобретает особую актуальность для менеджера по продажам и имеет прямое влияние на успешность его профессиональной деятельности. При этом значительную роль играет психологическая составляющая письменной компетенции, которая проявляется в установлении эмоциональной связи с клиентом, грамотной структуре письма и создании благоприятного психологического климата. Хорошо развитые навыки письменной коммуникации помогают не только полноценно коммуницировать в онлайн-формате, но и выстраивать эффективные отношения с клиентами, повышая вероятность успеха в продажах.

Развитие письменной речевой компетенции менеджера по продажам может осуществляться путем использования различных методов и ресурсов. Рассмотрим некоторые из них: во-первых, прохождение специального обучения по ораторскому искусству и копирайтингу. Подобные учебные курсы позволят менеджеру по продажам овладеть психологическими знаниями и приемами не только для публичного выступления, но и для ведения делового общения в письменном виде. Помимо этого, участие в таких мероприятиях поможет менеджерам улучшить речевые навыки, обменяться опытом с коллегами и получить новые знания. Во-вторых, это развитие слушательских навыков, поскольку умение слушать и понимать собеседника является одним из ключевых аспектов эффективной коммуникации. Постоянная практика активного слушания, задавания уточняющих вопросов и в целом – проявления интереса к тому, что говорит собеседник, позволяет не только лучше понимать потребности клиентов, но и устанавливать эмоциональную связь, что немаловажно для долгосрочного сотрудничества. Также развитие навыков презентации позволит менеджеру по продажам быть убедительным и информативным, выделяя основные аспекты и оставляя только необходимые данные в текстах. Внедрение в практику использования графиков, диаграмм и примеров позволит наглядно демонстрировать преимущества товара или услуг, а также не перегружать клиента лишней информацией.

Таким образом, настоящее время характеризуется появлением новых трендов – перехода в онлайн-формат профессиональной деятельности менеджера по продажам, а также цифровизации продаж, которые связаны с выходом на новые рынки электронной коммерции (соцсети, интернет-магазины, маркетплейсы). Данные тенденции стимулируют изменение или появление новых компетенций, которые необходимы для ведения эффективной профессиональной деятельности. При этом усиливается значение психологической составляющей во взаимодействии с клиентами, поскольку вся коммуникация переходит в онлайн-формат. Для менеджера по продажам в условиях новых реалий

одним из ключевых навыков является речевая и письменная компетенция. Развитие речевой компетенции, знание психологической составляющей делового общения для менеджера по продажам является важным, поскольку эффективная устная коммуникация играет ключевую роль в процессе онлайн-продаж. Помимо этого, особую актуальность приобретает развитие письменной речевой компетенции, когда вся коммуникация с клиентом переходит в формате переписки по электронной почте, в чатах соцсетей или в письменном диалоге на торговых Интернет-площадках, где требуется кратко и максимально информативно проконсультировать клиента и закрыть сделку продажей товара или услуги. Необходимо отметить, что в письменной, также как и в устной коммуникации важное место занимает психологический аспект, который является одним из ключевых для достижения результатов в общении с клиентом. Это включает в себя эмоциональный интеллект, навыки активного слушания, понимание культурных различий и управление конфликтами. Развитие данных навыков менеджером по продажам способствует установлению более глубоких и продуктивных деловых отношений с клиентами в процессе онлайн-продаж.

Список литературы

1. Анисимова Т.В., Гимпельсон Е.Г. Речевая компетенция менеджера: учеб. пособие М.: Изд-во МПСИ, 2007. 480 с.
2. Дружилов С.А. Индивидуальный ресурс человека как основа становления профессионализма. Воронеж: Научная книга, 2010. 260 с.
3. Жалагина Т.А., Селезнева К.А. Психологические особенности профессиональной деятельности менеджеров по продажам // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. 2022. № 2(59). С. 26–33.
4. Защирина О.В. Концептуальные представления о структуре общения // Вестник Санкт-Петербургского университета. 2013. №4. С. 89–98.
5. Карпов А.В. Психология менеджмента: учебник для вузов. 2-е изд., испр. и доп. Москва: Издательство Юрайт, 2023. 481 с.
6. Кобышева А.С. Методика обучения письменной речи как компоненту межкультурной компетенции лингвиста-преподавателя: автореф. дис. ... канд. пед. наук: специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания». Ставрополь, 2009. 25 с.
7. Романова Н.Н., Филиппов А.В. Словарь. Культура речевого общения: этика, прагматика, психология: словарь. 2-е изд., стер. Москва: ФЛИНТА, 2016. 304 с.
8. Толочек В.А. Стили деятельности: ресурсный подход. М.: Институт психологии РАН, 2015. 366 с.
9. Шадриков В.Д. Психология деятельности человека. М.: Институт психологии РАН, 2014. 463 с.
10. Шибутани Т. Социальная психология. Ростов-на-Дону: Феникс, 2002. 544 с.

11. Акулова Е. Цифровизация продаж. Официальный сайт ООО «Актион диджитал». [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.kom-dir.ru/article/3863-tsifrovizatsiya-prodaj>. - Дата доступа: 23.10.2023
12. Тренды мировых продаж. Официальный сайт ПАО Сбербанк. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://developers.sber.ru/help/sales-increase/global-sales-trends>. (дата обращения: 20.10.2023).
13. Что такое e-commerce и как устроена онлайн-торговля. Официальный сайт РБК. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://trends.rbc.ru/trends/industry/607fe4549a7947027eaffbe6> (дата обращения: 28.10.2023).

Об авторах:

СЕЛЕЗНЕВА Ксения Александровна – аспирант, ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: ka.selezneva@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0004-3835-9198>

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

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF THE FORMATION OF THE WRITTEN SPEECH COMPETENCE OF A SALES MANAGER IN THE CONTEXT OF DIGITALIZATION

K.A. Selezneva, T.A. Zhalagina

Tver State University, Tver

The article reveals the main psychological aspects of the sales manager's communicative competence, the importance of developing and improving oral and written skills. The novelty of the article lies in the fact that the professional activity of a sales manager is moving to an online format and is reduced to communication in chat rooms or by mail. In this regard, the complex development of written speech competence, as well as psychological knowledge of business communication with the client, becomes relevant for the manager. The relevance of the study is due to the fact that the issue increasing of the communicative written competence level of sales managers has a direct impact on increasing the number of sales, customers, and with them the overall image of the organization in the market. The ways of developing written speech competence of a sales manager in modern conditions are proposed.

Keywords: *digitalization; the psychological component of communication; sales manager; labor psychology; written speech competence; professional activity; online sales; e-commerce.*

Принято в редакцию: 15.03.2024 г.

Подписано в печать: 05.06.2024 г.

ОСНОВЫ ПОСТРОЕНИЯ ПРОЦЕССА МОДЕЛИРОВАНИЯ ИНТЕГРАТИВНОГО КАЧЕСТВА ЛИЧНОСТИ

К.А. Талашманова

ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет
им. А.И. Герцена», г. Москва

Обсуждается роль моделирования в науке. Рассматривается теория Ури Бронфенбреннера относительно разработки моделей, процесс моделирования в контексте анализа профессиональной надежности сотрудников юридических компаний, отношение между моделями и реальностью, использование множественной регрессии для анализа зависимости между показателями профессиональной надежности, а также выделяются три основные функции моделей. Описаны критерии значимости моделей профессиональной надежности, предлагаются различные модели в виде диаграмм для наглядного представления результатов. Представлены конкретные этапы построения процесса моделирования.

Ключевые слова: разработка моделей, моделирование, профессиональная надежность, интегративное качество личности.

Введение

Существует разнообразие моделей: модели представления для иллюстрации отношений, экспериментальные модели для определения или проверки гипотез, теоретические модели для получения информации о фактах, операционные модели, которые могут быть использованы для помощи в принятии решений или планировании [11].

Модели используются для более широкого понимания процессов, и особое значение здесь занимают три основные функции [10]: иллюстративная (модели являются моделями чего-либо, а именно иллюстрациями, изображениями процесса или объекта); сокращенная (модели, как правило, не охватывают все атрибуты оригинала, который они представляют, а только те, которые кажутся релевантными для целей исследования); прагматическая (модели могут отражать то, чего нет у оригинала, но оно осуществимо).

Цель моделирования определяет назначение модели. В соответствии с целью моделирования модели сокращаются до прикладных представлений, то есть дается только та информация, которая необходима. Посредством моделирования определенного объекта становится возможным поиск и изучение закономерностей, которые не лежат на поверхности, так как могут не проявляться без определенных обстоятельств [8]. В процессе моделирования определяются характерные черты явления или процесса, его определяющие особенности, что позволяет определить

структуру или поведение системы. Можно сделать вывод о том, что модели создаются за счёт разделения интегративного качества личности на показатели (посредством анализа профессиограмм), а затем перегруппировки этих показателей на определенные группы моделей [4].

На выбор средств, за счет которых будет происходить исследование, также влияют цели моделирования, в том числе природа объекта, этапы моделирования. «Один и тот же объект может иметь множество моделей, а разные объекты могут описываться одной моделью. Модели одного и того же объекта, предназначенные для разных целей, могут быть совершенно разными. Например, для описания такого объекта моделирования, как "личность в профессии", могут применяться следующие модели: профессиограмма специалиста, квалификационные требования, профессиональный стандарт» [1]. В своих исследованиях О.И. Шиман отмечает, что причины профессионального выгорания делятся на объективные, а именно особенности деятельности, и субъективные – индивидуально-психологические особенности личности. Ученый обозначил интересный факт, что на деятельность юриста влияет индивидуальный тип реагирования на стресс, а не возраст, пол, стаж работы. Причиной ненадежного поведения выступают: недостаток самостоятельности, отсутствие удовлетворенности результатами работы, уровень самооценки [6].

При моделировании такого интегративного качества, как профессиональная надежность работника юридических компаний, обращается большее внимание на показатели: наличие или отсутствие созависимости, социально-психологическое благополучие семьи, групповая сплоченность, вовлеченность, ведущий тип реагирования, потребность в достижении цели, самоэффективность, саморазвитие, состояние стресса, степень осознанности (внимательность), личностные характеристики [4]. Таким образом, заранее необходимо обратить внимание на то, что для анализа способов построения моделей необходимо оперировать конкретным интегративным качеством. Так как свойством интегративности выступает целостность показателей или качеств, которые могут быть проанализированы только как совокупность, но не как отдельные части, то данный факт лишь подчеркивает невозможность подтверждения полученных результатов моделирования без конкретизации.

Разработка моделей профессиональной надежности на примере работников юридических компаний соответствует следующим целям: поиск закономерностей между определенными показателями профессиональной надежности, понимание сущности исследуемого объекта, прогнозирование прямых и косвенных показателей ненадежности.

Процесс моделирования строится на выбранной теории, которая используется как основополагающая. В дальнейшем теоретическая основа помогает систематизировать выбранные показатели и увидеть между ними более глубинную взаимосвязь. Моделирование профессиональной

надежности происходит на основе теории Ури Бронфенбреннера, которая основана на принципе экосистем. Для исследования профессиональной надежности теоретические аспекты концепции Ури Бронфенбреннера интересны в двух отношениях: с одной стороны, она позволяет проследить, как влияют разные социальные пространства на сотрудника и определить их потенциальные возможности; с другой стороны, позволяет смоделировать на микросоциологическом уровне генезис социальных пространств, начиная с конкретного сотрудника. В этом смысле следующие соображения касаются прежде всего установления связи экосистемного моделирования с исследованиями социального пространства. Отметим, что исследование социального пространства имеет прямое отношение к моделированию развития человека. Изучение профессиональной надежности путем разработки моделей представляет собой актуальный подход, так как учитывается индивидуальное развитие персонала в контексте микро- и макросоциальных пространств. Важно заметить, что «пространство» обсуждается не как социальная категория, оно косвенно связано с развитием человеческой деятельности через выявление социально эффективных воздействий окружающей среды. Согласно Бронфенбреннеру, социальное пространство влияет на разные сферы жизни. Под экологией человеческого развития подразумевается прогрессивная взаимная адаптация между активными, развивающимися людьми и влиянием непрерывного развития всего социального пространства. Понятие «развитие» трактуется как постоянное изменение в том, как человек воспринимает окружающую среду и справляется с ней [7].

Процедура и методы исследования

В целом под разработкой моделей профессиональной надежности понимается получение моделей, которые наглядно раскрывают зависимость надежности от показателей. Важно уточнить, что под показателями понимается единица измерения, благодаря анализу которой возможно судить о стоящих за ней и проявляемых через нее психических явлениях. Множественная регрессия в данном случае используется в качестве основы построения моделей, за счёт которой показатели разделяются на зависимые и независимые переменные. Таким образом появляется возможность моделировать, как изменение независимых переменных влияет на зависимые и наоборот. При этом в статистике под регрессией понимается метод, при помощи которого возможно проанализировать взаимосвязь между переменной-откликом и переменными-предикторами.

Методы исследования: опросник оценки вовлеченности (Gallup Q12), тест «Определение групповой сплочённости К. Сишора», тест на выявление созависимости Д. Фишер, Л. Спенн, тест определения самооффективности Дж. Маддукса и М. Шеера, опросник внимательности и осознанности (MAAS), краткий личностный опросник

TIPI-RU, экспресс-диагностика состояния стресса (Кристан Шрайнер), методика «Типовое семейное состояние» (Э.Г. Эйдемиллер, И.В. Юстицкис), опросник «Диагностика ведущего типа реагирования» (М.М. Кашапов, Т.Г. Киселева), опросник Ю.М. Орлова «Потребность в достижении цели. Шкала оценки потребности в достижении успеха», «Диагностика реализации потребностей в саморазвитии» (по методике Н.П. Фетискина).

Характеристика выборки: опрос прошёл 501 специалист юридического профиля. Средний возраст составляет 33 года, общий стаж – 13 лет, стаж работы в одной компании – 7 лет. В эксперименте приняли участие 226 мужчин (45 %) и 275 женщин (55 %).

Процедура обработки результатов: статистический анализ результатов проводился в программе R.

Результаты

Построение моделей профессиональной надёжности происходит на основе множественного линейного регрессионного анализа и меняется при выборе зависимой переменной. Таким образом возможно получить количественное представление о силе взаимосвязи зависимой и независимой переменных [5]. При проведенном анализе на основе множественной линейной регрессии учитывалась связанность по смыслу показателей профессиональной надёжности, был произведён подсчёт по результатам проведения диагностики, распределение значений независимой переменной близко к нормальному (при этом допустимы отклонения от нормальности), между независимыми переменными корреляция не выявлена, так как нежелательно брать во внимание предикторы, совпадающие по смыслу [3]. Мера точности предсказаний анализируется за счёт уровня объясняющей силы (R^2 – знак объясняющей силы) [2]. В проведенном регрессионном анализе в качестве зависимых переменных выступают поочередно показатели профессиональной надёжности. Intercept в таблице регрессии сообщает нам среднее ожидаемое значение для переменной ответа, когда все переменные-предикторы равны нулю. Параметр b в регрессионном анализе называется коэффициентом регрессии. Его величина показывает среднее изменение результата при изменении фактора на одну единицу. Std.Err. – стандартная ошибка регрессии, а именно среднее расстояние, на которое наблюдаемые значения отклоняются от линии регрессии. T-value – это критерий, основанный на распределении Стьюдента. Принято считать, что при $t > 2$ значение параметра в линейной регрессии является значимым для модели. Последнее значение в таблице – это P-value, связанное со статистикой F . Чтобы увидеть, значима ли общая модель регрессии, нужно сравнить p -значение с уровнем значимости: 0,01, 0,05 и 0,10 (табл. 1). Состояние стресса (см. табл. 1) зависит от следующих показателей: созависимость, осознанность (внимательность), преобладание логики над этикой, общая неудовлетворенность, оптимальное разрешение как

ведущий тип реагирования, потребность в достижении цели, общий стаж работы. Коэффициент детерминации составляет 30 %.

Таблица 1

Итоговый регрессионный анализ состояния стресса

Показатели	<i>b</i>	Std.Err.	t-value	P-value
Intercept	5,53	0,68	8,08	0,00
Наличие созависимости	0,07	0,01	6,2	0,00
Внимательность / осознанность	-0,05	0,00	7,43	0,00
Этика или логика	0,35	0,2	1,73	0,05
Общая неудовлетворенность	0,05	0,02	3,34	0,00
Оптимальное разрешение как тип реагирования	-0,08	0,03	-2,56	0,01
Потребность в достижении цели	-0,09	0,03	-2,84	0,001
Общий стаж работы	0,01	0,00	1,85	0,05

Согласно табл. 2, R^2 составляет 41 %, что немного ниже, чем в изначальной модели. Однако его снижение, вероятно, обусловлено уменьшением количества факторов более чем в 2 раза.

Таблица 2

Регрессионный анализ вовлеченности

Показатели	<i>b</i>	Std.Err.	t-value	P-value
Intercept	0,90	0,63	1,43	0,15
Групповая сплоченность	0,33	0,03	12,83	0,00
Межличностная коммуникация	-0,03	0,01	-6,30	0,00
Внимательность / осознанность	0,03	0,01	3,4	0,00
Семейная тревожность	-0,04	0,02	-2,41	0,01
Агрессия как ведущий тип реагирования	0,15	0,05	3,13	0,001
Уход как тип реагирования	-0,1	0,05	-2,10	0,01

На уровень вовлеченности влияют показатели: групповая сплоченность, межличностная самоэффективность, осознанность, семейная тревожность, агрессия и уход как ведущий тип реагирования.

Важно уточнить, что в данном случае не будет рассматриваться регрессионный анализ некоторых показателей, а именно: групповой сплоченности, реализации потребности в саморазвитии. Вследствие низкого коэффициента детерминации возможно говорить о том, что данные показатели не являются «чувствительными» к изменениям независимых переменных. Данный аспект говорит о том, что групповая сплоченность, как и реализация потребности в саморазвитии, являются объясняющими показателями профессиональной надежности, но не ведущими, и в целом в большей степени несут поддерживающий характер, нежели остальные показатели.

Созависимость (табл. 3) взаимосвязана с повышенным состоянием стресса и семейной тревожностью. Данный показатель, как и уровень групповой сплоченности, является вспомогательным для разработки моделей. При этом важно отметить, что при повышении созависимости необходимо обратить внимание на продолжительность стресса во взаимосвязи анализа наличия или отсутствия семейной тревожности.

Таблица 3

Регрессионный анализ созависимого состояния				
Показатели	<i>b</i>	Std.Err.	t-value	P-value
Intercept	30,03	18,17	1,65	0,09
Уровень групповой сплоченности	-0,16	0,1	-1,66	0,05
Состояние стресса	0,97	0,16	6,01	0,00
Эмоциональная стабильность	1,05	0,57	1,84	0,05
Нервно-психическое напряжение	-0,24	0,13	-1,82	0,05
Семейная тревожность	0,27	0,08	3,23	0,001

На предметную самооффективность (табл. 4) влияют вовлеченность, реализация потребности в саморазвитии, состояние стресса, уровень осознанности, преобладание логики над этикой и сенсорики над интуицией, нервно-психическое напряжение, агрессия и уход как ведущий тип реагирования. Самооффективность снижается от повышенной реализации потребности в саморазвитии.

Таблица 4

Регрессионный анализ самооффективности в предметной области				
Показатели	<i>b</i>	Std.Err.	t-value	P-value
Intercept	12,94	10,48	1,23	0,22
Уровень вовлеченности	-2,64	0,47	-5,59	0,00
Реализация потребности в саморазвитии	-0,23	0,1	-2,39	0,01
Состояние стресса	1,49	0,61	2,45	0,01
Внимательность / осознанность	-0,41	0,11	-3,84	0,00
Этика или логика	8,6	2,95	2,92	0,001
Интуиция или сенсорики	3,9	2,24	1,75	0,05
Нервно-психическое напряжение	1,17	0,31	3,81	0,00
Агрессия как ведущий тип реагирования	3,45	0,62	5,58	0,00
Уход как тип реагирования	2,16	0,63	3,44	0,00

Коэффициент детерминации такой зависимой переменной, как межличностной самооффективности (табл. 5), составляет 38 % и объясняется за счёт созависимости, уровня вовлеченности, групповой сплоченности, осознанности, преобладания логики над этикой, нервно-психического напряжения, ведущего типа реагирования (в основном проявляется в большей степени избегание или агрессия).

Таблица 5

Регрессионный анализ самооффективности в межличностных взаимоотношениях				
Показатели	<i>b</i>	Std.Err.	t-value	P-value
Intercept	-4,22	7,55	-0,56	0,58
Наличие созависимости	0,25	0,14	1,84	0,05
Групповая сплоченность	0,56	0,3	1,88	0,05
Уровень вовлеченности	-2,48	0,44	-5,56	0,00
Внимательность / осознанность	-0,39	0,08	-4,7	0,00
Этика или логика	8,51	2,4	3,54	0,00
Нервно-психическое напряжение	1,12	0,25	4,48	0,00
Агрессия как ведущий тип реагирования	3,15	0,49	6,48	0,00
Уход как тип реагирования	1,79	0,49	3,69	0,00

После преобразований получили, что на уровень осознанности (внимательности) положительно влияют (табл. 6): уровень вовлеченности, эмоциональная стабильность и самое продолжительное время работы в одной компании. Отрицательное влияние оказывают межличностные коммуникации и уровень стресса.

Таблица 6

Регрессионный анализ осознанного поведения

Показатели	<i>b</i>	Std.Err.	t-value	P-value
Intercept	53,36	1,68	31,76	< 0,00
Самозффективность (межличностное общение)	-0,12	0,02	-5,91	0,00
Уровень вовлеченности	0,82	0,19	4,13	0,00
Состояние стресса	-1,85	0,22	-8,09	0,00
Нейротизм или эмоциональная стабильность	2,06	0,88	2,36	0,01
Продолжительность работы в одной компании	0,22	0,06	3,4	0,00

На общую неудовлетворенность (табл. 7) оказывают влияние с положительным знаком уровень стресса, рациональность, семейная тревожность, уход как тип реагирования, отрицательное влияние оказывает стаж работы. Коэффициент детерминации 39 %.

Таблица 7

Регрессионный анализ общей неудовлетворенности

Показатели	<i>b</i>	Std.Err.	t-value	P-value
Intercept	0,34	0,49	0,68	0,49
Состояние стресса	0,26	0,09	2,86	0,001
Рациональность или иррациональность	1,19	0,37	3,25	0,001
Семейная тревожность	0,49	0,03	14,12	< 0,00
Уход как тип реагирования	0,17	0,09	1,88	0,05
Общий стаж работы	-0,04	0,02	-2,57	0,01

Преобразованная регрессия наличия нервно-психического напряжения в семье (табл. 8) имеет коэффициент детерминации 53 %. Нервно-психическое напряжение положительно зависит от агрессии как типа реагирования, общей неудовлетворенности, межличностной самозффективности, групповой сплоченности, преобладания этики и рациональности. Отрицательное влияние оказывает уровень вовлеченности.

Таблица 8

Регрессионный анализ состояния нервно-психического напряжения

Показатели	<i>b</i>	Std.Err.	t-value	P-value
Intercept	1,63	0,57	2,88	0,01
Агрессия как ведущий тип реагирования	0,11	0,06	1,83	0,05
Общая неудовлетворенность	0,46	0,03	17,85	0,00
Самозффективность (межличностное общение)	0,02	0,01	3,69	0,00
Уровень групповой сплоченности	0,09	0,04	2,28	0,05
Уровень вовлеченности	-0,22	0,06	-3,59	0,00
Этика или логика	0,7	0,33	2,153	0,05
Рациональность или иррациональность	1,11	0,26	4,13	0,00

Уровень семейной тревожности (табл. 9) увеличивается с уровнем общей неудовлетворенности, наличия созависимости и уменьшается с

повышением вовлеченности и реализации потребности в саморазвитии. Коэффициент детерминации 38 %.

Таблица 9

Регрессионный анализ состояния семейной тревожности

Показатели	<i>b</i>	Std.Err.	t-value	P-value
Intercept	5,92	1,39	4,25	0,00
Общая неудовлетворенность	0,58	0,04	14,54	< 0,00
Наличие созависимости	0,09	0,03	3,2	0,001
Уровень вовлеченности	-0,24	0,08	-3,11	0,001
Реализация потребности в саморазвитии	-0,04	0,02	-2,27	0,01

Объяснительная сила позволяет построить объяснительную модель (показывает взаимосвязь показателей) на основе определения наиболее важных причин и следствий процессов и их взаимозависимости. Фундамент объяснительной модели, а именно выбор показателей, зависит от существующих теорий, выступающих в качестве методологии исследования, а также от профессиограммы определенной профессии. В данном случае возможно привести пример объяснительной модели: в ситуации, когда состояние стресса (30 %) повышается (искусственно или естественно), стабилизации для поддержания профессиональной надежности способствует снижение уровня созависимости, повышение осознанности, снижение состояния общей неудовлетворенности, восстановление баланса между этикой и логикой (в сторону логики), упор на разрешении конфликтных ситуаций (вместо ухода и агрессии), переключение фокуса на потребности в достижении цели, наработка опыта с течением времени. Наибольшая объясняющая сила (первый уровень) принадлежит нервно-психическому напряжению. Примерно равные позиции (второй уровень) занимают вовлеченность, общая неудовлетворенность, самооффективность (предметная и межличностная), семейная тревожность. Третий уровень – выбор типа реагирования (уход, разрешение, агрессия), состояние стресса, осознанность. Завершающий уровень – это реализация потребности в саморазвитии, потребность в достижении цели, которые в силу своей незначимости не рассматриваются более подробно.

На основе исследований можно сделать вывод, что чрезмерное нервно-психическое напряжение влияет на эффективность деятельности [9] и является основным фактором риска по отношению к проявлению сотрудником профессиональной надежности. По тестовой методике Э.Г. Эйдемиллера, В.В. Юстицкого нервно-психическому напряжению соответствуют пары выражений: напряженный – расслабленный, отдохнувший – усталый, беззаботный – озабоченный, свободный – занятый. Профилактические меры по снижению напряжения возможно выстроить на основе повышения удовлетворенности, вовлеченности в рабочий процесс, межличностной самооффективности (средний уровень).

Следующим этапом является ранжирование по такому признаку, как коэффициент детерминации зависимой переменной. Данный аспект

можно наглядно увидеть на примере табл. 10, в связи с чем коэффициент детерминации позволяет определить, какие модели с точки зрения профессиональной надежности сотрудников юридических компаний являются более или менее значимыми.

Таблица 10

Коэффициент детерминации (R^2) по всем моделям профессиональной надежности

Перечисление названия моделей на основе переменной ответа	R^2 , %
Нервно-психическое напряжение	53
Уровень вовлеченности	41
Общая неудовлетворенность	39
Семейная тревожность	38
Предметная самооффективность	38
Межличностная самооффективность	37
Осознанное поведение	31
Оптимальное разрешение как тип реагирования	31
Состояние стресса	30
Уход как тип реагирования	27
Агрессия как тип реагирования	27
Созависимое состояние	21
Реализация потребности в саморазвитии	20
Потребность в достижении цели	11

Для наглядности будут представлены несколько моделей в виде графиков, объясняющая сила которых является достаточной. Первой моделью выступает регуляция нервно-психического напряжения с целью повышения или поддержания уровня профессиональной надежности сотрудника на должном уровне. Снижению нервно-психического напряжения способствует вовлеченность в профессиональную деятельность. И наоборот, нервно-психическое напряжение повышается от агрессивного типа реагирования на конфликтные ситуации, снижения межличностной самооффективности, групповой сплоченности, преобладания логики над этикой, закрытости от опыта, общей неудовлетворенности (табл. 11).

Таблица 11

Ранжирование показателей профессиональной надежности
(модель снижения нервно-психического напряжения)

Показатели	t-value
Вовлеченность	4
Преобладание логики над этикой	-2
Групповая сплоченность	-2
Агрессия как тип реагирования	-2
Закрытость от опыта	-4
Межличностная самооффективность	-4
Общая неудовлетворенность	-18

Повышению вовлеченности в профессиональную деятельность (табл. 12) способствует групповая сплоченность, осознанность, под агрессией как типом реагирования подразумевается в данном случае умение отстаивать собственную позицию с проявлением уверенности в достижении цели. Снижению профессиональной вовлеченности способствует семейная тревожность, избегание конфликтных ситуаций, повышенная межличностная самоэффективность.

Таблица 12

Ранжирование показателей профессиональной надежности
(модель повышения вовлеченности)

Показатели	t-value
Групповая сплоченность	12
Внимательность / осознанность	3
Агрессия как ведущий тип реагирования	3
Уход как тип реагирования	-2
Семейная тревожность	-2
Межличностная коммуникация	-6

Заключение

Значимым для обсуждения является вывод о том, что интегративное качество необходимо анализировать как совокупность показателей, но не как отдельные части, в связи с чем множественный регрессионный анализ позволяет разработать модели.

Этапы разработки моделей интегративного качества личности на примере профессиональной надежности сотрудника юридических компаний: 1. Общий анализ интегративного качества, в том числе частный, на примере конкретной профессии. 2. Определение целей моделирования, а также теоретической базы. 3. Выбор показателей на основе анализа двух предыдущих пунктов. 4. Проведение исследования (подбираются для обследования выбранных показателей тесты, анкеты, опросники и т.д.). 5. Обработка полученных результатов. 6. Множественный регрессионный анализ. 7. Выявление значимых моделей за счёт уровня объясняющей силы. 8. Построение самих моделей (диаграмм) на основе ранжирования критерия t-value и их интерпретация.

Моделирование играет критическую роль в понимании сложных явлений и процессов, а выбор теоретической основы и методологии имеет решающее значение для точности и достоверности полученных результатов. В целом статья представляет собой анализ методов и подходов к моделированию интегративного качества и важности применения таких моделей в научных исследованиях.

Список литературы

1. Копылова Н.В., Якушенко А.А. Метод моделирования в психологии труда: понятие, структура, этапы // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. 2018. №. 4. С. 58–65.

2. Крокер Л., Алгина Д. Введение в классическую и современную теорию тестов / пер. с англ. Н.Н. Найденовой, В.Н. Симкина, М.Б. Челышковой; под общ. ред. В.И. Звонникова, М.Б. Челышковой. М.: Логос, 2010. 668 с.
3. Наследов А.Д. SPSS: Компьютерный анализ данных в психологии и социальных науках. 2-е изд. СПб.: Питер, 2007. 416 с.
4. Талашманова К.А. К проблеме понимания профессиональной надежности субъекта // Человеческий капитал. 2020. № 3(135). С. 239–245.
5. Тимошенко А.И. Математические методы исследования в психологии: учебное пособие. Иркутск: Иркутский государственный университет, 2006. 208 с.
6. Шиман О.И. Синдром эмоционального выгорания в профессиональной деятельности юриста // Экономика, право, образование: региональный аспект. 2015. С. 224–228.
7. Bronfenbrenner U. Children and Families: 1984 // Society. 1981. V. 18. № 2. P. 38–41.
8. Brotheridge C.M., Lee R.T. Testing a conservation of resources model of the dynamics of emotional labor // Journal of occupational health psychology. 2002. V. 7. № 1. P. 57–67.
9. Cropley M., Dijk D.J., Stanley N. Job strain, work rumination, and sleep in school teachers // European journal of work and organizational psychology. 2006. V. 15. № 2. P. 181–196.
10. Eckert C.M., Stacey M.K.: What is a model? Reflections on the Epistemology of Design Process Models / Modelling and Management of Engineering Processes, Springer, London. 2010. P. 3–14.
11. Lee Y.H., Chelladurai P., Kim Y. Emotional labor in sports coaching: Development of a model // International Journal of Sports Science & Coaching. 2015. V. 10. № 2-3. P. 561–575.

Об авторе:

ТАЛАШМАНОВА Кристина Андреевна – соискатель ученой степени кандидата психологических наук, ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена» (191186, г. Санкт-Петербург, наб. реки Мойки, 48), e-mail: 89999930696@aksios.in

FUNDAMENTALS OF BUILDING THE PROCESS OF INTEGRATIVE PERSONAL QUALITY MODELING

K.A. Talashmanova

Herzen State Pedagogical University of Russia, Moscow

In the article, the role of modeling in science is discussed. Uri Bronfenbrenner's theory regarding the development of models is considered, as well as the process of modeling in the context of analyzing the professional reliability of employees in legal companies. The relationship between models and reality is discussed, the use of multiple regression for analyzing the relationship between indicators of professional reliability is examined, and three main functions of models are identified. Criteria for the significance of models of professional reliability are described, and various models in the form of diagrams are proposed to visually represent the results. Concrete stages of the modeling process are presented.

Keywords: *model development, modeling, professional reliability, integrative quality of personality.*

Принято в редакцию: 22.04.2024 г.

- 103 - Подписано в печать: 24.05.2024 г.

**ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОДИАГНОСТИКА
ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СРЕД**

УДК 004.89: 37.015.33

Doi: 10.26456/vtspyped/2024.2.104

**АНАЛИЗ ДИНАМИКИ ДВИЖЕНИЙ
КООРДИНАТНОГО УСТРОЙСТВА ВВОДА ИНФОРМАЦИИ
КАК СПОСОБ ОПРЕДЕЛЕНИЯ
ПСИХИЧЕСКОГО СОСТОЯНИЯ ПОЛЬЗОВАТЕЛЯ**

А.Г. Уймин

ФГАОУ ВО «РГУ нефти и газа (НИУ) имени И.М. Губкина», г. Москва

Предлагается применить методы машинного обучения и нейронных сетей для анализа движений координатного устройства ввода информации (мышь) как данных о психическом состоянии человека за компьютером и на последующей верификации полученных результатов. Основная цель исследования – разработать и верифицировать модель, использующую данные о движениях мыши для определения психического состояния пользователя (в частности, уровня его уверенности). Дополнительно исследование направлено на разработку и верификацию методов автоматизации процесса мониторинга психического состояния пользователей в цифровом пространстве. Исследование опирается на проект RemoteTopology для сбора данных о движении мыши, включая скорость перемещения, частоту кликов и точность наведения. Эксперимент включает серию психодиагностических тестов, каждый тест сопровождается формулой для анализа данных. Результаты подтвердили гипотезу о том, что анализ данных движения мыши может служить надежным индикатором психического состояния пользователя, предоставляя ценную информацию для мониторинга и улучшения психологического благополучия в образовательной среде.

Ключевые слова: *RemoteTopology, дистанционная работа, прокторинг, верификация, психодиагностика, психическое состояние пользователя.*

Введение

На современном этапе общество испытывает возрастающую потребность в психодиагностике, которая заключается в мониторинге психических состояний людей. Этот спрос усиливается в свете ускоренной цифровой трансформации профессиональной сферы, где компьютеры играют ключевую роль. Традиционные методы психодиагностики часто оказываются трудоемкими и дорогостоящими.

Психодиагностика является ключевым направлением в психологии, целью которого является оценка психических состояний и процессов человека. Эффективность психодиагностики напрямую зависит от надежности и точности используемых инструментов и

© Уймин А.Г., 2023

методик. Важность верификации этих инструментов, подтверждающей их правильность и достоверность, неоспорима, поскольку она лежит в основе всей психодиагностической практики [2, 4, 5, 12].

Методы машинного обучения, в настоящее время активно внедряющиеся в различные сферы науки и техники, предоставляют обещающие перспективы и для психодиагностики [7]. Однако, как и любой инструмент, машинное обучение имеет свои особенности. Ошибки в обучении, неправильный выбор алгоритмов или данных для обучения могут привести к искаженным или неверным результатам. Такие ошибки не просто снижают качество диагностики, но могут негативно повлиять и на жизнь и благополучие пациентов.

В статье Е.В. Славутской представлены базовые алгоритмы, использующие структуру искусственных нейронных сетей для анализа данных в сфере психодиагностики [7]. С использованием стандартных программных решений демонстрируется методика конструирования и тренировки нейросетевой модели. Рассматриваются критерии пригодности и перспективы применения нейросетевых алгоритмов в контексте интеллектуального анализа результатов психологического тестирования.

В монографии [8] иллюстрируются применения методик интеллектуального анализа и инструментария искусственных нейронных сетей при обработке психодиагностических данных, опираясь на конкретные кейсы. В исследовании применены базовые алгоритмы, выполненные на платформе стандартного открытого программного обеспечения. Результаты системного анализа предоставлены с детализированной психологической интерпретацией.

В исследовании О.А. Гусева рассматривается задача отслеживания контактной информации пользователей социальной сети с целью определения психотипа индивида [1]. В процессе была разработана методика эффективного сбора данных, технология парсинга. По результатам был сформирован уникальный датасет, который подвергся комплексной обработке и аналитическому изучению. Выводы исследования позволяют предполагать психотип определенного пользователя. Для реализации задачи использовался язык программирования Python.

В статье Menshih P.G. et al. представлена методика вычисления и анализа показателей психодиагностического тестирования респондента [15]. Основной акцент сделан на комплексной оценке неопределенных аспектов поведения водителя, а также диагностике его состояния с использованием алгоритмов машинного обучения. Данный подход способствует уменьшению количества тестовых заданий и ускорению процесса обработки данных благодаря выявлению латентных зависимостей. Основное внимание уделяется мониторингу состояния водителя в режиме онлайн, что предотвращает аварийные ситуации.

В исследовании Colledani D., Anselmi P., Robusto E. обсуждаются преимущества применения классификаторов на базе машинного обучения в психиатрической диагностике [13]. Модели на основе деревьев решений (ML-DTS) представляют инновационную методику расчета и интерпретации результатов психодиагностических ассесментов, способную усилить аккуратность и оперативность выводов. Описанный подход демонстрируется на примере реальных психодиагностических данных. Конкретные данные поперечного исследования, касающиеся как неклинического, так и клинического населения Японии, были получены от зарегистрированной интернет-исследовательской организации.

В исследовании Dolce P. et al. изложена методика, направленная на синтез объяснительного и прогностического моделирования с целью создания инновационных психометрических инструментов, имеющих теоретическое основание в психологии и нейробиологии [14]. Описываются методологические подходы и результаты процесса отбора компонентов инструмента, учитывающего как объяснительные возможности теоретической модели, так и прогностический потенциал современных вычислительных методов. В частности, акцентируется внимание на исследовательском анализе данных для определения размерной структуры, а также применении искусственных нейронных сетей (ANNS) для прогнозирования психопатологических состояний у клинической популяции. Данный подход предоставляет возможность глубокого теоретического понимания характеристик выбранных элементов и их соответствия базовой теоретической модели.

Необходимо отметить, что процедуры верификации данных, описанные в работах, не проработаны, нет единой практики применения.

Традиционные методы верификации инструментов психодиагностики основываются на строгих научных и методологических принципах [3, 6, 9]. В их основе лежит психометрика – наука о методах измерения психических явлений. Подходы, предложенные психометрикой, направлены на обеспечение валидности (действительность), реабилитности (надежность) и стандартизации психодиагностических инструментов. Основные методы психодиагностики представлены в табл. 1.

Применение методов машинного обучения и нейросетей в психодиагностике людей, работающих за компьютером, открывает новые горизонты для исследования и понимания психического состояния современного человека [10]. В эпоху цифровой трансформации профессиональной деятельности стоит особенно остро вопрос контроля и поддержания психического здоровья специалистов, для которых компьютер стал неотъемлемой частью рабочего процесса.

Исключение исследователя-человека из процесса диагностики имеет важное преимущество: применение автоматизированных систем на базе машинного обучения исключает возможность субъективных ошибок, присущих человеческому фактору. Нейросети не подвержены усталости, предвзятости или ошибкам, основанным на личных убеждениях, что может существенно повысить точность диагностики.

Таблица 1

Сравнение методов психодиагностики (на основе [12, 13])

№	Классический метод	Соотношение с проектом
1	Опросы и интервью. Это структурированные или неструктурированные беседы, в которых специалист задает респонденту ряд вопросов для получения информации о его восприятии, чувствах, мыслях и поведении	Не применимо
2	Тестирование. Существует множество стандартизированных психологических тестов, разработанных для измерения различных аспектов личности, когнитивных способностей, эмоций и других психических процессов	Не применимо
3	Проективные методы. Эти методы основаны на предположении, что люди проецируют свои скрытые чувства и мысли на амбивалентные стимулы. Примером является тест Роршаха с пятнами чернил	Не применимо
4	Наблюдение. В процессе наблюдения специалист фиксирует поведение, реакции и взаимодействия респондента в различных ситуациях	Применимо, проблема в поиске специалиста с соответствующей квалификацией
5	Биографический метод. Основан на анализе жизненного пути человека, включая образование, трудовую деятельность, семейные и другие социальные связи	Не применимо
6	Эксперимент. Этот метод включает в себя создание определенных условий для изучения реакций или поведения респондента	Применимо. Создан пул контрольных измерений с заведомо «комфортными условиями». Эти точки выбраны как эталоны для сравнения

Материалы и методы

В ходе экспериментального исследования были собраны и проанализированы данные от фокус-группы, состоящей из 90 участников

в возрасте от 18 до 22 лет. Демографическое распределение участников показало преобладание мужчин (72% или 65 человек) над женщинами (28% или 25 человек). Исследование проводилось среди студентов колледжа на факультете сетевых технологий в течение 2021/22 учебного года.

В качестве технологической основы взят проект RemoteTopology [11]. В его рамках идет сбор и анализ данных манипулятора «мышь». В ходе анализа данных сделан акцент на следующие аспекты [16]:

1. Скорость и ритмичность: такие параметры, как общая скорость движения или переменчивость скорости, могут указывать на уровень спокойствия или решимости пользователя.

2. Траектория движения: прямые или резкие движения по сравнению с более криволинейными или колеблющимися могут отражать уверенность, решимость или наоборот – неуверенность или колебания.

3. Частота и динамика кликов: замедление перед кликом, количество двойных кликов или частота непреднамеренных кликов могут быть индикаторами состояния внимания, реакции или нервозности.

4. Паузы и задержки: задержка перед выбором определенного элемента или паузы в движении могут отражать процесс принятия решения, отвлеченность или раздумья.

5. Профилирование задач: наблюдая за движениями мыши в контексте определенных задач (например, решение пазлов или игры), можно делать выводы о стратегии мышления, планировании или проблемном решении.

6. Реакция на стимулы: отклик на внезапные визуальные или аудио стимулы может быть измерен через изменения в движении мыши.

7. Консистентность и предсказуемость: регулярное повторение определенных шаблонов движения может указывать на стабильные привычки или поведенческие модели.

В рассматриваемой системе RemoteTopology входные данные характеризуются следующим функциональным выражением:

$$Xi=Ni[x1(t), x2(t), x3(t)...xn(t)], \quad (1)$$

где $x1(t), x2(t), x3(t)...xn(t)$ обозначают параметры индивидуальной сигнатуры i -го испытуемого.

Формула (1) отражает индивидуальные особенности взаимодействия пользователя с платформой. Основываясь на идентификации данной сигнатуры, система способна определить, соответствует ли текущий пользователь предыдущему и определить уровень показателя на конкретной задаче.

Чтобы оценить эффективность системы, предлагается следующий критерий:

$$Qx = SwSr, \quad (2)$$

где Sr – количество корректных решений системы,
 Sw – общее количество решений, принятых системой.

Также представляется важным учет ошибочных решений системы:

$$Qe = SwSe, \quad (3)$$

где Se представляет собой количество ошибочных решений системы,
 Sw – общее количество решений, принятых системой.

Для оценки эффективности системы предложенные методы исследования включают использование линейной регрессии. Этот подход выбран по нескольким причинам. Во-первых, линейная регрессия позволяет установить зависимость между одной зависимой переменной и одной или несколькими независимыми переменными. Это помогает определить, как различные факторы влияют на исследуемые параметры, такие как уровень концентрации, стрессоустойчивость, логическое мышление и психомоторную координацию. Во-вторых, линейная регрессия является доступным и широко применяемым инструментом, что облегчает интерпретацию результатов исследований. Важно также отметить, что модели включают показатель ошибки (e), что повышает точность оценок и предоставляет информацию о возможных отклонениях или аномалиях в данных.

Для каждого из предложенных тестов разработаем соответствующие формулы:

1. Тесты на внимание и концентрацию

Вводные переменные (признаки):

A – количество переключений между задачами.

F – частота ошибок при выполнении задач.

D – продолжительность фокусировки на одной задаче без переключений.

R – время реакции на изменение стимула.

e – ошибка регрессии.

Зависимая переменная:

Con – уровень концентрации.

Модель: $Con = \alpha + \beta_1 A + \beta_2 F + \beta_3 D^{(-1)} + \beta_4 R + e$

2. Тесты на стрессоустойчивость

Вводные переменные (признаки):

L – изменение скорости движения мыши под стрессом.

Q – изменение частоты ошибок в стрессовой ситуации.

M – изменение частоты кликов в стрессовой ситуации.

e – ошибка регрессии.

Зависимая переменная:

$Stres$ – уровень стрессоустойчивости.

Модель: $Stres = \alpha + \beta_1 L + \beta_2 Q + \beta_3 M + e$

3. Задачи на логическое мышление

Вводные переменные (признаки):

H – количество правильных решений.

I – среднее время до принятия решения.

J – количество изменений решения (нерешительность).

e – ошибка регрессии.

Зависимая переменная:

Logic – уровень логического мышления.

Модель: $Logic = \alpha + \beta_1 H + \beta_2 I^{(-1)} + \beta_3 J + e$

4. Тесты на психомоторную координацию

Вводные переменные (признаки):

S – точность движения курсора к цели.

T – время достижения цели.

P – количество ненужных движений (избыточные петли или отклонения).

e – ошибка регрессии.

Зависимая переменная:

Psyco – уровень психомоторной координации.

Модель: $Psyco = \alpha + \beta_1 S + \beta_2 T^{(-1)} + \beta_3 P + e$

В каждой из этих моделей α представляет собой свободный член, а $\beta_1, \beta_2, \dots$ – коэффициенты, определяемые на основе данных, полученных в ходе эксперимента. Использование обратных значений для некоторых переменных предполагает, что увеличение продолжительности внимания или времени реакции ведет к снижению уровня концентрации или логического мышления соответственно. Это обеспечивает более точное моделирование взаимосвязей между переменными. Для определения коэффициентов могут быть использованы различные методы машинного обучения и статистический анализ, включая линейную регрессию для установления статистически значимых связей между вводными и зависимыми переменными.

В дополнение к технологической базе, эксперимент включает в себя серию психодиагностических задач и тестов, направленных на оценку различных аспектов психологического состояния участников. К ним относятся:

Тесты на внимание и концентрацию – для оценки способности участника сосредоточиться на задаче и поддерживать внимание в течение определенного времени.

Тесты на стрессоустойчивость – задания, создающие условия для повышенного психологического давления, для анализа реакции участника на стрессовые ситуации.

Задачи на логическое мышление – для оценки способности к аналитическому мышлению и принятию решений.

Тесты на психомоторную координацию – задания, требующие от участника выполнения действий с определенной скоростью и точностью, для оценки координации между мышлением и движениями.

Методика эксперимента

Эксперимент проводится в контролируемой среде, обеспечивающей минимизацию внешних помех и искажений. Участники проходят предварительный отбор на основе критериев исключения, включающих наличие неврологических и психических расстройств, которые могут повлиять на результаты тестирования.

Этапы эксперимента:

Подготовка: участники проходят инструктаж, в ходе которого знакомятся с процедурой эксперимента. Для каждого участника настраивается рабочая станция.

Базовое тестирование проводится для определения начального уровня психологического состояния участников. Включает выполнение базовых задач без дополнительного психологического давления.

Основное тестирование: участники выполняют серию задач, в ходе которых фиксируются параметры взаимодействия с мышью. Данные собираются в реальном времени с использованием RemoteTopology.

Анализ данных: собранные данные анализируются на предмет выявления паттернов, коррелирующих с различными психологическими состояниями. Используются методы машинного обучения и статистического анализа.

Трудности и решения:

Вариабельность индивидуальных психофизиологических характеристик: для учета этого фактора предусмотрено проведение предварительного этапа базового тестирования, позволяющего корректировать результаты с учетом индивидуальных особенностей участников.

Влияние внешних факторов: эксперимент проводится в специально оборудованных помещениях с контролем за уровнем шума, освещением и другими условиями.

Технические неполадки: предусмотрен резервный набор оборудования и программного обеспечения, а также техническая поддержка на протяжении всего эксперимента.

Этические соображения: участие в эксперименте добровольное, с предварительным информированным согласием, в котором указаны возможные риски и гарантии конфиденциальности.

Таким образом, предложенная методика эксперимента позволяет комплексно оценить психологическое состояние участников, используя данные о движениях мыши в сочетании с традиционными психодиагностическими задачами и тестами, при строгом соблюдении этических стандартов исследования.

Результаты исследования

Основные результаты:

1. Анализ движений мыши и психологическое состояние:

- Было установлено, что скорость перемещения курсора значительно снижается (на 15–20%) у участников, испытывающих высокий уровень стресса по сравнению с контрольной группой.
- Точность наведения курсора снижалась на 25% у участников с низким уровнем концентрации внимания.
- Частота и ритм кликов менялись в зависимости от уровня стрессоустойчивости: участники с высоким уровнем стрессоустойчивости демонстрировали более регулярный ритм с меньшим числом промахов.

2. Влияние психологического состояния на выполнение задач:

- В задачах на логическое мышление лучшие результаты показали участники с высоким уровнем стрессоустойчивости (успешность выполнения задач на 30% выше, чем у участников с низким уровнем стрессоустойчивости).
- В тестах на внимание и концентрацию участники с низким уровнем стресса показали на 40% лучшую способность к поддержанию внимания на протяжении всего тестирования.

3. Демографические различия:

- Между мужчинами и женщинами были выявлены статистически значимые различия в психомоторной координации: женщины демонстрировали на 10% более высокую точность наведения, но мужчины показали на 15% более высокую скорость реакции в задачах на психомоторную координацию.

Статистический анализ данных проводился с использованием метода t-критерия Стьюдента для сравнения средних значений и ANOVA для анализа вариативности данных между группами. Уровень значимости был установлен на отметке $p < 0.05$. Результаты показали, что все вышеуказанные различия являются статистически значимыми.

Обсуждение результатов

Традиционные методы психодиагностики могут быть трудоемкими и затратными по времени. Нейросети и алгоритмы машинного обучения способны анализировать большие объемы данных практически мгновенно, предоставляя быстрые и точные результаты.

Исследование показало, что анализ данных о движениях мыши может быть эффективным инструментом для оценки психического состояния пользователей. Результаты подчеркивают важность учета психологических факторов при проектировании интерфейсов и взаимодействии с цифровыми технологиями. Также были выявлены значимые демографические различия, которые следует учитывать при разработке и адаптации психодиагностических инструментов и методик.

Эти результаты могут быть использованы для дальнейшего развития методов психодиагностики и создания новых подходов к

мониторингу и улучшению психологического благополучия в профессиональной и образовательной средах.

Список литературы

1. Гусева О.А. Применение методов машинного обучения для анализа психопатов личности // Инженерный вестник Дона. 2023. № 5 (101). С. 103–111.
2. Иконен П. Основные инструменты психоанализа // Познание и переживание. 2022. Т. 3. №. 1. С. 153–166.
3. Ковалёв И. П., Грицевич Т. Д., Стасевич Е. В. Практика применения методик понимания в психологической диагностике личности // Актуальные научные исследования в современном мире. 2019. №. 1-3. С. 71–76.
4. Коробинцева М.С. Психоаналитическая программа социально-гуманитарного исследования в познании причин девиантного поведения обучающихся // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Серия № 3. Гуманитарные и общественные науки. 2022. №. 2. С. 175–182.
5. Лучинин А. Психодиагностика. Litres, 2022. С. 15–20.
6. Самохвалова А.Г. и др. Методика оценки психологического благополучия студентов: верификация и валидизация // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2022. Т. 28. №. 1. С. 76–83.
7. Славутская Е.В. Методы машинного обучения в обработке данных психодиагностики // Психология и социальная педагогика: современное состояние и перспективы развития. 2020. С. 24–29.
8. Славутская Е.В., Славутский Л.А. Интеллектуальный анализ данных психодиагностики: традиционные методы и современные подходы: монография. Чебоксары: Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева. 2022. С. 78–90.
9. Смирнов А.В. Проективная психодиагностическая методика «ГАЛС-2005 V. 18.2. ИНКОМ». 2020. С. 62–87.
10. Уймин А.Г. Инструменты верификации обучаемого и оценки его эмоционально-психологического состояния при дистанционной работе // Педагогическое образование: история становления и векторы развития: материалы международной научно-практической конференции, посвященной 100-летию открытия педагогического факультета при 2-м МГУ, Москва, 14–15 октября 2021 года. М.: Московский педагогический государственный университет, 2022. С. 769–773.
11. Уймин А.Г., Морозов И.М. Сравнительный анализ инструментов непрерывной онлайн-аутентификации и систем обнаружения аномалий для постоянного подтверждения личности пользователя // Т-Comm-Телекоммуникации и Транспорт. 2022. Т. 16. №. 5. С. 48–55.
12. Хотеева Р.И., Арпентьева М.Р. Судебная и криминалистическая психодиагностика: профилирование, верификация и использование полиграфа // Society and Security Insights. 2022. Т. 5. №. 3. С. 118–137.
13. Colledani D., Anselmi P., Robusto E. Machine learning-decision tree classifiers in psychiatric assessment: An application to the diagnosis of major depressive disorder // Psychiatry Research. 2023. Т. 322. P. 115127.

14. Dolce P. et al. Toward a machine learning predictive-oriented approach to complement explanatory modeling. an application for evaluating psychopathological traits based on affective neurosciences and phenomenology //Frontiers in psychology. 2020. T. 11. P. 446.
15. Menshih P.G. et al. Using Machine Learning Algorithms in Predictive Psychodiagnostics Transportation Case //2021 Wave Electronics and its Application in Information and Telecommunication Systems (WECONF). IEEE, 2021. P. 1–4.
16. Uymin A. Instruments for student verification and assessment of his emotional and psychological state during remote work // Norwegian Journal of Development of the International Science. 2022. №. 96. P. 98–101.

Об авторе:

УЙМИН Антон Григорьевич – старший преподаватель РГУ нефти и газа (НИУ) имени И. М. Губкина (119991, г. Москва, просп. Ленинский, д. 65, корп. 1); e-mail: au-mail@ya.ru, ORCID 0000-0003-1572-5488

ANALYSIS OF MOTION DYNAMICS OF COORDINATE INFORMATION INPUT DEVICE AS A WAY TO DETERMINE THE MENTAL STATE OF THE USER

A.G. Uymin

National University of Oil and Gas «Gubkin University», Moscow

The focuses on the application of machine learning and neural network methods to analyze mouse movements as data on the mental state of a person at a computer and on the subsequent verification of the obtained results. The main goal of the research is to develop and verify a model that utilizes mouse movement data to determine a user's mental state (specifically, their confidence level). Additionally, the research aims to develop and verify methods for automating the process of monitoring the mental state of users in the digital space. The study relies on the RemoteTopology project to collect mouse movement data, including movement speed, click rate, and pointing accuracy. Additionally, the experiment includes a series of psychodiagnostic tests, each test accompanied by a formula for analyzing the data. The results supported the hypothesis that analyzing mouse movement data can serve as a reliable indicator of a user's psychological well-being, providing valuable information for monitoring and improving psychological well-being in educational environments.

Keywords: *RemoteTopology; remote work; proctoring; verification; psychodiagnostics, mental state of the user.*

Принято в редакцию: 16.02.2024 г.
Подписано в печать: 19.05.2024 г.

МЕТАНАВЫКИ КАК УНИВЕРСАЛЬНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО И ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ

Е.В. Астапенко

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», г. Тверь

Цель исследования состоит в раскрытии сущности метанавыков и их влияния на личностный и профессиональный рост в условиях развития современных технологий и появления профессий будущего. Статья раскрывает важность освоения метанавыков, которые являются фундаментом для развития профессиональных и гибких компетенций. Научная новизна состоит в обосновании приоритетного развития метанавыков / метакомпетенций, позволяющих эффективно взаимодействовать с людьми непосредственно и в режиме онлайн, а также быстро включаться в новые профессиональные задачи.

Ключевые слова: *метанавыки, метакомпетенции, универсальные компетенции, soft skills, навыки XXI века.*

Изменения в перечне профессий будущего заставляют нас задуматься о том, ту ли мы специальность выбрали, той ли профессии обучались. Ежедневно появляются новые профессии, которые требуют от работников не только обновленных профессиональных компетенций, но и навыков, которым фактически не обучают в учебных заведениях, но которые являются нашими постоянными невидимыми спутниками. Эти навыки мы развиваем с детства и совершенствуем в социальной жизни или на рабочем месте. Вместе с тем, ежегодно теряют свою актуальность профессии, которые еще десять-двадцать лет назад считались востребованными и престижными, например, юрист. Искусственный интеллект способен за несколько минут составить контракт, договор или другой типовой нормативно-правовой документ. Однако, не падает спрос на юристов, специализирующихся в адвокатской деятельности, где необходимы практический опыт, креативное мышление, гибкие навыки и метанавыки. «Многие работодатели уже сейчас заинтересованы в том, чтобы их сотрудники обладали максимально широким перечнем востребованных "навыков будущего". Необходимые компетенции можно развивать через корпоративные курсы, однако работодателю вряд ли удастся сформировать экзистенциальные и метанавыки сотрудников, потому что на это уходит много времени» [2, с. 45–46].

Если твердые навыки – это технические составляющие любой профессии, и им можно успешно научиться в колледже или вузе и

© Астапенко Е.В., 2023

совершенствовать в процессе трудовой деятельности, как того требуют обстоятельства, то гибкие навыки или *soft skills* связаны с эффективной коммуникацией во всех ее проявлениях, и сегодня эти навыки можно за относительно короткий срок освоить на тренингах, курсах повышения квалификации, реже (или частично) в рамках образовательных программ университетов. В случае, если развитию гибких навыков не было уделено достаточно внимания в образовательных учреждениях, то коммуникативные тренинги или специальные краткосрочные курсы, как правило, решают эту задачу.

Совсем другое дело – метанавыки. Это те навыки, которые входят в зону нашей личной ответственности и осваиваются, осознаются и развиваются постепенно, на протяжении всей жизни. По мнению многих специалистов, эти навыки даны нам от рождения, но это до сих пор остается спорным вопросом. Именно метанавыки улучшают коммуникацию на рабочем месте, способствуют самосовершенствованию человека, выводят на новый уровень социальное взаимодействие. По сути, без метанавыков практически невозможно освоить гибкие навыки. Универсальные компетенции представляют собой «результаты освоения ОП определенного уровня высшего образования, отражающие общие знания, социальные и личностные способности обучающихся и позволяющие им быть успешными независимо от специфики и направления профессиональной деятельности» [6]. Таким образом, можно заключить, что метанавыки в иерархии общепризнанных навыков (твердые навыки, гибкие навыки) стоят выше гибких навыков и усиливают их эффективность. Главная цель статьи – обосновать, почему без развития метанавыков невозможно дальнейшее совершенствование человека и освоение новых профессий.

*Разграничение понятий профессиональные компетенции,
универсальные компетенции, гибкие навыки (soft skills),
метанавыки и метакомпетенции*

В образовательном и бизнес-сообществах широко применяются понятия, связанные с компетенциями и навыками. В ФГОС все компетенции подразделяются на универсальные, общепрофессиональные и профессиональные. *Профессиональные*, а также *общепрофессиональные* компетенции четко сформулированы в рабочих программах каждой отдельной дисциплины. Последовательное освоение дисциплин выбранной образовательной программы подготавливает специалистов к осуществлению профессиональной деятельности / трудовых функций (ранее: общекультурные компетенции ФГОС ВПО, ФГОС ВО 3+).

Сделаем оговорку, что универсальные компетенции в научных и научно-популярных исследованиях часто заменяют известными нам синонимами: *soft skills*, мягкие навыки / гибкие навыки, метанавыки,

надпрофессиональные навыки, навыки XXI века, «универсальные компетенции XXI века» [17] и некоторыми другими.

Но в нашем исследовании мы разделяем гибкие навыки и метанавыки. *Надпрофессиональные навыки (гибкие / soft skills)* наиболее четко и структурно сформулированы в Атласе новых профессий: «экологическое мышление, управление проектами, системное мышление, работа с людьми, работа в условиях неопределенности, программирование / робототехника / искусственный интеллект, навыки художественного творчества, мультиязычность и мультикультурность, межатраслевая коммуникация, клиентоориентированность, бережливое производство» [3]. Освоить новые профессии без развития и совершенствования перечисленных выше навыков сегодня невозможно. Рассмотрим в качестве примеров основные универсальные компетенции юриста, педагога и специалиста в области IT, и выясним, как они коррелируются с метакомпетенциями / метанавыками.

Итак, будущий *юрист* должен обладать креативным мышлением, лидерскими качествами, умением учиться и стремиться к постоянному самообразованию. Кроме того, юриста отличает способность «осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, применять системный подход для решения поставленных задач» [15]. Также важно адаптироваться к постоянно меняющимся условиям профессиональной деятельности.

В рабочей программе «Юрист в сфере государственного управления» (уровень магистратуры) обозначены группы универсальных компетенций: системное критическое мышление, разработка и реализация проектов, командная работа и лидерство, коммуникация, межкультурное взаимодействие, самоорганизация и саморазвитие (в том числе здоровьесбережение).

Г.И. Займист определяет четыре группы универсальных компетенций юриста: «компетенции, составляющие информационную культуру профессионала, формальные (методические) компетенции, компетенции, характеризующие индивидуальное поведение специалиста и способности, определяющие социальное поведение профессионала» [4]. Особое внимание заслуживают индивидуальные компетенции, среди которых Г.И. Займист выделила следующие: «деловая хватка, усердность и прилежание, целеустремленность и результативность, мобильность и инициативность» [4]. Названные характеристики будущего юриста отражают как гибкие навыки, так и метанавыки.

Важнейшими универсальными компетенциям *педагогов*, по мнению А.А. Шарова и А.А. Коновалова, являются «способность к системному и критическому мышлению; способность к коммуникации; способность к самоорганизации и саморазвитию; готовность становиться лидером в педагогическом сообществе; готовность принимать

персональную ответственность за допущенные ошибки или неудачи, способность определить и реализовать приоритеты собственной деятельности и способы ее совершенствования на основе самооценки, готовность браться за решение сложных задач, проявление настойчивости и самостоятельности в достижении целей и преодолении препятствий, а также высокая внутренняя мотивация» [23, с. 9]. Перечисленные выше универсальные компетенции в той или иной степени пересекаются с универсальными компетенциями юриста и конкретизируют гибкие навыки педагога.

Кроме того, обратим внимание на общепрофессиональные компетенции педагога: «готовность осознавать социальную значимость своей профессии и обладать мотивацией к осуществлению профессиональной деятельности, владение основами профессиональной этики и речевой культуры, готовность к психолого-педагогическому сопровождению учебно-воспитательного процесса» [14] и др. Каким образом можно «проверить» готовность педагога осознавать значимость профессии или готовность сопровождать учебный и воспитательный процесс, как с точки зрения педагога, так и с точки зрения психолога? Сложный вопрос. Эти навыки, компетенции формируются в процессе педагогической деятельности при решении текущих проблем, преодолении сложных ситуаций, в том числе конфликтных, а также с реальным опытом преподавания. Здесь без развитых метанавыков / метакомпетенций не обойтись. Также важно правильно выстроить коммуникацию со студентами, «с представителями различных культур, национальностей, религий и верований преподавателям необходимо ознакомиться с основами мультикультурного общения, правильно и адекватно реагировать на проявление непривычных форм поведения учащихся, предугадывать и понимать особенности реакции представителей различных культур на разные раздражители. Здесь на первый план выходит такое качество преподавателя, как предоставление персонализированной обратной связи, внимание и уважение к отдельно взятой личности» [1, с. 29].

Для *специалиста в области IT* коммуникационные навыки выступают наиважнейшими составляющими профессии. Никто не умаляет мастерство писать коды на современных языках программирования, но если IT-специалист не способен коммуницировать с заказчиком и четко договариваться о том, как должен выглядеть итоговый продукт, каким функционалом обладать, то на финише возникнут проблемы и, в худшем случае, программисту придется видоизменять или даже полностью переделывать продукт, затрачивая на это массу времени. Поэтому IT-специалист должен вырабатывать в себе метакоммуникативные навыки, например, умение слушать и слышать заказчика; умение задавать правильные вопросы;

считывать невербальную информацию у собеседника; способность к эмпатии; способность терпеливо выслушать заказчика.

Кроме того, программист должен овладеть еще одной важной метакомпетенцией – продуктовым мышлением, это «умение погружаться в проблемы пользователей и создавать такой функционал, который решает их <...> способность мыслить в формате стартапа, даже если ты работаешь в IT-гиганте» [24].

Как видно из примеров, большинство универсальных компетенций юриста, педагога и программиста коррелируются с гибкими навыками. Главный исследовательский интерес связан с вопросом: чем конкретно отличаются метанавыки от гибких навыков?

Во-первых, метанавыки позволяют человеку развить и укрепить гибкие навыки. Например, такой гибкий навык, как тайм-менеджмент / управление рабочим временем – невозможен без овладения такими метанавыками, как преодоление прокрастинации, самодисциплина, осознанность, способность бороться с хронофагами (поглотителями времени), внутренняя мотивация, «способность принимать решения среди большого выбора возможностей» [8, с. 23].

Во-вторых, «мета-скилы – это энтузиазм и приверженность идеям, способность к обучению, являющаяся основой для понимания того, как осваивать все новое и ранее неизведанное» [22].

В-третьих, «метакомпетенции – это умение работать с новизной, сложностью и неопределенностью» [11].

В-четвертых, метанавыки – универсальны по своей сути; они важны для каждого человека, вне зависимости от выбранной профессиональной деятельности: «осознанность и внимательность, объективность, принятие себя и других, целостность восприятия реальности» [21].

В-пятых, метанавыки имеют тесную связь с личностными качествами человека.

В-шестых, метанавыки – это «экзистенциальные, смыслообразующие, глубинные компетенции, направленные на преодоление уникальных психологических трудностей, с которыми сталкивается современный человек» [10].

В-седьмых, метанавыки – «это навыки, которые лежат в основе личности и определяют, как будут освоены остальные навыки. Они являются основой для развития личностной и профессиональной зрелости, а также гарантией эффективного взаимодействия с окружающим миром» [18].

Краткий обзор универсальных метанавыков / метакомпетенций

Структурированной классификации метанавыков пока не существует, но попыток выделить метанавыки для специалистов разных профессий и сфер деятельности предпринимается много. Многие гибкие

навыки относят к метанавыкам и наоборот. Тем не менее, анализ литературы по теме исследования дал возможность выделить самые важные метанавыки человека, позволяющие ему не только успешно реализовать себя в профессии, но и достичь поставленных личностных целей и главное – быть счастливым.

Следует отметить, что метанавык – это то, что мы делаем практически автоматически, что доведено до совершенства, но этому предшествует большая работа. Метакомпетенция – это своего рода усложненный метанавык, это осознанная работа над совершенствованием определенного навыка высокого порядка, требующая высокой концентрации внимания. В нашем исследовании мы не ставим цель выделить четкие различия между метанавыками и метакомпетенциями; мы акцентируем наше внимание на самых важных метанавыках, и почему их развитие сегодня способствует росту как в профессиональной сфере, так и в личностном развитии.

Так, например, О.Д. Медведева в своем диссертационном исследовании рассматривает метакогнитивные навыки как «совокупность надпрофессиональных и познавательных навыков, основу которых составляют коммуникативные, управленческие, цифровые и когнитивные компоненты» [9].

Изменчивый и сложный мир, в котором стремительно развиваются технологии, накапливается информация разного толка, требует от человека владения такими метанавыками, как устойчивость к неопределенности [12, с. 105], предугадывание (форсайт) будущего, чутье и смекалка. Эти навыки одинаково хороши и для развития творческого мышления.

Петр Людвиг в своей книге «Победи прокрастинацию» (2015) выделяет следующие метанавыки: умение победить прокрастинацию, внутреннюю мотивацию, самодисциплину, удовлетворенность, объективность, личностный рост, способность принимать решения среди большого выбора возможностей [8, с. 23]. Перечисленные метанавыки по сути своей представляют собой многоэтапный процесс формирования каждого конкретного навыка, требующего от человека настойчивости, силы воли, смелости и решительности, а главное – ежедневной практики. Одним из критериев сформированности метанавыков, упомянутых П. Людвигом, является самостоятельность, особенно самостоятельность принятия решений, что, в свою очередь, является, метанавыком.

Проактивность – метанавык, помогающий расставлять приоритеты, быть ответственным за свою жизнь и не перекладывать ее на внешние обстоятельства и окружающих. Этот термин хорошо описан в книге С. Кови «Семь навыков высокоэффективных людей» [5] Мы склоняемся к мысли о том, что проактивность – это сложная метакомпетенция, вырабатываемая годами в процессе практической и профессиональной деятельности человека.

Проактивность тесно связана с еще одним важным метанавыком – активной жизненной позицией, который помогает развить в человеке и другие важные умения и метанавыки, например, способность пребывать в состоянии «потока», по мнению Михая Чиксентмихайи [19]; стремление и желание постоянно обучаться новому и полезному, уверенность в себе.

Следующая группа метанавыков связана с развитием личностных навыков и их критическим осмыслением. Развитие человека происходит одновременно с конструктивным анализом негативного опыта (собственный / личный SWOT-анализ), о чем указывают авторы исследования «Навыки современного юриста...» [12, с. 82], а также известный чешский психолог Петр Людвиг [8, с. 76]. Выявление сильных и слабых сторон своей личности и их объективная оценка уточняет, в каком направлении необходимо двигаться, какие ресурсы необходимо привлечь для дальнейшего роста. Объем знаний увеличивается ежедневно, поэтому необходимо тщательно фильтровать потоки информации и уделять время для осознания и верификации новой информации, а также расставлять приоритеты. В этой связи важен и такой метанавык, как способность бороться с хронофагами (другими словами: пожирателями / поглотителями времени).

Умение разговаривать на одном или двух иностранных языках, а также понимать собеседника не относится к метанавыкам или метакомпетенциям напрямую, но осознанный выбор методик и современных технологий освоения языков является метанавыком, который в значительной степени повышает скорость овладения языками и способность эффективно общаться. Освоение одного метанавыка, как правило, происходит одновременно с другими, например готовность быстро осваивать новые предметные и междисциплинарные области знаний. Взрослый человек понимает важность владения тайм-менеджментом для управления своими целями и ценностями. Этот метанавык требует постоянной работы, сопровождаемой регулярным контролем и рефлексией, а куда ли я двигаюсь? Именно поэтому еще один метанавык – проводить SMART-анализ своих целей – дополняет и конкретизирует направление дальнейшего развития человека.

Сегодня важно уметь абстрагироваться от внешних раздражителей, чтобы полностью включиться в работу, иначе такой метанавык, как умение соблюдать дедлайны не будет реализовываться в полном объеме. Этому метанавыку помогают развиваться такие метакомпетенции, как ответственность, умение планировать, осознанность и концентрация [13, 16].

Четкое осознание, что человек делает, с какой целью, во имя чего, и как конкретное дело соотносится с его личными ценностями, экзистенциальными ценностями помогает достигать целей и чувствовать

удовлетворенность жизнью в целом. Достижению целей и эффективности любой деятельности также помогает «навык концентрации и фокусировки» [12, с. 135]. Кроме того, такой метанавык, как медитация, улучшает и другие метанавыки, усиливая их, а именно: «осознанность... управление своим сознанием, улучшение внимания и концентрации» [12, с. 144]. К сожалению, такой метанавык, как фокусировка внимания и концентрация для решения какой-то задачи требует большой работы мозга. А. Курпатов, специализирующийся на исследованиях работы мозга, заключил, что «для того, чтобы наш мозг подготовился к решению задачи и загрузил в оперативную память все необходимые ему для этого факты, ему нужно 23 минуты... так решаем ли мы вообще что-то в этом своем бешеном темпе? Или же мы лишь имитируем и работу, и решения, и само наше мышление?» [7, с. 43].

В последнее время особый интерес исследователей вызывает функциональная грамотность (достойный уровень общего интеллекта), которую можно смело отнести к сложной метакомпетенции. Неслучайно «в России разработкой национального инструментария для формирования и оценки функциональной грамотности учеников основной школы занимается Институт стратегии развития образования Российской академии образования. Как и в исследовании PISA, при разработке учитывается шесть составляющих функциональной грамотности: математическая, читательская, естественно-научная, финансовая грамотность, а также глобальные компетенции и креативное мышление» [20]. Функциональная грамотность также представляет собой сложный набор метанавыков, осваиваемых постепенно, начиная со школьной скамьи и совершенствуясь в профессиональной деятельности и саморазвитии человека.

Особо следует выделить метанавыки, которые служат поддержкой коммуникативным навыкам. Сейчас много говорят об эффективной коммуникации, но мало кто предлагает конкретные методы ее повышения. Именно развитие следующих метанавыков заметно улучшает способность человека договариваться, решать текущие рабочие проблемы, высказывать свою точку зрения, правильно реагировать на критику и проч. Речь идет о таких метанавыках, как способность к эмпатии; искусство убеждения; умение задавать правильные вопросы; умение строить конструктивную коммуникацию (в составе этой метакомпетенции входят мини метанавыки: уважение и искренняя симпатия к собеседнику, фокус на собеседнике и эмпатичное слушание; использование я-высказываний; умение находить общий язык и смысл; метанавык давать конструктивную обратную связь, если есть на нее запрос; способность отделять проблему от человека [12, с. 85–86].

Конструктивная коммуникация также невозможна или малоэффективна без владения человеком такими личностными метанавыками: энтузиазм, адаптивность и человечность.

Выводы

Повышенный интерес к проблеме развития метанавыков / метакомпетенций неслучаен и обоснован следующими причинами:

- появление новых профессий, требующих владения новыми технологиями и навыками XXI века;
- в эпоху повсеместного использования цифровых технологий не потерять способность общаться, а найти и совершенствовать методики эффективного общения непосредственно и в цифровой среде;
- сложность сохранить концентрацию внимания на поставленной задаче;
- проблема выбора, а также проблема принятия решений из множества предлагаемых опций, поскольку «ножницы возможностей раскрыты так широко, как никогда ранее» [8, с. 42];
- развитие прокрастинации и трудность ее преодоления;
- ослабление внутренней мотивации двигаться навстречу своим целям, как личным, так и профессиональным;
- невозможность достигнуть поставленных целей в запланированные сроки создает неудовлетворенность и негативные эмоции, которые, в свою очередь, ведут к пессимистическому отношению к жизни.

Развитие метанавыков и метакомпетенций позволяет решить многие проблемы, быть высокопрофессиональным специалистом и интересной личностью. Именно хорошо проработанные метанавыки дают возможность эффективно управлять собой, своим временем, достичь баланса в различных сферах жизни. При решении текущих задач метанавыки помогают выделять приоритеты и предугадывать последствия принятых решений. В неспокойном VUCA-мире уверенная в себе личность (с хорошо развитыми метанавыками) быстро адаптируется в непредсказуемых ситуациях, находит нестандартные решения возникающих задач, поскольку умеет выстроить конструктивную коммуникацию с сотрудниками и всегда имеет в запасе так называемый «план Б». Если у профессионала хорошо развиты метанавыки, и человек постоянно над ними работает, это означает, что он укрепляет свой эмоциональный, ценностный и профессиональный фундамент личности.

Список литературы

1. Астапенко Е.В., Шмурыгина О.В. Надпрофессиональные навыки преподавателя профессионального образования // Профессиональное образование и рынок труда. № 3. 2022. С. 21–34.
2. Астапенко Е.В., Шмурыгина О.В. Педагогические подходы к профессиональной ориентации выпускников школ в условиях рыночной конкуренции // Образовательные ресурсы и технологии. № 3 (44) 2023. С. 41–50.
3. Атлас новых профессий. Надпрофессиональные навыки. https://atlas100.ru/future/crossprofessional_skills/ (дата обращения 14.01.2024).

4. Займист Г.И. Универсальные компетенции в профессиональной деятельности юристов: формирование в процессе обучения // Образование XXI века: проблемы, приоритеты и перспективы развития [Электронный ресурс]: электрон. сб. материалов Респ. науч.-практ. конф., Брест, 24 окт. 2019 г. / Брест. гос. ун-т им. А.С. Пушкина; редкол.: И.А. Мельничук, М.П. Михальчук; под общ. ред. И. Г. Матышиной. Брест: БрГУ, 2019. С. 70–73. Режим доступа: <http://lib.brsu.by/node/1761> (дата обращения 28.01.2024).
5. Кови С. Семь навыков высокоэффективных людей: Мощные инструменты развития личности / пер с англ. 13-е изд., М.: Альпина Паблишер, 2018. 396 с.
6. Компетенции как основной результат обучения [Электронный ресурс] <https://teachers-handbook.rudn.ru/> (дата обращения 23.01.2024).
7. Курпатов А.В. Чертоги разума. Убей в себе идиота! СПб, 2018. 416 с.
8. Людвиг П. Победы прокрастинацию! Как перестать откладывать дела на завтра / пер. с чеш. 2-е изд. М.: Альпина Паблишер, 2015. 263 с.
9. Медведева О.Д. Регулятивно-функциональная методика развития метакогнитивных навыков в процессе изучения иностранного языка в многопрофильном вузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2023. 25 с. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.dissercat.com/content/regulyativno-funktsionalnaya-metodika-razvitiya-metakognitivnykh-navykov-v-protsesse-izuchen> (дата обращения 05.01.2024).
10. Метанавыки vs soft skills: что поможет в новой реальности? [Электронный ресурс]. URL: <https://u.university/blog/metanavyki-softskills/> (дата обращения 12.02.2024).
11. Метанавыки: что это и почему все о них говорят? [Электронный ресурс]. URL: <https://theoryandpractice.ru/videos/1461-metanavyki-chto-eto-i-pochemu-vse-o-nikh-govoryat> (дата обращения: 17.02.2024).
12. Навыки современного юриста: soft skills, повышающие эффективность и качество жизни / под ред. А. Сорокиной и Д. Грица. М.: Статут, 2021. 460 с.
13. Палладино Л.Д. Максимальная концентрация. Как сохранить эффективность в эпоху клипового мышления / пер. с англ. Марины Бобровой. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2015. 336 с.
14. Пискунова К.Е., Ерохина Л.Ю. Общепрофессиональные компетенции сквозь призму профессионального стандарта // Мир науки. Педагогика и психология. 2017. № 4. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obscheprofessionalnye-kompetentsii-skvoz-prizmu-professionalnogo-standarta/viewer> (дата обращения 23.01.2024).
15. Рабочая программа дисциплины «Криминалистика». ГБОУ ВО «Волжский институт экономики, педагогики и права» [Электронный ресурс]. URL: http://www.viepp.ru/documents/400301/P_Prill_Annot_Kriminalistika_400301_yur_23-05-2023.pdf (дата обращения 08.02.2024).
16. Уиллингэм Д. Учись как профи. 14 супернавыков, чтобы освоить все что хочешь / пер. с англ. И. Ильковой. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2023. 368 с.
17. Универсальные компетенции 21 века. [Электронный ресурс]. URL: <https://edu.pacc.ru/paper/articles/Universalnyekompetentsii21veka/> (дата обращения: 12.02.2024).

18. Халитова А. Примеры развития метанавыков на занятиях: практическое руководство по применению [Электронный ресурс]. URL: <http://edudes.tilda.ws/> (дата обращения 03.02.2024).
19. Чиксентмихайи М. Поток: Психология оптимального переживания / пер. с англ. 4-е изд. М.: Смысл; Альпина нон-фикшн, 2015. 461 с.
20. Что такое функциональная грамотность и как она связана с общим интеллектом [Электронный ресурс]. URL: <https://skillbox.ru/media/education/chto-takoe-funktsionalnaya-gramotnost-i-kak-ona-svyazana-s-obshchim-intellektom/> (дата обращения 21.02.2024).
21. Что такое метанавыки и для чего они нужны? [Электронный ресурс]. URL: <https://lectera.com/magazine/ru/articles/chto-takoe-metnavyki-i-dlya-chego-oni-nuzhny#> (дата обращения: 23.01.2024).
22. Что такое метанавыки и почему они важнее софт-скилов? [Электронный ресурс]. URL: <https://proglib.io/p/chto-takoe-metnavyki-i-pochemu-oni-vazhnee-soft-skilov-2022-08-02> (дата обращения 27.01.2024).
23. Шаров А.А., Коновалов А.А. Универсальные компетенции педагогов профессионального образования: оценка и анализ взаимосвязей // Science for Education Today. 2022. Т. 12. № 5. С. 7–21.
24. 5 soft skills, которые помогут тебе дорасти до Senior-разработчика [Электронный ресурс]. URL: <https://proglib.io/p/5-soft-skills-kotorye-pomogut-tebe-dorasti-do-senior-razrabotchika-2023-06-30> (дата обращения 27.01.2024).

Об авторе:

АСТАПЕНКО Елена Владимировна – доктор педагогических наук, профессор кафедры иностранных языков гуманитарных факультетов ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: elenastap@gmail.com

METASKILLS AS UNIVERSAL COMPETENCIES OF PROFESSIONAL AND PERSONAL DEVELOPMENT

E.V. Astapenko

Tver State University, Tver

The purpose of the study is to reveal the essence of metaskills and their impact on personal and professional growth in the context of the modern technologies development and the emergence of future professions. The article reveals the importance of mastering metaskills, which are the foundation for the development of professional and flexible competencies. The scientific novelty lies in the rationale for the priority development of metaskills / metacompetences that allow you to effectively interact with people directly and online, as well as quickly engage in new professional tasks.

Keywords: *meta-skills, meta-competencies, universal competencies, soft skills, the 21st century skills.*

Принято в редакцию: 11.03.2024 г.
Подписано в печать: 31.05.2024 г.

ВОЗМОЖНОСТИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА В РАЗВИТИИ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ЗДОРОВЬЮ СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ

В.Т. Волов¹, С.А. Серпер²

¹ФГБОУ ВО «Самарский государственный университет путей сообщения»,
г. Самара

²ФГБОУ ВО «Самарский государственный медицинский университет»
Минздрава России, г. Самара

Ставится проблема развития ценностного отношения к здоровью у студентов-медиков. Обосновывается выделение структурных компонентов такого отношения – когнитивного, мотивационно-ценностного, поведенческого. Раскрывается роль учебной дисциплины «Физическая культура и спорт» в становлении у студентов медицинского вуза отношения к здоровью как к ценности. Обуславливается содержание процесса развития ценностного отношения студентов к здоровью. Определяется значение выстраивания занятий по физической культуре и спорту в соответствии с положениями личностно ориентированного образования в развитии ценностного отношения студентов-медиков к здоровью. Выделяются принципы и методы развития такого отношения на занятиях физической культурой и спортом.

Ключевые слова: студент-медик, ценностное отношение к здоровью, физическая культура и спорт, развитие, принципы, методы.

Выбор профессии врача и обучение в медицинском вузе предъявляют высокие моральные, физические, психологические требования к студентам, в том числе и к состоянию их собственного здоровья. Одним из необходимым условий успешного осуществления будущими медиками профессиональной деятельности является становление у них способности к объективной оценке качества здоровья, реализации технологий его обеспечения и общее повышение рейтинга ценности здоровья. Однако, как показывает наш опыт работы со студентами медицинского вуза, они не уделяют достаточного внимания сохранению и укреплению собственного здоровья. Таким образом актуальной видится проблема развития у будущих медиков ценностного отношения к здоровью.

Анализ научной литературы, посвященной непосредственно проблеме ценностного отношения личности к здоровью, показал, что ученые, придерживаясь положения о том, что ценностное отношение есть структурное образование, выделяют структурные компоненты ценностного отношения к здоровью и обосновывают их содержание.

В частности, Л.В. Куликовым выделяются эмоциональный, когнитивный и мотивационно-поведенческий компоненты ценностного отношения к здоровью [9]; О.Ю. Масаловой – операциональный, эмоционально-волевой и практико-деятельностный компоненты [11]; К.А. Пономаревой и З.И. Тюмасевой – когнитивный, ценностно-мотивационный, деятельностно-практический компоненты [14, с. 119]; В.А. Соломоновым – мотивационно-поведенческий, когнитивный, эмоциональный компоненты [17, с. 7].

С позиции И.В. Бачинина и его соавторов ценностное отношение к здоровью трактуется как «сложное интегративное качество личности, включающее перцептивно-аффективный, когнитивный, деятельностно-практический и поведенческий компоненты» [3, с. 109]. Л.А. Костина и Л.М. Миляева выделяют в структуре ценностного отношения к здоровью «когнитивный (познавательный) компонент, т.е. знания человека об объекте; эмоционально-оценочный компонент, выражающий эмоциональную реакцию человека на объект, его оценку и поведенческо-деятельностный, т.е. поведенческое намерение и действие человека по отношению к объекту отношения» [7, с. 288]. Отметив, что в статье Л.А. Костиной и Л.М. Миляевой речь идет о ценностном отношении к здоровью студентов-медиков, ограничимся перечислением названных работ, хотя список может быть продолжен.

Обращение к вышеназванным, а также к другим близким по тематике исследованиям позволило выявить, что ценностное отношение к здоровью большинством ученых рассматривается как структурное личностное образование, включающее ряд компонентов. При некоторых отличиях в названиях компонентов у различных ученых содержание компонентов ценностного отношения личности к здоровью включает знание, мотивы, ценности, деятельность. Тем самым считаем возможным рассматривать ценностное отношение к здоровью студентов медицинского вуза как обладающее структурой личностное образование. Что касается непосредственно его компонентов, то мы также связываем их со знанием, мотивами и ценностями, поведением. Отличие от других подобных компонентов ценностного отношения человека к здоровью заключается в содержательном наполнении компонентов: знания о здоровье в самом широком смысле данного понятия, предоставляемые в том числе и специальными дисциплинами, изучаемыми в медицинском вузе, знания о здоровом образе жизни как об основном средстве поддержания и укрепления здоровья (когнитивный компонент); мотивы сохранения и укрепления здоровья, форму которых принимают ценности «здоровье», «здоровый образ жизни», «ответственность», «самостоятельность» (мотивационно-ценностный компонент); деятельность, поведение, позволяющие не только поддерживать

оптимальное состояние здоровья, но и развивать, совершенствовать его (поведенческий компонент).

Основываясь на содержательном наполнении обозначенных компонентов, можно утверждать, что создание условий для овладения студентами знанием о здоровье, о здоровом образе жизни, для формирования у них мотивации к укреплению здоровья через приобщение к ценностям «здоровье», «здоровый образ жизни», «ответственность», «самостоятельность», для освоения способов деятельности по совершенствованию своего здоровья обеспечивает развитие у студентов-медиков ценностного отношения к здоровью. В условиях медицинского вуза это становится возможным при овладении содержанием различных учебных дисциплин, возможности которых в формировании компонентов ценностного отношения студентов к здоровью различны.

Полагаем, что особая роль в развитии ценностного отношения студентов-медиков к здоровью принадлежит физической культуре и спорту, так как физическая культура, по утверждению С.В. Романовой и Л.Ф. Слонимской, «являясь интегрированным результатом воспитания и профессиональной подготовки, проявляется в отношении человека к своему здоровью, физическим возможностям, в образе жизни и профессиональной деятельности и предстает в единстве знаний, убеждений, ценностных ориентаций и в их практическом воплощении» [15, с. 9], а физкультурная деятельность, реализуемая в ходе занятий физической культурой, как подчеркивает В.К. Бальсевич, представляет собой особую деятельность, имеющую непосредственную связь «с укреплением здоровья, развитием физического потенциала и достижением физического совершенства» [1, с. 78].

Основываясь на приведенных выше положениях о ценностном отношении к здоровью и его компонентном составе, обратимся к возможностям физической культуры и спорта в развитии ценностного отношения к здоровью студентов-медиков, а именно к потенциалу учебной дисциплины «Физическая культура и спорт».

При определении содержания процесса развития ценностного отношения студентов-медиков к здоровью на занятиях физической культурой и спортом считаем необходимым обратиться к положениям концепции содержания образования, разработанной В.В. Краевским и И.Я. Лернером. Как обосновывают ученые, компоненты содержания образования адекватны компонентам социального опыта. Компоненты содержания образования, обоснованные В.В. Краевским и И.Я. Лернером, следующие: 1) опыт осуществления познавательной деятельности; 2) опыт осуществления известных способов деятельности; 3) опыт осуществления творческой деятельности; 4) опыт осуществления эмоционально-ценностных отношений [8 с. 10; 10, с. 44–66]. При

разработке содержания процесса развития ценностного отношения студентов-медиков к здоровью считаем необходимым обратиться к первому и четвертому компонентам названной концепции, не заостряя внимания на втором и третьем компонентах. Наша позиция основывается на утверждении И.Я. Лернера: «знание всегда и непременно сопровождается определенным отношением и формирует его, поскольку отношение всегда содержательно» [10, с. 63].

Таким образом, реализуемое на занятиях по учебной дисциплине «Физическая культура и спорт» содержание процесса развития ценностного отношения студентов-медиков к здоровью включает, во-первых, знания о здоровье и способах его сохранения и укрепления, о здоровом образе жизни (когнитивный компонент ценностного отношения к здоровью); во-вторых, отношение к себе, а точнее, если следовать положениям Д.В. Григорьева, И.В. Кулешовой и П.В. Степанова, о ценностных отношениях человека к миру, к людям и к самому себе [5], отношение к своему Я (телесному, душевному, духовному). Такое отношение определяется ценностями, в том числе и ценностями «здоровье», «здоровый образ жизни», «ответственность», «самостоятельность» (мотивационно-ценностный компонент ценностного отношения к здоровью), и реализуется в деятельности, направленной на сохранение и укрепление здоровья (поведенческий компонент).

В силу специфики содержания учебных дисциплин в медицинском вузе основные знания о здоровье студенты получают при изучении медицинских («Анатомия», «Физиология», «Биохимия» и др.) и клинических дисциплин («Хирургия», «Терапия» и др.). На занятиях по физической культуре и спорту такое знание актуализируется и наполняется ценностным содержанием. Например, студент знает о том, какой сердечный ритм должен быть у здорового человека при различных физических нагрузках. Занимаясь физическими упражнениями, студент проецирует на себя это знание: отслеживает свой сердечный ритм, выявляет несоответствие норме (если оно есть) и ищет причину, которой может являться малоподвижный образ жизни. Определив причину, студент проектирует деятельность по ее устранению – регулярные занятия физической культурой в спортклубе. На данном примере мы видим, как знание о здоровье приобретает для студентов значение ценности, которая, в свою очередь, становится мотивом сохранения и укрепления здоровья и определяет содержание действий и поступков студента.

Эффективность реализации содержания процесса развития ценностного отношения студентов, обучающихся в медицинском вузе, к здоровью на занятиях физической культурой и спортом имеет определенную зависимость от направленности образовательного

процесса. Отметим, что авторами, раскрывающими различные аспекты формирования ценностного отношения личности к здоровью, подчеркивается значение в развитии такого отношения образования, ориентированного на личность обучающегося.

Так, К.А. Пономарева и З.И. Тюмасева утверждают: «Формирование ценностного отношения к здоровью студентов происходит только в личностно ориентированном педагогическом процессе» [14, с. 118]. И если К.А. Пономарева и З.И. Тюмасева лишь констатируют данный факт, то К.Х. Батчаева раскрывает роль личностно ориентированного образования в развитии ценностного отношения личности к здоровью. При этом автор обосновывает, что личностно ориентированное образование содержит все, необходимое «человеку для строительства и развития собственной личности, ответственной за состояние своего здоровья и здоровья других людей» [2, с. 125]. К.Х. Батчаева выделяет когнитивный, аксиологический, деятельностно-творческий и личностный компоненты личностно ориентированного образования. При этом автор ведет речь о личностно ориентированном образовании как средстве, позволяющем развивать ценностное отношение личности к здоровью. Большую часть компонентов, кроме последнего, возможно соотнести с когнитивным, мотивационно-ценностным, поведенческим компонентами ценностного отношения к здоровью студентов медицинского вуза. По утверждению К.Х. Батчаевой, в содержание когнитивного компонента личностно ориентированного образования входят знания о человеке, природе и культуре как основе физического и духовного развития личности обучающегося. Аксиологический компонент позволяет «открывать мир ценностей и оказывает помощь в выборе личностно значимой системы ценностных ориентаций, личностных смыслов, понимания уникальной ценности здоровья» [2, с. 125]. Деятельностно-творческий компонент способствует становлению творческих способностей обучающихся, а также овладению ими способами деятельности, обеспечивающими возможность «для самореализации личности в познании, труде, научной, художественной и – главное – здоровьесберегающей деятельности» [2, с. 125]. К.Х. Батчаева ведет речь о старшеклассниках, но ее идеи могут быть экстраполированы применительно к высшей школе.

Положение о том, что формирование ценностного отношения обучающегося к здоровью эффективно в условиях личностно ориентированного педагогического процесса, обосновывают А.А. Пашин и В.А. Кабачков [13, с. 47]. Исследователи подчеркивают, что именно в рамках такого процесса возможно создание основных факторов, способствующих эффективному формированию ценностного отношения обучающихся к здоровью, таких как ценностно-ориентационное пространство, ценностно-ориентационная деятельность и рефлексия.

Считаем, что данные факторы могут быть рассмотрены как педагогические условия развития ценностного отношения студентов к здоровью на занятиях физической культурой и спортом:

1) конструирование ценностно-ориентационного пространства через вычленение на уровне учебной дисциплины «Физическая культура и спорт» ценностей «здоровье», «здоровый образ жизни», «ответственность», «самостоятельность» и их реализацию в возникающих на занятиях ситуациях – спонтанных или специально создаваемых преподавателем;

2) вовлечение студентов в ценностно-ориентационную деятельность, предполагающую выбор ценностей, принимающих форму мотивов здоровьесбережения;

3) развитие у студентов-медиков способности к рефлексии таким образом, чтобы они могли анализировать свою жизнь и деятельность по критериям здоровья, его укрепления и развития, действенным средством которого является здоровый образ жизни.

С нашей точки зрения, особое значение в развитии ценностного отношения студентов к здоровью имеет второе условие, а именно ценностно-ориентационная деятельность, включающая, по утверждению А.А. Пашина и В.А. Кабачкова, «когнитивный (формирование научных знаний о человеке, средствах и методах укрепления здоровья, развитие рефлексивных способностей – самоанализа, самопознания, самооценки); ценностно-мотивационный, включающий эмоциональную составляющую (оказание помощи в выборе личностно значимой системы ценностей и идеалов, формирование личностных мотивов физкультурно-оздоровительной деятельности); деятельностно-практический (развитие способностей, освоение умений и навыков, позволяющих самостоятельно заботиться о сохранении и укреплении как своего здоровья, так и здоровья других людей, умения планировать свою деятельность); диагностический (диагностика уровней физической и функциональной подготовленности, оздоровительных умений и навыков, уровня и характера отношения к здоровью) компоненты» [13, с. 47]. Видим, что компоненты ценностно-ориентационной деятельности (первые три) отвечают компонентам ценностного отношения к здоровью студентов-медиков. Тем самым систематическое и последовательное вовлечение студентов на занятиях физической культурой и спортом в ценностно-ориентационную деятельность позволяет формировать знания студентов о здоровье, приобщать их к ценностям и развивать умения и навыки здоровьесберегающего поведения.

Дополняя идеи ученых о потенциале личностно ориентированного образовательного процесса в развитии ценностного отношения к здоровью у студентов медицинского вуза, отметим, что центрируемость такого типа образования на личности позволяет

обращаться к индивидуальному опыту действий и поступков конкретного студента по отношению к его собственному здоровью и создает условия для анализа и осмысления студентом данного опыта с позиций здоровьесбережения и здоровьескрепления, а затем и для осуществления ориентированного на сохранение и укрепление здоровья поведения.

Овладевая знанием о здоровье, прежде всего в процессе изучения специальных дисциплин, студенты-медики осуществляют осмысление названного выше опыта по критерию данного знания и в соответствии с этим же критерием вычленяют возможности физической культуры и спорта в совершенствовании собственного здоровья. И не только вычленяют, но и используют их (регулярная физическая активность, например).

Важное место при этом отводится методам, позволяющим эффективно развивать у студентов ценностное отношение к здоровью. В частности, некоторые из таких методов предлагает И.С. Ерфилова [6]. Исследователь выделяет методы, позволяющие: 1) корректировать стереотипные представления о здоровье и здоровом образе жизни; 2) актуализировать эмоциональные переживания относительно собственного здоровья и здоровья других людей; 3) создавать модели личности, ориентированной на сохранение и укрепление здоровья; 4) формировать у студентов осознанное отношение к своему здоровью и ответственность за свое здоровье; 5) конструировать образ своей жизни, нацеленный на здоровьесбережение [6, с. 87–88]. Ученый дает описательную характеристику данных методов, не называя их. Полагаем, что это такие методы, как беседа, дискуссия, анализ конкретных ситуаций, моделирование, проектирование.

В качестве средств развития ценностного отношения студентов к здоровью могут выступать следующие: достаточная материально-техническая база (спортивный инвентарь, оборудование); психологически комфортная среда на занятиях физической культурой и спортом; разнообразие внутри тренировочного процесса; возможность заниматься любимым видом физкультурно-оздоровительной деятельности на занятиях; информационная среда, опосредованно влияющая на мировосприятие студента и стимулирующая его к овладению знаниями, позволяющими грамотно, безопасно и с пользой для организма взаимодействовать с окружающей средой. Обозначенные средства мы выделяем, основываясь на предлагаемой Г.И. Шамаевой системе мер, нацеленных на повышение привлекательности уроков физической культуры для обучаемых [18, с. 37]. Отметим, что Г.И. Шамаева, так же как и упоминаемая выше К.Х. Батчаева, ведет речь о школьниках, однако и ее идеи могут быть экстраполированы на образовательный процесс в вузе.

Важную роль в развитии ценностного отношения студентов к здоровью мы отводим принципам такого развития, которые отражают «ценностные ориентиры, внутренние убеждения, взгляды преподавателя, нормы его поведения в профессиональной деятельности, в соответствии с которыми он целенаправленно, логически последовательно и результативно строит учебный процесс» [4, с. 65].

В качестве таких принципов выступают принципы здоровьесберегающей педагогики, сформулированные и обоснованные Н.К. Смирновым. Ученый выделяет следующие принципы: принцип ненанесения вреда, на соблюдении которого «строятся профессиональная этика любой человековедческой профессии, медицинской деонтологии, основы педагогики и дидактики» [16, с. 272]; принцип триединого представления о здоровье (физическое, психологическое, духовное-нравственное здоровье); принцип приоритета действительной заботы о здоровье, согласно которому содержание, методы, формы образовательного процесса необходимо оценивать с позиции влияния на его участников; принцип комплексного, междисциплинарного подхода, предполагающий использование в процессе здоровьесбережения знаний из различных научных областей; принцип формирования ответственности обучающихся за свое здоровье, который обеспечивает верный выбор в ситуациях, требующих принятия решений, связанных со здоровьем (выбор, результатом которого является сохранение и укрепление здоровья) [16].

На занятиях физической культурой и спортом реализация данных принципов позволяет создавать условия для актуализации знаний студентов-медиков о здоровье, полученных при изучении основных медицинских дисциплин, а также клинических (принцип комплексного, междисциплинарного подхода), на основании которых (знаний) формируется представления о здоровье как целостном образовании (принцип триединого представления о здоровье); для осознанного бережного отношения студентов при выполнении различных упражнений к своему здоровью и здоровью окружающих – избежание травматизма (принцип ненанесения вреда, принцип приоритета действительной заботы о здоровье); для осмысления своей жизни и деятельности с позиции влияния совершаемых действий и поступков на здоровье сейчас и в будущем (принцип формирования ответственности обучающихся за свое здоровье). Тем самым обеспечивается формирование знаний, приобщение к ценностям и формирование способов деятельности, образующих содержание ценностного отношения студентов к здоровью. Как показывает наш опыт, реализация данных принципов на занятиях физической культурой и спортом позволяет эффективно развивать у студентов-медиков такое отношение.

Отметим, что ценностное отношение студентов к здоровью в части когнитивного и поведенческого компонентов вписывается в контекст формируемой на занятиях по учебной дисциплине «Физическая культура и спорт» универсальной компетенции УК-7: «способен поддерживать должный уровень физической подготовленности для обеспечения полноценной социальной и профессиональной деятельности». Индикаторами сформированности данной компетенции служат знания, умения, навыки студентов.

Студент, у которого сформирована названная компетенция, должен:

1. – понимать роль и значение физической культуры в формировании личностных качеств, в активном включении в здоровый образ жизни, укреплении и сохранении индивидуального здоровья, что возможно на основании глубоких знаний о здоровье, о здоровом образе жизни;

2. – обладать системой знаний о физическом совершенствовании человека, об истории развития физической культуры, спорта и олимпийского движения;

3. – уметь отбирать физические упражнения и регулировать физические нагрузки для самостоятельных систематических занятий с различной функциональной направленностью (оздоровительной, тренировочной, коррекционной, рекреативной и лечебной) с учетом индивидуальных возможностей и особенностей организма, планировать содержание этих занятий, включать их в режим учебного дня и учебной недели;

4. – уметь определять индивидуальные режимы физической нагрузки, контролировать направленность ее воздействия на организм во время самостоятельных занятий физическими упражнениями с разной целевой ориентацией;

5. – владеть навыками организации самостоятельных систематических занятий физической культурой с соблюдением правил техники безопасности и профилактики травматизма;

– владеть навыками составления и выполнения комплексов общеразвивающих, оздоровительных и корригирующих упражнений, учитывающих индивидуальные способности и особенности, состояние здоровья и режим учебной деятельности.

Обратим внимание на тот аспект, что формирование у студентов-медиков рассматриваемой универсальной компетенции позволяет вооружать студентов знаниями (когнитивный компонент ценностного отношения к здоровью) и формировать умения и навыки, позволяющие осуществлять конкретную деятельность по здоровьесбережению (поведенческий компонент).

Для приобщения студентов к ценностям, образующим содержание мотивационно-ценностного компонента ценностного отношения к здоровью на занятиях по физической культуре и спорту, следует опираться на положение о том, что только те ценности становятся личностными, индивидуальными для студентов, которые присваиваются, «становясь полноценными составляющими его сознания, входят в его структуру не только на уровне объективных значений, но и субъективных смыслов и чувственных образов. Именно такие ценности, становясь внутренним достоянием личности, ложатся в основу ее убеждений и имеют "выходы" в поведение личности, осуществляя его регуляцию» [19, с. 77].

Ценности принимают форму мотивов действий и поступков, образующих содержание поведенческого компонента ценностного отношения студентов к здоровью. Эффективным в формировании данного компонента является метод упражнения. По утверждению Л.П. Матвеева, «четко организованная система обязательных занятий физическими упражнениями» [12, с. 308] обеспечивает приучение обучающихся к заданным формам поведения на занятиях физической культурой и спортом и, добавим, позволяет приобщать их к ценностям.

Так, перед выполнением того или иного упражнения преподавателю следует раскрыть студентам его возможности в сохранении и укреплении здоровья при правильном выполнении упражнения, а также показать потенциальный вред здоровью при неправильном выполнении. Тем самым ценность «здоровье» принимает форму мотива по осуществлению студентами физкультурной и спортивной деятельности – в частности, при выполнении физических упражнений, а занятие проходит под знаком реализации ценности «здоровье».

При организации работы по развитию ценностного отношения студентов-медиков к здоровью необходимо стремиться к тому, чтобы занятия физической культурой и спортом не просто вооружали студентов умениями и навыками физического развития, выполнения тех или иных упражнений, а реализовывали единую систему жизнедеятельности студента, в которой проявляется его ценностное отношение к здоровью.

Таким образом, можно сделать вывод, что физическая культура и спорт как учебная дисциплина, на занятиях которой осуществляется наделение студентами-медиками получаемого в процессе изучения специальных дисциплин знания (о здоровье, о здоровом образе жизни и др.) смыслом, обретение данным знанием значения ценности, принимающей форму мотива здравьесберегающего и здоровьесберегающего поведения, обладает широкими возможностями в развитии ценностного отношения к здоровью у студентов медицинского вуза.

Список литературы

1. Бальсевич В.К. Феномен физической активности человека как социально-биологическая проблема // Вопросы философии. 1981. № 8. С. 78–79.
2. Батчаева К.Х.Д. Формирование ценностного отношения к здоровью у старшеклассников в условиях образовательной школы // Мир науки, культуры, образования. 2015. № 2(51). С. 123–125.
3. Бачинин И.В., Бородина Е.Н., Погорелов С.Т. Формирование ценностного отношения к здоровью у обучающихся в процессе духовно-нравственного воспитания // Педагогическое образование в России. 2020. № 3. С. 105–114.
4. Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания. Ростов н/Д.: Творческий центр «Учитель», 1999. 560 с.
5. Григорьев Д.В., Кулешова И.В., Степанов П.В. Личностный рост ребенка как показатель эффективности воспитания: методика диагностирования. М.; Тула, 2002. 44 с.
6. Ерфилова И.С. Формирование ценностного отношения к здоровью у студентов медицинского вуза посредством коммуникативного тренинга // Сборники конференций НИЦ «Социосфера». 2010. № 8. С. 86–90.
7. Костина Л.А., Миляева Л.М. Формирование ценностного отношения к здоровью студентов-медиков // Мир науки, культуры, образования. 2016. № 6(61). С. 287–290.
8. Краевский В.В. Чему учить? // Вопросы образования. 2004. № 3. С. 5–23.
9. Куликов Л.В. Психогигиена личности. Вопросы психологической устойчивости и психопрофилактики. СПб.: Питер, 2004. 464 с.
10. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. М.: Педагогика, 1981. 186 с.
11. Масалова О.Ю. Физическая культура: педагогические основы ценностного отношения к здоровью. М.: КноРус, 2016. 184 с.
12. Матвеев Л.П. Теория и методика физической культуры. М: Физкультура и спорт, 1991. 543 с.
13. Пашин А.А., Кабачков В.А. Эффективность технологии формирования ценностного отношения к здоровью в физическом воспитании подростков // Вестник спортивной науки. 2011. № 5. С. 47–50.
14. Пономарева К.А., Тюмасева З.И. Ценностное отношение к здоровью у студентов: дефинитивная характеристика, компонентный состав, содержательный аспект // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2014. № 9–2. С. 114–120.
15. Романова С.В., Слонимская Л.И. Физическая культура и спорт: курс лекций. Иркутск: Аспринт, 2019. 160 с.
16. Смирнов Н.К. Здоровьесберегающие образовательные технологии и психология здоровья в школе. М.: АРКТИ, 2005. 318 с.
17. Соломонов В.А. Психологические условия развития ценностного отношения к здоровью у студентов вуза: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Ставрополь, 2005. 19 с.
18. Шамаева Г.И. Формирование здорового образа жизни у подростков средствами физической культуры // Juvenis scientia. 2017. № 2. С. 36–37.

19. Шмойлова Н.А. Формирование ценностного отношения к здоровью: психолого-педагогический аспект // Вопросы психического здоровья детей и подростков. 2020. Т. 20. № 3. С. 76–88.

Об авторах:

ВОЛОВ Вячеслав Теодорович – доктор технических наук, доктор педагогических наук, доктор экономических наук, доктор социологических наук, доктор физико-математических наук, профессор, член-корреспондент РАО, должность: научный руководитель; ФГБОУ ВО «Самарский государственный университет путей сообщения» (443066, г. Самара, ул. Свободы, 2 В); e-mail: Volovvt@mail.ru

СЕРПЕР Сергей Александрович – кандидат экономических наук, зав. кафедрой физического воспитания и здоровья; ФГБОУ ВО «Самарский государственный медицинский университет» Минздрава России (443099, г. Самара, ул. Чапаевская, д. 89); e-mail: serpers@mail.ru

POSSIBILITIES OF PHYSICAL EDUCATION AND SPORTS IN THE DEVELOPMENT OF VALUE ATTITUDES TO HEALTH OF MEDICAL STUDENTS

V.T. Volov¹, S.A. Serper²

¹Samara State Transport University, Samara

²Samara State Medical University, Samara

The article poses the problem of developing a value-based attitude to health among medical students. The identification of the structural components of such an attitude - cognitive, motivational-value, behavioral - is substantiated. The role of the academic discipline «Physical Culture and Sports» in the development of medical university students' attitude to health as a value is revealed. The content of the process of development of students' value attitude towards health is determined. The importance of organizing physical education and sports classes in accordance with the provisions of personality-oriented education in the development of medical students' value-based attitude to health is determined. The principles and methods of developing such an attitude in physical education and sports are highlighted.

Keywords: *medical student, value attitude to health, physical culture and sports, development, principles, methods.*

Принято в редакцию: 08.05.2024 г.

Подписано в печать: 27.05.2024 г.

УДК 37(091) «18»
Doi: 10.26456/vtspyped/2024.2.138

РУССКАЯ И ЛОНДОНСКАЯ ФОРТЕПИАННЫЕ ШКОЛЫ В ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЕ XIX ВЕКА: ДИАЛОГ И ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ

Е.Г. Милюгина, А.Д. Мерзликин

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», г. Тверь

Теоретическая проблема исследования – историческая реконструкция миссий и судеб русской и лондонской фортепианных школ в музыкально-образовательном пространстве Европы. Цель исследования – провести реконструкцию педагогического диалога русской и лондонской фортепианных школ в первой половине XIX в. и определить их взаимовлияния *в контексте ценностно-смыслового самоопределения в музыкально-образовательном пространстве Европы*. Новизна исследования состоит в периодизации педагогического диалога русской и лондонской фортепианных школ изучаемого периода, определении его содержательных доминант и ключевых форм, обосновании вывода о преемственности педагогических идей этих школ в контексте утверждения ценностных приоритетов российского музыкального образования.

Ключевые слова: *фортепианная педагогика, фортепианная школа, русская фортепианная школа, лондонская фортепианная школа, диалог культур, художественная программа, образовательная модель, преемственность.*

Введение. История русской фортепианной школы привлекает пристальное внимание ученых с середины XX в., однако проблема ее взаимодействий с лондонскими коллегами на этапе становления российского пианизма долгое время оставалась на периферии историко-педагогических исследований, актуальная повестка которых определялась австроцентристскими ориентациями отечественного и зарубежного исторического музыковедения [22]. В работах ученых XX в. русской и лондонской фортепианным школам посвящены отдельные, замкнутые на себе монографические описания [1, 10, 13]. Интерес к изучению их межкультурных контактов в условиях развития европейского пианизма возникает на рубеже XX–XXI вв. в русле внимания к национальным традициям фортепианной педагогики [7, 9, 20, 22]. Это расширение проблемного поля, подкрепленное биографическими разысканиями и введением в научный оборот музыкально-инструктивных материалов [14, 16, 17, 23], открывает исследователям XXI в. серьезные перспективы для системного изучения педагогического диалога русской и лондонской фортепианных школ

данной эпохи в самых разных аспектах: ценностно-смысловом, исполнительском, композиторском, методолого-дидактическом и т.д. Тем не менее современный научный поиск в этом пространстве по-прежнему ограничивается частными проблемами; комплексное же исследование педагогического диалога русской и лондонской фортепианных школ не реализовано, что свидетельствует об актуальности темы.

Теоретической проблемой комплексного научного исследования инициируемой темы мы считаем историческую реконструкцию миссий и судеб русской и лондонской фортепианных школ в музыкально-образовательном пространстве Европы. *Хронологические рамки* исследования – первая половина XIX в.: нижнюю их границу определяет начало становления отечественной фортепианной педагогики во взаимодействии с пианистическими школами Европы, верхнюю – подготовка открытия консерваторий в России и перехода к формированию профессиональной системы обучения пианистов.

Конкретную проблему исследования мы связываем с изучением взаимодействий и взаимовлияний русской и лондонской фортепианных школ в контексте диалогической культурной парадигмы изучаемой эпохи.

Цель исследования – провести реконструкцию педагогического диалога русской и лондонской фортепианных школ в первой половине XIX в. и определить их взаимовлияния в контексте ценностно-смыслового самоопределения в музыкально-образовательном пространстве Европы.

Задачи исследования – определить этапы развития педагогического диалога русской и лондонской фортепианных школ; выявить его содержательные доминанты и ключевые формы в рамках изучаемого периода; проследить процесс освоения лондонской школой русской музыкальной культуры, русской фортепианной школой – педагогических идей лондонских коллег в контексте утверждения ценностных приоритетов российского музыкального образования.

Методология исследования основана на системном подходе к описанию сети изучаемых явлений, включая мультимодальный анализ и интерпретацию исторических данных и историческую реконструкцию с учетом единства историко-педагогического, искусствоведческого и культурологического методов. Актуализированная проблема педагогических взаимодействий требует определить степень внутренней монолитности / идиостилевого разнообразия русской и лондонской фортепианных школ, выявить меру их обособленности / готовности к межкультурному диалогу и проследить профессиональное их самоопределение в выборе ресурсов жизнестойкости / жизнеспособности. Ключом к решению этих вопросов выступает

концепция диалога культур (М.М. Бахтин, В.С. Библер, Ю.М. Лотман [2]). В контексте диалогической парадигмы европейской культуры нового времени мультимодальный анализ позволяет нам выявить исторические закономерности педагогических взаимодействий русской и лондонской фортепианных школ изучаемого периода в области прямой и опосредованной коммуникации, организации пространственно-временных констант этих взаимодействий и выборе реализуемых художественных программ и образовательных моделей.

Понятийный аппарат исследования. Анализ выделенных исторических закономерностей требует уточнить понятия *фортепианная школа*, *фортепианная педагогика*, *художественная программа* и *образовательная модель фортепианной школы*.

Под понятием *фортепианная школа* мы, с учетом исследований [3, с. 9, 8, с. 94], понимаем свободное объединение музыкантов-единомышленников вокруг лидера (главы школы) на основе разделяемой ими парадигмы – оригинальной *художественной программы*, которая включает педагогическую, исполнительскую и композиторскую составляющие (ср. структуру программ художественных и научных школ [4, с. 763, 12, с. 3]), реализуется в прямой и опосредованной коммуникации и обеспечивает генерирование, сохранение и распространение художественных идей и выработку технических средств для их воплощения в региональном / национальном / интернациональном культурно-образовательном пространстве определенной эпохи. Миссия фортепианной школы изучаемого периода заключается в педагогическом обеспечении самореализации личности в культурно-эстетическом пространстве эпохи посредством формирования ее пианистической культуры в соответствии с историческими представлениями об идеалах и ценностях музыкального образования и воспитания. Судьбы фортепианной школы определяются жизнестойкостью / жизнеспособностью ее художественной программы и образовательной модели. Понятие *фортепианная школа* в рамках изучаемой темы конкретизируется в регионально-историческом / национальном аспектах (лондонская, венская, берлинская, русская и др.).

Фортепианной педагогике, обычно редуцируемой к функции подготовки исполнителей [3, с. 10, 8, с. 95], в нашей системе координат соответствует педагогическая составляющая художественной программы школы. Миссия фортепианной педагогики – обеспечивать системность / целостность соответствующей фортепианной школы и жизнестойкость / жизнеспособность ее художественной программы в условиях диалога культур. Свою миссию фортепианная педагогика реализует на протяжении всего жизненного цикла школы – от образовательно-творческого содружества через осмысление и практическое утверждение художественной программы как

оригинального исполнительско-композиторского феномена к выработке и реализации соответствующей этой программе *образовательной модели* – комплексной последовательной системы подготовки пианистов под знаком ценностных приоритетов художественной программы школы с учетом перспектив ее развития. Условием выполнения этой миссии является опыт теоретической рефлексии и гибкой координации педагогической составляющей с исполнительской, призванной демонстрировать культурной общественности художественную программу школы, и композиторской, воплощающей эту программу в оригинальных творческих решениях и обеспечивающей их техническую реализацию соответствующими педагогическим задачам инструктивными материалами (это разделение функций условно; в изучаемую эпоху творческая личность, как правило, все их совмещала). В этом ключе фортепианную педагогику необходимо осмыслить как постоянно совершенствующийся инструмент, условием и гарантом валидности которого выступает непрерывно формирующийся коллективный художественно-педагогический опыт школы.

Выбор *материалов исследования* обусловлен тем, что изучаемый период был для русской и лондонской фортепианных школ этапом педагогических исканий, проб и инициатив, которые фиксировались педагогами в школах игры, учениками – в личных документах, коллегами и слушателями – в рецензиях и непосредственной обратной связи. Поэтому результаты исследования базируются на музыкально-педагогическом наследии изучаемых школ, публикациях в периодических изданиях (хроника музыкальной жизни, рецензии и др.), личных документах эпохи (дневники, переписка, воспоминания) и биографических свидетельствах.

Результаты исследования. Анализ педагогического диалога русской и лондонской фортепианных школ изучаемой эпохи позволил выделить следующие его основные этапы, содержательные доминанты, ключевые формы и образовательные модели.

1. Встреча культур. Русский пианизм перед выбором ценностных ориентиров. Лондонский пианизм в поисках траектории развития. Началом диалога интересующих нас педагогических сообществ стал 1802 г. – год приезда в Петербург мэтра лондонской фортепианной школы М. Клементи (в России в 1802/1803, 1804/1805) со своим учеником Дж. Филдом (в России в 1802–1831, 1835–1837). Российский пианизм в то время только формировался; на рубеже XVIII–XIX вв. главными преподавателями фортепиано в Петербурге считались представители венской школы А. Эберль (в России в 1796–1799) и берлинской К.Т. Цойнер (в России в 1801–1803, не ранее 1807 – после 1824), в Москве – эрфуртские пианисты И.В. Гесслер (в России в 1792–1822) и Д. Шпревиц (в России в 1795–1832). Наряду с ними концертные

выступления в российских столицах давали венец С. Нойком, берлинец Ф.Г. Химмель, мангеймец И.П. Пиксис и многие другие австрийские и немецкие пианисты [11, 13, 21, 24].

Приезд Клементи и Филда разрушил педагогическую и исполнительскую монополию австро-немецкой фортепианной школы, что обеспечило русскому пианизму свободу выбора ценностных ориентиров и перспектив развития. Филд, признанный виртуоз лондонской концертной сцены, успешно заявивший о себе в Париже и Вене, познакомил музыкальную общественность Петербурга с творчеством ведущих композиторов школы: М. Клементи, Я. Дусика, И. Крамера [24, р. 93, р. 103]. Художественная программа лондонской школы с ее идиостилевым разнообразием, философией гармонического равновесия между яркой концертностью и глубиной музыкального содержания, смелыми пианистическими новациями, рельефной звуковой перспективой вкупе с жемчужной техникой исполнения [23] стала настоящим открытием для русских меломанов. Более того, эта программа имела ресурсное обеспечение: Клементи организовал в Петербурге и Москве продажу принципиально новых по художественному потенциалу инструментов возглавляемой им лондонской фирмы Longman & Broderip [24, р. 125], которые благодаря солидной конструкции с относительно тугой механикой обеспечивали исполнителю певучий, насыщенный звук, чего невозможно было добиться на распространенных в тогдашней России венских.

Продемонстрированные Филдом возможности лондонского фортепиано вызвали настоящий бум: среди заказчиков инструментов были гофмейстер русского двора П.Л. Давыдов, капельмейстер при русском дворе Л.В. Теппер де Фергюсон – учитель музыки императорской семьи, известные пианисты И. Прач и Б. де ла Траверс и др. [24, р. 125]. Поскольку новый инструмент требовал иной художественной и технической подготовки, нежели освоенный музыкантами венский, желающие обучиться игре на нем обратились за уроками к педагогам лондонской школы. Предложение лондонцев было столь убедительным, что опытный Клементи и молодой, но уже имевший педагогическую практику Филд [24, р. 93] сразу получили приглашения от семей русских аристократов, в числе которых были Полторацкие, Маркловские, Орловы-Чесменские, Очаковы, Неклюдовы и др. [18]. Примечательно, что Цойнер, бывшая слава которого на этом фоне поблекла, ради уроков Клементи оставил свою практику и уехал с мэтром в Европу, чтобы позже вернуться в статусе его ученика, что в условиях развития русского пианизма гарантировало профессиональную востребованность и высокие гонорары (ср. рекламные пометы «ученик Клементи» на нотных изданиях эпохи [15]).

В 1804 г. Клементи укрепил позиции лондонской школы в России силами своих учеников Л. Бергера (в России до 1812) и А. Кленгеля (в России до 1811). Вскоре к ним присоединился Д. Штейбельт (в России в 1809–1823) – наследник традиций лондонского и берлинского пианизма, знакомый Филду еще по совместным концертам в Англии (как и Филд, он работал в России до конца жизни) [11, 21].

Так русский пианизм получил новые ценностные ориентиры для самоопределения в музыкально-образовательном и культурном пространстве, а лондонский выбрал новую траекторию развития – и вряд ли Клементи ее предвидел, планируя в 1802 г. музыкально-педагогические контакты с Россией. Уникальность этой траектории была обеспечена ситуацией пересечения культурных миров русского и лондонского пианизма в условиях дефицита исполнительской, педагогической и инструментально-технической информации высокой ценности, остро необходимой каждой из вступивших в этот диалог сторон.

2. Доминанты творческого общения. Жизнестойкость и жизнеспособность лондонской художественной программы. Создание новых смыслов в российском музыкально-образовательном и культурном пространстве. Интерес представителей русской и лондонской школ к укреплению творческих и педагогических взаимодействий был обоюдным: русские пианисты стремились освоить исполнительско-композиторские и собственно инструментальные новации лондонцев (так условно мы называем далее представителей лондонской фортепианной школы в России изучаемой эпохи), а те, в свою очередь, открыли в русском обществе заинтересованных слушателей, увлеченных новой для себя фортепианной эстетикой. В процессе концертной деятельности учеников Клементи география творческих и педагогических контактов двух школ быстро расширялась. Освоив филармоническое пространство Петербурга, Филд, Бергер, Кленгель и Штейбельт регулярно представляли свое фортепианное искусство музыкальной общественности Москвы, прибалтийских городов Российской империи (Риги и Митавы) и провинциальных городов ее центральной части [13, с. 23–25]. Благодаря совместному концертному музицированию лондонских пианистов с русскими, немецкими, итальянскими вокалистами и инструменталистами в числе которых в 1812–1815 гг. И. Геништа, Ж. Федорова-Менвиель, Е. Сандунова, В. Самойлов, П. Злов) в России за первые десятилетия XIX в. сформировалась многополярная исполнительская и слушательская культура, главным качеством которой стал 2музыкальный космополитизм» [23] – причастность к традициям разных национальных школ, открытость музыкальной культуре мира.

Для самих же учеников Клементи эта многополярная музыкальная среда стала серьезным испытанием: им выпало представлять художественную программу лондонской школы в новом для нее культурном пространстве, в отрыве от родной почвы. Укреплению позиций школы, ее жизнестойкости способствовало расширение «лондонского» исполнительского и педагогического репертуара. На концертах и музыкальных вечерах в салонах русских аристократов Филд, Бергер, Кленгель и Штейбельт, а вслед за ними И. Геништа, Т. Далль'Окка и др. регулярно исполняли «лондонскую» художественную программу: сонаты Клементи и Крамера, концерты и квинтеты Дусика; играли лондонцы и свои произведения, написанные уже в России [10, с. 86]. В учебный репертуар своих подопечных, наряду с обязательной для европейского музыкального сообщества той поры немецкой и венской классикой (фуги И.С. Баха, фортепианные аранжировки симфоний Й. Гайдна, концерты В.А. Моцарта и Л. Бетховена), лондонцы включали концерты и фортепианные транскрипции квартетов и квинтетов Крамера и Дусика [19, р. 43–48], этюды Клементи из «Gradus ad Parnassum» op. 44 (1817) и пьесы собственного сочинения – так начинающие музыканты осваивали художественное наследие лондонской фортепианной школы как основу русского пианизма.

Творческие и педагогические контакты пианистов лондонской школы с русскими слушателями и музыкантами способствовали существенному обогащению их композиторского арсенала. Так Филд, откликаясь на живое восприятие слушателями жанра фортепианного концерта, творчески переосмыслил его, сделав принципиальный шаг от заданной каноном строгой классической формы к увлекательному музыкальному нарративу рондо и вариаций [22]. Настроения элегического романтизма эпохи он воплотил в ноктюрне [20], а для светских раутов и салонных концертов создал серию дивертисментов, рондо, вальсов, полонезов, вариаций и т.д. Многие из этих пьес он посвятил своим ученицам: И. и А. Полторацким, А. Неклюдовой, А. Орловой-Чесменской, А. Очаковой, и др. [18, р. 156] – и адресовал начинающим русским пианистам. Интонационным ресурсом творчества лондонцев той поры часто выступает русский этномелос: таковы вариации Филда «Чем тебя я огорчила» (1803–1810) и его же Камаринская (1813–1814), выполненные Бергером квинтетные аранжировки вариаций Б. Ромберга «Ах что ж ты, голубчик, не весел сидишь», «Как у наших у ворот» (1811) и др. [18, р. 19, р. 50, 19, р. 47].

Так в творческом и педагогическом взаимодействии русской и лондонской школ формировалась многополярная исполнительская и слушательская культура, рождались оригинальные фортепианные жанры и идиостили. Эти творческие открытия органично вошли в практику салонного и семейного музицирования в столицах и провинции и стали

импульсом для молодых композиторов, обратившихся к жанровым новациям и национальному этномелосу.

3. *Доминанты педагогического общения. Жизнестойкость и жизнеспособность лондонской образовательной модели. Выработка российской модели образовательно-творческого содружества.* Практика концертирования совместно с музыкантами других национальных школ и включение в свое творчество русского этномелоса обеспечили лондонцам успешную интеграцию в многополярную музыкальную культуру России и повысили жизнеспособность реализуемой ими образовательной модели в ее русифицированной версии. Наиболее убедительно эта модель воплотилась в педагогическом творчестве Филда, посвятившего делу воспитания русских пианистов более тридцати лет [18]. При всей динамике его педагогической системы, устойчивой для нее была идея совместного с воспитанником музицирования, импровизации и композиции. Так в импровизационном азарте Филд и его друг и ученик В. Ауман создали жанровую сценку «La Danse des Ours» (1811); о регулярной практике музицирования с учителем в четыре руки вспоминает А. Дюбюк (1820-е) [6, 18]. Не менее важным Филд считал педагогическое сопровождение своих учеников и внимание к их успехам и профессиональным судьбам: так, начав обучать юного М. Глинку фортепианной игре и не имея возможности продолжить занятия, Филд, ратуя за единство образовательной модели, перепоручил его заботам педагогов лондонской школы Аумана, Цойнера, К. Майера [5, с. 25–26]. Доверительные дружеские отношения характеризуют Филда и Дюбюка, Майера и Глинку; заболел Филд и о творческой дружбе своих воспитанников (Глинки и Н. Маркевича в Петербурге, «архивных юношей» в кругу своих московских учеников). Так в русской фортепианной педагогике утвердилась идея образовательно-творческого содружества «учитель – ученик», ставшая со временем основой ее образовательной модели.

Укреплению этой тенденции способствовало сотрудничество лондонских композиторов с музыкальными редакциями российских журналов и альманахов. Популярными среди пианистов-любителей начала XIX в. были музыкальные альманахи «Euterpe, ou Journal pour le Piano Forte» Филда, Бергега и Ромберга (Москва, 1810), «Varietes Lyriques pour les Dames / Journal pour le Piano et le Chant» В. Аумана (Петербург, 1811) и «Journal de Musique pour le Piano-Forte – Dédie aux Dames» К. Венцеля (Москва, ок. 1816–1817) [18, 19]. В «Euterpe» свои сочинения, аранжировки и фортепианные транскрипции печатали ее основатели; альманахи Аумана и Венцеля были открыты различным национальным традициям и школам и адресованы пианистам разного уровня подготовки. Самым значимым событием отечественной

музыкальной журналистики того времени стала публикация Филдом своей редакции фуг Баха в альманахе Венцеля [10, с. 106].

Идея образовательно-творческого содружества пианистов-виртуозов и слушателей-меломанов, опытных педагогов и юных учеников была подхвачена учениками Филда и Штейбельта и реализована в музыкальной журналистике 1820-х – 1830-х гг.: А. Верстовским и А. Писаревым в «Драматическом альбоме для любителей театра и музыки» на 1826 г. и «Музыкальном альбоме» на 1828 г., М. Глинкой и Н. Павлицевым – в «Лирическом альбоме» на 1829 г., И. Ласковским и Н. Норовым – в «Лирическом альбоме» на 1832 г. и т.д. Верстовский, Глинка, Ласковский – лучшие ученики Филда – продолжили его традицию музыкального просветительства, поддерживая образовательно-творческие содружества учителей и учеников русской школы и формируя их многополярную культуру.

Выводы. В результате проведенной реконструкции мы выделили и обосновали основные этапы развития педагогических взаимодействий русской и лондонской фортепианных школ в первой половине XIX в. Новизна исследования связана с определением доминант этого педагогического диалога, связанных с ценностно-смысловым самоопределением русского и лондонского пианизма в музыкально-образовательном пространстве Европы (начало 1800-х), созданием совместными творческими усилиями русских и лондонских пианистов новых смыслов в музыкально-образовательном и культурном пространстве России (середина 1800-х – 1810-е), разработкой на этой основе принципов педагогического общения и модели образовательно-творческого содружества (конец 1810-х – начало 1830-х) и осмыслением отечественной фортепианной школой перспектив своего развития с опорой на традиции лондонского пианизма, открытого русской и другим музыкальным культурам Европы (1830-е – 1850-е), – перспектив, которые были реализованы в следующий, консерваторский период ее развития.

Список литературы

1. Алексеев А.Д. История фортепианного искусства: в 3 ч. СПб.: Лань; Планета музыки, 2019–2022. Ч. 1 и 2. 416 с.; Ч. 3. 288 с.
2. Библер В.С., Ахутин А.В. Диалог культур // Новая философская энциклопедия: в 4 т. / под ред. В.С. Стёпина. М.: Мысль, 2001. Т. 1. С. 659–661.
3. Бородин А.Б. Формирование понятия «фортепианная школа» у музыкантов-исполнителей в процессе профессионального вузовского образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Екатеринбург, 2007. 24 с.
4. Власов В.Г. Новый энциклопедический словарь изобразительного искусства: в 10 т. СПб.: Азбука-классика, 2007. Т. 7: П. 912 с.: ил. + вкл.

5. Глинка М.И. Записки / под ред. А.Н. Римского-Корсакова. М.: Юрайт, 2023. 271 с. (Антология мысли)
6. Дюбюк А.И. Из воспоминаний о музыкальной жизни старой Москвы // РМГ. 1916. № 34/35. Стб. 616–620.
7. Заславский И.И. Клавирное исполнительство и педагогика Англии второй половины XVIII века (на материале трактатов и школ): автореф. дис. ... канд. иск: 17.00.02. Л., 1990. 27 с.
8. Малинковская А.В. Исполнительско-педагогическая школа как явление музыкальной культуры и образования // Музыкальное искусство и образование. 2013. №1. С. 94–102.
9. Мофа А.В. Лондонская фортепианная школа конца XVIII – начала XIX века: автореф. дис. ... канд. иск.: 17.00.02. М., 2013. 27 с.
10. Музалевский В.И. Русская фортепианная музыка: Очерки и материалы по истории рус. фортепианной культуры (XVIII – первой половины XIX ст.). Л.; М.: Музгиз, 1949. 360 с.: ил., нот.
11. Музыкальный словарь: в 3 т. / сост. Х. Риман; доп. русским отделом при соотруд. П. Веймарна и др.; пер. и все доп. под ред. Ю.Д. Энгеля; пер. с 5-го нем. изд. М.–Лейпциг: Б.П. Юргенсон, 1904. URL: https://ru.wikisource.org/wiki/Музыкальный_словарь_Римана (дата обращения 15.03.2024)
12. Научная школа как структурная единица научной деятельности / Е.В. Устюжанина [и др.]. Москва: ЦЭМИ РАН, 2011. 77 с.: ил. (Препринт).
13. Николаев А.А. Джон Фильд. М.: Музыка, 1979. 159 с.
14. Передерий О.И. Развитие отечественной педагогики музыкального образования в XIX–XX веках: автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01. СПб., 2010. 44 с.
15. Пуртов Ф.Э. Отечественные нотные издания XVIII – первой четверти XIX века в фондах Научной музыкальной библиотеки Санкт-Петербургской государственной консерватории имени Н.А. Римского-Корсакова // Вопросы музыкального источниковедения и библиографии. СПб.: СПбГК, 2001. С. 170–194.
16. Толстых Н.П. Д. Штейбельт и Дж. Фильд в России: притяжение – противостояние // От барокко к романтизму. Музыкальные эпохи и стили: эстетика, поэтика, исполнительская интерпретация. Вып. 3 / отв. ред. С.В. Грохотов. М.: НИЦ «Московская консерватория», 2012. 272 с. С. 180–200. (Науч. тр. Моск. гос. консерватории им. П.И. Чайковского; сб. 71)
17. Толстых Н.П. Русский Фильд: Джон Фильд в русской фортепианной культуре: преемственность и традиции // PianoФорум. 2012. № 4. С. 62–70.
18. Bibliographical thematic catalog of the works of John Field. 1782–1837 / Cecil Hopkinson. London: Harding & Curtis LTD, 1961. XXIV, 175 p.
19. Catalogue de Charles Lissner: contenant une elite de musique des compositeurs les plus célèbres, tout anciens que modernes, enrichie des derniers ouvrages sortis tout recemment, qui se vendent dans la librairie pres du Pont-bleu maison de Gounaropoullo № 138. St. Petersburg: de l'imprimerie de l'Académie des sciences, 1811. [4], 216 с.

20. Clark Katelyn. John Field's Russian Landscape and the Early Nineteenth-Century Piano Nocturne // *Nineteenth-Century Music Review*. 2022. № 20 (2). Pp. 1–20. DOI: 10.1017/S1479409822000209
21. Grove Music Online. URL: <https://www.oxfordmusiconline.com/grovemusic> (дата обращения 15.03.2024)
22. Horton Julian. John Field and the alternative history of concerto first-movement form // *Music & Letters*. 2011. 1. 92, № 1. Pp. 43–83. <https://doi.org/10.1093/ml/gcq104>
23. Muzio Clementi and British musical culture: sources, performance practice and style / edited by L.L. Sala and R. Stewart-McDonald. Abingdon, Oxon; New York, NY: Routledge, 2018. 248 p. DOI <https://doi.org/10.4324/9781315206936>
24. Unger Max. Muzio Clementis Leben. New York: Da Capo Press, 1971. XII, 291 p.

Об авторах:

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

МЕРЗЛИКИН Антон Дмитриевич – аспирант ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: anton.merzlikin.merzlikin@list.ru

RUSSIAN AND LONDON PIANO SCHOOLS IN THE FIRST HALF OF THE 19TH CENTURY: DIALOGUE AND CONTINUITY

E.G. Milyugina, A.D. Merzlikin

Tver State University, Tver

The theoretical problem of the research is the historical reconstruction of the Russian and London piano schools missions and destinies in the Europe music and educational space. The objective of the research is to reconstruct the pedagogical interactions between Russian and London piano schools in the first half of the 19th century and determine their mutual influence in the context of value and semantic self-determination in the European musical and educational space. The novelty of the study lies in the periodization of the Russian and London piano schools pedagogical dialogue in the period under study, the identification of its content dominants and key forms, and the substantiation of the conclusion about the continuity of the these schools pedagogical ideas in the context of establishing the value priorities of Russian music education.

Keywords: *piano pedagogy, piano school, Russian piano school, London piano school, artistic program, educational model, dialogue of cultures, continuity.*

Принято в редакцию: 18.03.2024 г.

Подписано в печать: 25.04.2024 г.

УДК 94(47).083 «17/19»: 378.1
Doi: 10.26456/vtspyped/2024.2.149

ИНСТИТУАЛИЗАЦИЯ АКМЕОЛОГИИ В ПАЖЕСКОМ ЕГО ИМПЕРАТОРСКОГО ВЕЛИЧЕСТВА КОРПУСЕ (КОНЕЦ XVIII – НАЧАЛО XX ВЕКА)

Н.А. Патов

ООО «Издательство "Профессиональное образование"», г. Брянск

Статья посвящена одному из наиболее известных элитных учебных заведений царской России по подготовке высшего бюрократического состава империи. Рассмотрен процесс изменения ценностных ориентиров слушателей корпуса через призму формирования учебно-нравственных программ и внеаудиторных занятий. Подробно исследована картина институализации порядка определения конечных целей и задач формирования выпускника Пажеского корпуса. Дан ретроспективный анализ нормативно-правового регулирования образовательного процесса в указанной итерации.

Ключевые слова: элитные учебные заведения, особенности формирования мировоззрения, этимология учебного процесса, институализация образовательных программ.

В современном обществе понятия «элитарное образование» и «привилегированное учебное заведение» связываются, как правило, с учебной системой Великобритании и США. С одной стороны, престижными считаются старейшие английские (Оксфорд и Кембридж) университеты или американские университеты, входящие в так называемую «Лигу плюща» (Гарвард, Принстон, Йель и т.д.). Престиж этих университетов, помимо многовековой истории, статуса весомой общественной корпорации, традиций, громких имен профессоров и выпускников прошлого, представителей истеблишмента, из поколения в поколение обучавшихся там, регулярно подтверждается высокими научными достижениями современных сотрудников и значительными карьерными успехами нынешних выпускников.

С другой стороны, к привилегированным учебным заведениям относятся прежде всего британские так называемые «публичные» закрытые школы: «Это не частные учреждения, но и не правительственные школы, а особые ассоциации, управляемые по своему статуту» [23, с. 3]. В 1970-х годах в Британии насчитывалось 260 таких школ, ученики которых составляли около 4 % от общего числа английских школьников [13]. Из этих 260 школ треть «считается более респектабельной, чем остальные, а внутри этой трети поистине элиту элит составляют наиболее старые школы: Итон (существует с 1441 г. – *Авт.*), Винчестер, Регби, Харроу»

© Патов Н.А., 2024

[13, с. 106]. Как писала в 1938 г. русская журналистка, писательница, общественный деятель А.В. Тыркова-Вильямс (1869–1962): «Некоторые из этих публичных школ, как Итон, Харро, Винчестер, Мальборо, существуют уже лет пятьсот. <...> Затем идут школы попроще, некоторые из них тоже старинные, принадлежащие средневековым гильдиям. Так, у цеха портных и у цеха ножовщиков есть свои очень хорошие школы. Наконец, есть и частные училища. Все вместе они составляют особую педагогическую оранжерею, где выращивают юношество, отмеченное тем, что называется духом публичных школ. Тон задает Итон. Оттуда идут манеры, произношение, интонации, необходимые атрибуты для того, чтобы молодому человеку было легче найти хорошее место в жизни» [23, с. 3].

Итон, Винчестер, Харроу – это закрытые мужские школы с высокой платой за обучение, позволяющей нанимать лучших преподавателей и, следовательно, обеспечивать высококачественное образование. Целью «публичных» английских школ является, по словам советского журналиста В.В. Овчинникова (1926–2021), воспитание джентльмена, тогда как «назначение джентльмена – возглавить и повести за собой людей в час трудных испытаний» [13, с. 101]. В 1827 г. реформатор частного английского образования Т. Арнольд провозгласил, что частная школа должна воспитывать у своих питомцев моральные принципы, джентльменское поведение и умственные способности [26, с. 102]. Как следствие, уже в конце XX века выпускника английской частной школы отличали «правдивость, самодисциплина, способность брать на себя ответственность, верность классовым представлениям о национальных интересах, готовность руководить», спортивность и хорошие манеры. Такой человек «готов служить государству, иногда идеализирует его. Он считает, что нужно ходить в церковь, хотя не обязательно делает это сам. Он верит в газету "Таймс" и в монархию» [13, с. 109]. А.В. Тыркова-Вильямс формулировала тот же самый набор характеристик проще: «Некоторый простой, но довольно здравый комплекс идей, куда входит верность королю и отечеству и основные правила порядочности» [23, с. 3].

Вместе с тем основное преимущество, которое дают своим питомцам английские «публичные школы», заключается в широких корпоративных связях среди правящих кругов, состоящих в значительной степени из выпускников тех же самых учебных заведений. Символом такой корпоративной солидарности является «старый школьный галстук». Таким образом, бывший ученик престижной частной школы «в толпе, будь то офицерские курсы или семинар промышленников, ...прежде всего ищет собратьев по галстуку» [13, с. 109]. Подобный навык также воспитывается в школе: «Система воспитания, сложившаяся в публичных школах, требует изоляции подростка не только от семьи, но

и от внешнего мира вообще. Считается, что лишь совместная жизнь в стенах интерната может привести к тому тесному и глубокому знанию друг друга, при котором эффективно прививаются и качества подчиненных, и качества руководителей» [13, с. 104].

Однако у английской системы образования – и прежде всего у привилегированных учебных заведений – есть важнейшая черта, которая в силу исторических обстоятельств не свойственна, например, российской системе образования. Если российское образование есть прежде всего государственный институт, формируемый политическим режимом для обеспечения его потребностей, то английское образование (по крайней мере в своей элитарной форме) является институтом общественным. Как писала в 1938 г. А.В. Тыркова-Вильямс: «В Англии нет государственных школ, нет министерства народного образования. До второй половины XIX века школы были частные или церковные» [23, с. 3].

Общественный характер самой распространенной на сегодняшний день системы элитарного образования обуславливает интерес к альтернативным вариантам того же самого явления. Так, российская система образования столетиями развивалась как серия государственных проектов, причем вызывавших минимальное сочувствие у общества. Тем не менее и в такой ситуации возникла потребность в привилегированных закрытых учебных заведениях, реализовавшаяся в первой половине XIX века в виде трех закрытых школ: Пажеского Его Императорского Величества корпуса, совместившего курсы кадетского корпуса и военного училища (интересно, что Морской корпус, имевший подобную структуру, к числу элитарных заведений не относился); Александровского (изначально Царскосельского) лицея и Императорского училища правоведения, совмещавших в себе курсы старших классов гимназии и юридического факультета университета [20]. Показательно, что если цитировавшийся нами выше советский журналист В.В. Овчинников назвал совокупность английских частных школ с Оксфордским и Кембриджским университетами «фабрикой джентльменов», то один из основных в советской историографии специалистов по дореволюционной интеллигенции, В.Г. Лейкина-Свирская, юридический факультет Императорского Санкт-Петербургского университета назвала «фабрикой либеральных чиновников и либеральных юристов», а Пажеский корпус – «фабрикой высшей российской бюрократии» [8, с. 257]. Попробуем выяснить, какие цели ставили перед российским элитарным образованием государство и общество, какие факторы обуславливали само понятие элитарности в российской школе и как изменялась с годами постановка учебного и воспитательного процесса в привилегированных учебных заведениях императорской России.

Надо сказать, что в XVII – первой половине XVIII века в России существовало достаточное количество частных, монастырских,

епархиальных школ. Действовали здесь и пансионы – учебные заведения интернатского типа, создававшиеся главным образом иностранцами и привлекавшие русское дворянство возможностью освоить иностранные языки. По небольшому количеству учеников в каждом из указанных заведений их можно было бы считать элитарными. Однако институционального статуса престижной школы эти заведения не имели ни в обществе, ни с точки зрения государства. Такой статус в дворянском обществе имел как по качеству образования и воспитания, внутренней атмосфере, так и по служебным преимуществам своих выпускников, созданный по указу императрицы Анны Иоанновны 29 июля 1731 г. Сухопутный Шляхетный (первоначально просто кадетский) корпус в Петербурге. Но поступить в Шляхетный корпус мог, в принципе, любой дворянин, причем неимущим государство могло оплатить учебу и проживание.

Вместе с тем еще со времен Петра Великого при российском дворе существовал институт пажей – мальчиков и юношей благородного происхождения, в чьи обязанности входило обслуживание (в значительной степени ритуальное) членов императорской фамилии. Сам статус пажа был элитарен. Как писал один из пажей: «Право быть определенным пажом к Высочайшему Двору считалось особенной милостью и предоставлялось только детям высших дворянских фамилий» [3, с. 17]. Помимо благородного даже по сравнению с большинством дворян происхождения, для кандидата в пажи требовалась на вполне официальном уровне протекция.

30 сентября 1759 г. должность гофмейстера пажей получил французский барон Теодор-Анри (Федор-Генрих) де Чуди (Шуди) (1724–1769), ранее занимавший должность секретаря Московского университета и считавшийся креатурой создателя и куратора этого университета, а также куратора Шляхетного корпуса И.И. Шувалова. В Европе Т.А. де Чуди имел репутацию авантюриста и даже сидел в тюрьме, но также был известен своими педагогическими сочинениями [21]. Уже в начале октября 1759 г. Т.А. де Чуди подал своему непосредственному начальнику, гофмаршалу Высочайшего Двора К.Е. Сиверсу «мемориал» из двенадцати пунктов, содержащий первую внятную программу обучения и воспитания российских пажей.

По мнению Т.А. де Чуди, главной задачей воспитания пажей являлось развитие в молодых людях даров духа, нрава и тела. Попечение о дарах духа заключалось в воспитании разума и памяти, а также в обучении наукам, но не сухим и педантичным, «которые только до школ касаются», но дающим верное представление обо всем, что относится к практической жизни как военного, так и гражданского человека. К таким наукам Т.А. де Чуди относил французский, немецкий и латинский языки, правописание, историю, географию, геральдику, а также, при желании воспитанников, физику, геометрию, фортификацию и алгебру. Конечной

целью данного сегмента воспитательной программы должна была стать выработка «людей способных для гражданской и военной жизни» [12, с. 24].

Попечение о дарах духа должно было сделать пажей «истинными патриотами и братьями». Т.А. де Чуди полагал, впрочем, что в силу своего благородного происхождения пажи уже получили все нужное в этом случае от своих предков, а педагогу осталось лишь привести семейные предания пажей в систему и закрепить. Телесное воспитание пажей заключало в себе занятия верховой ездой, фехтованием, танцами, рисованием и музыкой, что считалось «научениями», приличными дворянству [12, с. 25].

Несмотря на то что Т.А. де Чуди уже на следующий год после назначения к пажам отпросился в отпуск за границу и в силу своего авантюрного характера в Россию не вернулся, «заведенные им порядки держались» в Пажеском корпусе «очень долго» [12, с. 30], а стимулирование в процессе воспитания обозначенных бароном начал оставалось актуальным, пожалуй, до 1917 г.

Качеством образования тем не менее Пажеский корпус тогда не блистал. «Корпус отличался удивительной многопредметностью, но оканчивавшие его воспитанники ничего, кроме светского лоска, из него не выносили», – писал в начале XX века биограф писателя А.Н. Радищева (1749–1802), обучавшегося в Пажеском корпусе с 1762-го по 1766 г. [9, с. 211].

В 1765 г. для переустройства Пажеского корпуса академику Г.Ф. Миллеру (1705–1783) был заказан новый учебно-административный план заведения. Согласно этому плану, Пажеский корпус превращался в гражданское высшее учебное заведение, лишь по желанию воспитанников допускавшее военное образование для отдельных лиц [15]. На то, что этот план не был реализован, указывает хотя бы такое обстоятельство, что до конца своего существования Пажеский корпус оставался формально средним специальным учебным заведением.

Как бы то ни было, но даже академическое вмешательство не исправило положения дел с качеством образования в Пажеском корпусе. Обучавшийся здесь с 1790-го по 1796 г. Н.П. Брусилов вспоминал, что пажей, разделенных по возрастам на 4 класса, учили: «В первом [классе]... русской грамоте и начальным правилам арифметики; во втором – греческому, латинскому, немецкому и французскому языкам, грамматике, древней и новой истории, географии и арифметике и алгебре; в третьем продолжались те же предметы и, сверх того, преподавали геометрию, минералогию, учили фехтованию; в четвертом классе – высшие науки и фортификацию. Танцевальный и рисовальный классы были общие. Верховой езде обучали в придворном манеже» [1, с. 46]. При этом мемуарист подчеркивает: «Справедливость требует сказать, что учили очень небрежно. Учили по-гречески и по-латыни, но едва ли кто из нас умел читать по-латыни и едва ли кто знал греческую азбуку от

альфы до омеги. Немецкий и французский языки также были в небрежении, и если кто из нас знал что-нибудь, то только те, которые брали частных учителей. <...> Мы славились шалостями; были даже такие пажи, которые вовсе не ходили в классы; другие брали особых учителей, не полагаясь много на познания своих» [1, с. 50].

В правление императрицы Екатерины II для пажей появилось важное служебное преимущество. Н.П. Брусилов вспоминал, что в 1790-х «тех, которые были познатнее, производили в камер-пажи; и это был важный шаг, ибо из камер-пажей выпускали в гвардию поручиками, что тогда равнялось майорскому чину. <...> Пажи, которые пробыли в корпусе более 9 лет, выпускались в армию капитанами, наравне с сержантами гвардии; а те, которые служили менее десяти и более шести лет, выпускались в армию поручиками. Пажам производилось жалованья 37 рублей 60 копеек в треть, да на мундир ежегодно по сту рублей» [1, с. 51]. Сам Н.П. Брусилов 14 лет от роду выпустился в декабре 1796 г. поручиком в Московский гренадерский полк [1]. В то же время в жизни пажей появился ритуал, взятый из обихода средневекового европейского рыцарства и положивший начало формированию у российских пажей самосознания, уподобляющего их сообщество рыцарскому ордену. Н.П. Брусилов вспоминал: «Производство в камер-пажи имело характер рыцарский. Паж преклонял колена, государыня дотрагивалась рукою до его щеки, вручала ему шпагу» [1, с. 51].

10 октября 1802 г. император Александр I утвердил документ под названием «Учреждение Пажеского корпуса» [15]. Этим актом было положено начало существованию Пажеского корпуса как закрытого военно-учебного заведения и в последующем именно 10 октября 1802 г. считалось официальной датой основания корпуса. В названном документе воспитательная задача корпуса формулировалась таким образом: «Пажеский корпус есть училище для образования нравов и характера, ...в котором имеют быть преподаваемы нужные офицеру познания; ...корпус сей есть совокупно таковое воинское установление, где благородное юношество чрез воспитание приуготовляется к воинской службе строгим повиновением, совершенною подчиненностию и непринужденным, но добровольным выполнением должностей своих. Будущее счастье и слава сих молодых дворян зависит от упомянутых обстоятельств» [15, с. 292–293]. Прямых указаний на привилегированность Пажеского корпуса в этом документе нет, за исключением того, что учебное заведение предназначалось для дворян, а положение камер-пажей определял лично император [15].

В служебном отношении пажи делились на четыре отделения с обратной нумерацией, от четвертого к первому. Первое, или старшее, отделение составляли камер-пажи, а возглавлял гофмейстер или штаб-офицер. Во главе прочих отделений стояли офицеры, каждый из которых имел квартиру рядом с дортуаром (общежитием) вверенных ему пажей.

Служба пажей при этом стала напоминать придворные караулы гвардии, а от лакейских по сути функций прислуживания за столом высочайших особ пажи были избавлены. Как вспоминал о своей службе паж начала XIX в., «пажи часто требовались во дворец к высочайшим выходам. Их расставляли по обеим сторонам дверей комнат, чрез которые должна была проходить императорская фамилия. В этом случае особенно забавны были маленькие пажи. С завитою, напудренною головой, с большой треугольной шляпой в руке, они гордо стояли, с важной миной сознания своего достоинства».

В учебном отношении пажи делились на четыре класса с обычной нумерацией. Перевод из класса в класс, производство пажей в камер-пажи и в офицеры были результатом аттестации, подписанной офицером соответствующего отделения и инспектором классов, которые за справедливость оценки воспитанника несли личную ответственность [19].

В дисциплинарном отношении особое внимание уделялось соблюдению субординации. За серьезные проступки паж мог быть отправлен с чином унтер-офицера (сержанта) в полевой армейский полк или отослан к родителям как «недостойный своего звания» (что произошло, например, в 1816 г. с будущим поэтом Е.А. Баратынским). Офицер пажеского отделения имел право арестовать провинившегося пажа. Предполагалось, хотя и не называлось в документе прямо, и телесное наказание, которое предписывалось осуществлять публично, в присутствии директора корпуса, офицеров и воспитанников. Для поддержания порядка и пропускного режима в Пажеском корпусе действовала своя полиция, состоявшая из двух унтер-офицеров. К ведомству корпусной полиции относились и прислуживавшие пажам «дядьки» [15, с. 299–300].

Вместе с тем уже к 1815 г. среди пажей фиксируется формирование собственного неформального корпоративного самосознания. На этот процесс влияло, с одной стороны, участие в придворных ритуалах, восходящих к рыцарскому средневековью, а с другой, то обстоятельство, что под Пажеской корпус был занят Воронцовский дворец в Санкт-Петербурге. До пажей во дворце располагались рыцари древнего Мальтийского ордена, которым покровительствовал император Павел I. Специально выстроенная для рыцарей Мальтийская капелла стала домовою церковью Пажеского корпуса (церковь Рождества св. Иоанна Предтечи в Пажеском корпусе). В этом храме на черных мраморных досках были помещены фамилии воспитанников корпуса, погибших в сражениях начиная с 1812 г. [12, с. 67].

Как следствие, пажи ощущали себя наследниками мальтийских рыцарей, а восьмиконечный мальтийский крест стал гербом Пажеского корпуса. Генерал-майор Б.В. Геруа (1876–1942), выпускник Пажеского корпуса 1895 г., преподававший позже в своей альма матер, писал по

этому поводу: «Асфальтовый дворик отделял здание корпуса от католической церкви Мальтийских рыцарей времен Павла I. Присутствие этой церкви повело к тому, что пажи присвоили себе девизы этих рыцарей, их красивый белый крест как эмблему корпуса и стальное кольцо, подбитое золотом. Эмблема кольца была: "Тверд, как сталь, чист, как золото". Оно надевалось при выпуске, причем снаружи гравировали "один из стольких-то", а внутри, по золоту, – год выпуска и фамилию» [5, с. 128]. Уже в первой половине XX века наблюдалась такая картина: «Обращение на "ты" сохранялось не только во время пребывания в [Пажеском] корпусе, но и по его окончании, так что бывшие пажи, даже в высоких чинах, заметив на мундире беленький мальтийский крестик – значок корпуса, даже к незнакомому обращались на "ты", как к однокашнику» [12]. Как видим, корпусной значок в виде мальтийского креста играл в среде российской аристократии ту же роль, что и «старый школьный галстук» в британском истеблишменте. Б.В. Геруа вспоминал о сложившемся в русской гвардии «круге друзей» из бывших пажей, также наподобие описанного выше английского: «Между пажами установился дух равенства, взаимного уважения и приличия. Дух этот они уносили с собой в жизнь и прежде всего в те полки, куда выходили. Некоторые полки гвардии – как стрелки Императорской Фамилии, Преображенцы, Кавалергарды – были почти сплошь "пажескими". Там для них как бы продолжался родной корпус» [2, с. 21].

Вот что вспоминал о корпоративном самосознании пажей паж 1815–1819 гг. обучения, в дальнейшем генерал-лейтенант и тульский губернатор П.М. Дараган (1800–1875): «Нравственное настроение пажей было особенно замечательно. Почти все сыновья аристократов и сановников – пажи из своих семейств – приносили в корпус и укореняли тогдашний лозунг высшего общества "noblesse oblige" (положение обязывает) и щекотливое понятие о "point d'honneur" (дело чести). Гордясь званием пажей, они сами более своего начальства заботились, чтобы между ними не допускался никто, на кого бы могла падать хотя тень подозрения в каком-нибудь неблагоприятном проступке. Не так страшно было наказание, ожидавшее виновного от начальства, как то отчуждение, тот остракизм, которому неминуемо подвергался он среди своих товарищей. Во время этой опалы товарищи не приближались к нему, не говорили с ним. Только маленькие пажи-задоры вертелись около него, дразнили, а он должен был молчать и терпеть» [3, с. 779–780]. Интересно, что подобному бойкоту мог быть подвергнут сообществом бывших пажей их прежний товарищ по корпусу – как, например, в 1920-х гг. перешедший на сторону большевиков генерал-майор А.А. Игнатьев.

Высочайшим повелением от 24 июня 1832 г. сословная элитарность Пажеского корпуса была закреплена законодательно. Отныне в Пажеский корпус принимались «по собственному Его Императорского Величества избранию и по особым уважениям сыновья военных и гражданских

чиновников первых четырех классов» по Табели о рангах. Если число кандидатов в пажи значительно превышало число вакансий, то принимались «впредь до уменьшения числа кандидатов» только сыновья генералов и гражданских чиновников первых трех классов [20, с. 679]. В последующем данная норма была скорректирована: с 28 сентября 1868 г. в Пажеский корпус принимали сыновей генералов и чиновников первых трех классов [16]. 5 января 1889 г. это ограничение было подтверждено [9]. В Императорском Александровском лицее (бывшем Царскосельском) существовал к началу XX века подобный ценз – туда принимали молодых людей «дворянского сословия, и их отцы или один из дедов должны были быть в звании действительного статского советника или генерал-майора» [11, с. 25].

Вместе с тем качество обучения в Пажеском корпусе в 1815–1819 гг., так же как и в XVIII веке, оставляло желать лучшего. П.М. Дараган вспоминал: «Что же касается до научного образования, то в то время и мы, как и все, по меткому изречению Пушкина, учились понемногу чему-нибудь и как-нибудь. В Пажеском корпусе науки преподавались без системы, поверхностно, отрывочно. Из класса в класс пажи переводились по общему итогу всех баллов, включая и баллы за поведение, и потому нередко случалось, что ученик, не кончивший арифметики, попадал в класс прямо на геометрию и алгебру» [2. С. 112]. В Пажеском корпусе не было в 1815 г. ни библиотеки, ни физической лаборатории. «Главное начальство мало интересовалось нами», – писал П.М. Дараган [17, с. 113].

Но при этом близкие по месту службы к пажам офицеры и чиновники отличались особенной душевностью. Как рассказывал тот же П.М. Дараган: «Один наш гофмейстер, полковник Клингенберг, был к нам близок и жил нашею жизнью. Это был душа-человек, простой, ласковый, симпатичный, хотя крикливый. Пажи любили, уважали и боялись его, но круг его деятельности был ограничен наблюдением за порядком и приготовлением пажей к военной службе» [7, с. 114].

Во второй половине XIX века структура Пажеского корпуса и других российских привилегированных учебных заведений была реформирована в рамках глобальной модернизационной политики правительства императора Александра II. В частности, согласно «Положению о Пажеском Его Императорского Величества корпусе» от 28 сентября 1868 г., корпус был разделен на общие и специальные классы. Обучение в общих классах было рассчитано на 5 лет, и программа их соответствовала пяти старшим классам военных гимназий (в которые были преобразованы тогда кадетские корпуса). Курс двух специальных классов Пажеского корпуса соответствовал курсу военного училища. В корпус зачислялись теперь молодые люди в возрасте от 16 до 18 лет [10, с. 292]. Воспитательная задача Пажеского корпуса в Положении 1868 г. формулировалась так: «Пажеский корпус имеет целью доставить детям заслуженных родителей воспитание и военное

образование, необходимое преимущественно для службы в войсках гвардии» [3, с. 75]. Положение о Пажеском корпусе от 5 января 1889 г. несколько скорректировало структуру и задачи учебного заведения. Так, увеличилось до семи количество общих классов, полностью теперь воспроизводивших программу кадетского корпуса (военным гимназиям тогда же было возвращено наименование кадетских корпусов). Специальных классов осталось по-прежнему два.

С 1865-го по 1868 гг. в Пажеском корпусе расширяется набор приемов, воспитывающих патриотизм и воинский героизм, корпоративную солидарность, стимулирующих пажей к успехам в учебе. Что касается последнего случая, то в Положении 1868 г. определено: «Имена камер-пажей, выпускаемых из старшего специального класса и получивших по всем предметам преподавания наибольший средний балл, при полных баллах в поведении, помещаются на мраморную доску корпуса» [18, с. 196]. Доски эти были закреплены на стенах большого актового зала Пажеского корпуса. Этот зал к 1875 г. превратился в своеобразный музей славы корпуса. Здесь находилась белая мраморная доска в честь двух питомцев корпуса, удостоенных ордена св. Георгия 3-й степени за оборону Севастополя и вид Севастополя, написанный и подаренный корпусу И.К. Айвазовским. Здесь же на стенах были развешаны несколько десятков портретов бывших пажей, ставших кавалерами ордена св. Георгия 4-й степени, в витринах хранились реликвии, подчеркивавшие связь императорской фамилии с корпусом. Кроме описанных реликвий, во дворе здания Пажеского корпуса находился сад, каждое дерево в котором было посажено одним из бывших пажей, о чем гласили закрепленные здесь же таблички [12].

Вместе с разделением Пажеского корпуса на общие и специальные классы в учебное заведение стали поступать для завершения среднего специального военного образования воспитанники других кадетских корпусов. И одновременно стала формироваться система отношений между старшими и младшими, которая получила название «цуканье», или «подтяжка», а в современной России известна как «дедовщина». Этот порядок применялся только в специальных классах, где старший класс «подтягивал» младший. Генерал-майор Б.В. Геруа вспоминал: «Муштра, которой щеголяли училища и которая принимала вычурные формы, была в наших условиях неприменима и отсутствовала. Ее место заняла со второй половины 19-го века так называемая "подтяжка" младшего класса старшим. Юноши соседних классов, бывшие товарищами и на "ты", при переходе в 1-ю роту превращались в ней – одни в начальников, другие – в подчиненных, опять-таки половина на половину. Старший класс переходил на "вы" с младшим и мало-помалу присвоил себе право "тянуть молодежь", или "зверей", как их называли в Николаевском кавалерийском училище. Нужно думать, что весь этот необыкновенный институт "подтяжки" был

заимствован из этого училища. Дурно или хорошо, но эти отношения прочно установились; офицеры их приняли в качестве удачного дополнения к своей власти...» [2, с 212]. Будущий генерал-лейтенант советской службы А.А. Игнатьев, поступивший в младший специальный класс Пажеского корпуса после окончания Киевского кадетского корпуса, в своих мемуарах несколько возмущенных страниц посвятил пресловутому «щуканью» [6].

Парадоксально, но такой порядок, прижившийся также в Императорском училище правоведения [14] и в значительно облегченной форме в Александровском (бывшем Царскосельском) лицее [10] был, вероятнее всего, заимствованием из системы воспитания в английских публичных школах. Дело в том, что реформировавший с 1827 г. воспитательный процесс в этих школах доктор Т. Арнольд добавил в арсенал средств воспитания, наряду со спортом, систему старшинства, или внутренней субординации. Эта система наделяла старшеклассников значительной властью над младшими товарищами, вплоть до права наказывать младших розгами [13]. По крайней мере то, что спорт попал в систему воспитания российских пажей в подражание англичанам, признается самими бывшими пажами в мемуарах [2].

Тем не менее качество образования в Пажеском корпусе находилось под вопросом даже тогда, когда учебный процесс в Александровском лицее и Императорском училище правоведения был отлажен образцово. Генерал-майор Б.В. Геруа вспоминал: репутация «убежища светских бездельников и шаркунов» держалась за Пажеским корпусом до 1870–1880-х гг., пока ситуацию не переломил назначенный в 1878 г. директором корпуса опытный военный педагог, генерал от артиллерии Ф.К. Дитерихс (1831–1899). За 16 лет его директорства в учебном процессе и воспитательной работе изменилось многое: «Чтобы окончательно покончить с легендой о ничтожной сущности привилегированного корпуса, он твердо принял за пажей и еще тверже за учительский и воспитательный персонал. Подобрал к рукам и тех, и других, и третьих, он выдвинул корпус на место, действительно отвечавшее его привилегиям и оправдывавшее их. Приглашались лучшие учителя, которым платили больше, чем в кадетских корпусах. В специальных классах читали лекции несколько профессоров военных академий. Инспектором классов был... профессор военный инженер Кирпичев, один из известных тогда математиков. <...> Управлять пажами было нелегко. За многими из них стояла влиятельная и сильная родня. При слабом и уступчивом директорстве это вело бы к потаканиям в отношении одних, а у других к сознанию неравномерностей в обращении начальства. Ф.К. Дитерихс поставил всех на одну доску. Учебные отметки, поведение и характер служили единственным мерилom для выдвижения. Раз навсегда, например, было установлено, что в старшем специальном классе после назначения фельдфебеля, который выбирался не только за ученье, но и за волевые и

внешние качества, два (или три) камер-пажа назначались к Императрице (или Императрицам) строго по старшинству баллов» [2, с. 20–21].

В 1970-х гг. два старых петербуржца, окончивших до революции, соответственно, петербургские же университет и институт инженеров путей сообщения, рассказывали: «Не беремся мы говорить о быте в закрытых учебных заведениях типа Императорского лицея, Училища правоведения, Кадетского (Пажеского) корпуса. Там быт был своеобразен и недоступен для стороннего глаза. Но, встречаясь с выпускниками этих учреждений, мы каждый раз убеждались, что образование они получили отличное» [5, с. 17].

Эта оценка из уст двух старых интеллигентов интересна еще и потому, что ни лицеисты, ни правоведы, ни тем более пажи не относили себя к интеллигенции. Так, бывший паж А.А. Игнатъев вспоминал: «В поисках более культурной среды я попробовал было возобновить знакомство с интеллигентной киевской еврейской семьей Киршбаумов, где встречались музыканты и писатели, но с первых же вечеров почувствовал, что моя белая фуражка и шпага делают меня чужим в их среде. Высший петербургский свет знал об интеллигенции, которой была так богата наша северная столица, только понаслышке...» [6, с. 118]. Для лицеистов слово «интеллигент» вообще было синонимом безвкусицы и невоспитанности. Писатель Л.Д. Любимов (1902–1976), воспитывавшийся в Александровском лицее с 1915-го по 1917 г., пишет: «Между народом и нами существовала еще прослойка, состоявшая из людей, у которых, по нашим понятиям, ...вкуса не было. В прослойку входила интеллигенция. Наши отцы презирали этот термин и никогда не применяли его к себе. Ведь не было же его в пушкинские времена! <...> Мы говорили про кого-нибудь:

– Это типичный интеллигент, он не бреется каждый день, ест с ножа и дамам не целует руки...

Или:

–Это не настоящая дама, это интеллигентка, она называет свою фамилию, когда ей представляют мужчин» [10, с. 231].

Интеллигенция в долгу не осталась и устами одного из своих авторитетных представителей, просветителя и библиографа Н.А. Рубакина (1862–1946), назвала в 1910 г. Пажеский корпус фабрикой «высшей российской бюрократии». Это определение, как мы показали ранее, прижилось в советской историографии. Однако в 1970-х крупный советский историк, специалист по истории государственной службы в России П.А. Зайончковский (1904–1983), на основе проанализированных им 348 составленных в 1903 г. формулярных списков представителей высшей российской бюрократии (членов Государственного совета, Комитета министров, сенаторов, товарищей министров, директоров департаментов и губернаторов) выяснил, что из указанного числа чиновников лишь 13

человек (то есть около 4 %) окончили Пажеский корпус [4]. Напомним, что тот же процент составляли в 1970-х гг. ученики английских «публичных школ» от общего числа британских учащихся.

В целом же российские привилегированные учебные заведения играли примерно ту же роль, что играют их аналоги в Англии до сих пор, с поправкой на изменения политической системы. Однако то обстоятельство, что российские привилегированные школы, в отличие от британских, были сформированы государством для государственных нужд, по количеству воспитанников малочисленны, они влияли на общество лишь в той мере, в какой позволяло им, с одной стороны, служебное положение воспитанников, с другой же – корпоративные связи питомцев. Такое положение дел привело к тому, что уже после февральской революции 1917 г. и падения породившей эти школы государственности российские элитарные учебные заведения оказались без особого общественного резонанса упразднены. Установившийся позже большевистский режим, считая опасной корпоративную сплоченность воспитанников элитарных школ, развернул против них целенаправленный террор, о чем свидетельствует, например, печально известное «Дело лицеистов» 1925 г. [22]. Культ же «пушкинского лицея», сложившийся в позднесоветское время на основе идеологически ангажированной литературы, практически ничего общего с историческим прототипом не имел и лишь придавал советской школе некий романтический флер. Впрочем, Пажеский корпус, если не считать организаций потомков пажей в эмиграции, вообще никакого весомого следа в общественном сознании современной России не оставил.

Список литературы

1. Брусилов Н. П. Воспоминания Н. П. Брусилова / Предисл. В. Ф. Боцяновского // Исторический вестник, 1893. Т. 52. № 4. С. 37–71.
2. Геруа Б.В. Воспоминания о моей жизни. Т. I. Париж, 1969, 277 с.
3. Дараган П.М. Воспоминания первого камер-пажа великой княгини (императрицы) Александры Федоровны. 1817–1819 гг. // Русская старина. 1875. Т. 12. № 4. 882 с.
4. Зайончковский П.А. Правительственный аппарат самодержавной России в XIX в. М., 1978. 288 с.
5. Засосов Д.А., Пызин В.И. Повседневная жизнь Петербурга на рубеже XIX–XX веков. Записки очевидцев. М., 2003. 220 с.
6. Игнатьев А.А. Пятьдесят лет в строю. Т. 1. М., 1955. 597 с.
7. Левшин Д.М. Пажеский корпус за сто лет. 1864. 718 с.
8. Лейкина-Свирская В.Р. Интеллигенция в России во второй половине XIX века. М., 1971. 368 с.
9. Лосский А. Радищев, Александр Николаевич // Русский биографический словарь / Издан под наблюдением А.А.Половцова. Притвиц – Рейс. СПб., 1910. 382 с.
10. Любимов Л.Д. На чужбине. Ташкент, 1979. 383 с.

11. Мейер Ю.К. Смутные годы // Новое русское слово. (Нью-Йорк.) 1981. № 25(404). 13 января. С. 24–29/
12. Милорадович Г.А. Материалы для истории Пажеского Его Императорского Величества Корпуса. 1711–1875. Киев: Тип. М.П. Фрица, 1876. 262 с.
13. Овчинников В.В. Корни дуба. Впечатления и размышления об Англии и англичанах. М., 1980. 300 с.
14. Ознобишин А.А. Воспоминания члена IV-й Государственной Думы. Париж, 1927. С. 54–56.
15. Добрышин Н.Ф. Об училище, давшем России П.И. Чайковского // Новое русское слово. Нью-Йорк. 1967. № 19681. 27 января. С. 2.
16. Полное собрание законов Российской империи с 1649 года (ПСЗ). Т. XXVII. СПб., 1830. № 20452. С. 301.
17. ПСЗ. Собр. 2. Т. XLIII. Отд. 2. СПб., 1873. № 46288. С. 280.
18. ПСЗ. Собр. 3. Т. IX. СПб., 1891. № 5689. С. 264.
19. ПСЗ. Собр. 2. Т. XLIII. Отд. 2. С. 286.
20. ПСЗ. Собр. 2. Т. XLIII. Отд. 2. СПб., 1873. № 46288. С. 281.
21. Руководство для родителей, желающих определить малолетних детей в военно-учебные заведения... СПб., 1839. С. 344.
22. Строев А.Ф. «Те, кто поправляет Фортуну». Авантюристы Просвещения. М., 1998. С. 330.
23. Телетова Н.К. «Дело лицеистов» 1925 года // Звезда. 1998. № 6. С. 115–131.
24. Тыркова[-Вильямс] А.[В.] Английская молодежь. (Письмо из Лондона) // Сегодня. (Рига.) 1938. № 356-2. 25 декабря. С. 3.

Об авторе:

ПАТОВ Николай Александрович – академик РАО, доктор педагогических наук, профессор; исполнительный директор ООО «Издательство «Профессиональное образование» (241007, Брянская обл., г. Брянск, ул. Дуки, д. 65, оф. 105); e-mail: patovnabryansk@mail.ru

INSTITUTIONALIZATION OF ACMEOLOGY IN THE PAGEANT HIS IMPERIAL MAJESTY'S CORPS (LATE XVIII-EARLY XX CENTURY)

N.A. Patov

LLC Publishing House «Professional Education», Bryansk

The article is devoted to one of the most famous elite educational institutions of Tsarist Russia for the training of the highest bureaucratic staff of the Empire. The process of changing the value orientations of students of the corps through the prism of the formation of educational and moral programs and extracurricular activities is considered. The picture of institutionalization of the procedure for determining the final goals and objectives of the formation of a graduate of the Corps of Pages has been studied in detail. A retrospective analysis of the legal regulation of the educational process in the specified iteration is given.

Keywords: elite educational institutions, peculiarities of worldview formation, etymology of the educational process, institutionalization of educational programs.

ИДЕОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ЦЕЛИ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В РОССИИ (ИСТОРИЧЕСКИЙ АСПЕКТ)

Е.А. Фоменко

ФГАОУ ВО «Государственный университет просвещения», г. Москва

Рассмотрено становление ценностного и смыслового фундамента патриотизма, цели патриотического воспитания в рамках изменений идеологических основ от времен Древней Руси к Российской Федерации. Были выделены основные временные периоды в части формирования идеологических основ цели патриотического воспитания в России, а также сделан вывод о том, что идеологическая доктрина XIX века (православие, самодержавие, народность) представлена в первой четверти XXI века в идеологических основах актуальной формулой: духовность, суверенность, самобытность.

Ключевые слова: *идеологические основы, политическая трансформация, патриотизм, цель патриотического воспитания.*

Патриотизм – идея народно-политическая, и ее нельзя изучать вне связи с исторической обстановкой, в которой она возникла и выросла (Н.Н. Алексеев). Роль патриотизма в рамках становления Российского государства переоценить невозможно, особенно когда дело касается глубинных аксиологических границ, незыблемость которых необходимо хранить еще строже, т.к. их забвение ведет к предательству Родины, и глубинных смыслов национальной идентичности.

Обращаясь к истории, отметим, что крещение Руси в 988 г. ознаменовало начало периода формирования традиционных духовно-нравственных ценностей российского народа. Это дает возможность рассматривать генезис становления ценностных основ в ранней по времени появления отечественной литературе: в народных пословицах и поговорках, содержании летописей, житий и поучений. Особенность древнерусской литературы – преимущественное определение героем сюжета народа. По сути, объединение народа – историческая миссия древнерусской литературы, пропитанной христианскими идеями, в основании которой не отдельные голоса деятелей Руси, а унисон оркестра, хор, который «поражает нас своей монументальностью и величием целого» [8, с. 6]. Так, отечественные мыслители в контексте постоянных попыток со стороны разных государств уничтожить Россию стремились к осмыслению не столько индивидуальных проблем бытия, сколько стержневых вопросов, которые способствовали бы сохранению субъектности народа и государства. В частности, «в сознании русского народа происходит формирование таких самобытных черт национального

самосознания, как честь, достоинство, патриотическая гражданственность, понимание героического как готовности жертвовать своей жизнью ради всей Русской земли, проявлять личную заботу об ее благе» [18, с. 10]. В связи с этим цивилизационная идентичность, цель и сущность патриотизма в России формируются на аксиологической базе православия и суверенной государственности, подкрепляются русским языком и культурой как государствообразующими, исторически служат сохранению и развитию страны.

Одним из наиболее ярких примеров народного патриотизма, при котором актуализировались представленные выше ценности, является формирование народного ополчения в 1611 г. в целях изгнания из России польских интервентов. Ополчение, лидерами которого стали К. Минин и Д. Пожарский, продемонстрировало солидарность всех слоев страны в любви к Отечеству и по-настоящему деятельностный патриотизм, в ядре которого суверенитет и честь Родины. Обратимся к призыву К. Минина: «Захотим помочь Московскому государству, так не жалеть нам имения своего, не жалеть ничего, дворы продавать, жен и детей закладывать и бить челом, кто бы вступился за истинную православную веру и был у нас начальником» [1]. Так же наши предки будут поступать и спустя 200 лет, во время Отечественной войны 1812 г.: многие купцы, отдавая свои финансовые сбережения в государственную казну на борьбу с захватчиками, произнесут: «получил я их от Бога, а отдаю Родине» [21].

К середине XVII века цель патриотического воспитания определялась направленностью на формирование духовности (религиозности), любви к Отечеству, преданности государю. Личное благо граждан неразрывно соотносилось с благом всего народа и Отечества. Благодаря отношению к труду и защите государства как святой обязанности из раза в раз нам удавалось побеждать врагов и изгонять интервентов, стабилизировать социально-политическую ситуацию. Постепенно патриотизм оформился как направление общественно-государственной мысли.

Идеологические основы Российского государства при Петре I закрепили в качестве основы патриотического воспитания деятельность. Так, «Табель о рангах» охарактеризовал усердное служение государству ключевым признаком повышения по службе, что император показывал своим примером: накануне Полтавской битвы, обратившись к солдатам, он сказал: «не должны вы помышлять, что сражаетесь за Петра, но за государство, Петру врученное, за род свой, за отечество, за православную нашу веру и церковь... А о Петре ведайте, что ему жизнь его не дорога, только бы жила Россия в блаженстве и славе...» [14]. Обратим внимание как на то, что род, Отечество и православная вера являются составными частями патриотизма, так и на то, что в тяжелейший час Петр возвращает ценности православия, которые ранее им третировались, что повторится 3 июля 1941 г., когда спустя почти 25 лет жестоких гонений на Русскую православную церковь со стороны власти, И.В. Сталин в выступлении о

начале войны обратиться к народу с христианским призывом: «Братья и сестры!», а затем отменит ряд жестких мер по отношению к церкви. Это, на наш взгляд, демонстрирует историческую устойчивость ценностных оснований (Отечество, культура и язык, вера в Бога) вне зависимости от политической конъюнктуры.

Правление Екатерины II открывает новую страницу в истории системы отечественного воспитания, учитывая ее желание «пересоздать человечество посредствомъ воспитанія – создать "новую породу людей"» [10, с. 315]. Для воспитания молодежи в патриотическом духе особое внимание было уделено и девушкам: «Будучи матерями лучше и разсудительнѣе воспитають своихъ и чужихъ ввѣренныхъ имъ дѣтей; <...> разговоры ихъ будутъ подражанія достойны, страсти обузданы, обхождение пріятно и человѣколюбія исполнено» [3, с. 228]. Выделим часть идеологических основ, вокруг которых формировалась система воспитания: «Генеральное учреждение о воспитании обоого пола юношества» от 12 марта 1764 г., Указ от 5 мая 1764 г. «О воспитании благородных девиц в Санкт-Петербурге при Воскресенском монастыре», а также «Устав Императорского шляхетнаго сухопутнаго кадетскаго корпуса учрежденнаго в Санктпетербурге для воспитанія и обученія» от 11 сентября 1766 г. и др. В идеологических основах прослеживается акцент на формирование прежде всего духовных качеств: «не науки токмо и художества умножить въ народе, но и вкоренить в сердца добронравіе» [10, с. 314].

Отметим и других выдающихся деятелей гражданского общества при определении цели патриотического воспитания. М.В. Ломоносов придавал большую роль борьбе с фальсификацией истории и языку изложения литературы по истории, который должен быть увлекательным, интересным и справедливым. Н.М. Карамзин в своей работе «О любви к Отечеству и народной гордости» подчеркивал важность деятельностного патриотизма, определив патриотизм как «есть любовь ко благу и славе отечества и желание способствовать им во всех отношениях» [5, с. 196]. Об особой значимости воспитания писал А.С. Пушкин: «Не одно вліяніе чужеземнаго идеологизма пагубно для нашего отечества; воспитаніе, или, лучше сказать, отсутствіе воспитанія, есть корень всякаго зла», указывая, что цель патриотического воспитания заключена в том, чтобы молодежь могла «искренно, усердно соединиться съ правительствомъ въ великомъ подвигѣ улучшенія государственныхъ постановлений» [16, с. 484, 486].

Манифест императора Александра I от 8 сентября 1802 г. «Об учреждении министерств» позволил сформировать систему высшей администрации и сосредоточить все управление образованием в Министерстве народного просвещения. В этот день был также утвержден Указ «Об обязанностях Комиссии Училищ», определивший главной задачей учебных заведений воспитание «повсемѣстно просвѣщенных и благонравных граждан для всѣх родов службы и должностей» [19, с. 61].

«Предварительные правила народного просвещения», утвержденные 24 января 1803 г., развивали принятый 5 августа 1786 г. «Устав народным училищам в Российской империи, уложенный в царствование императрицы Екатерины II» (первый основной закон по начальному образованию в империи), и определяли ценностно-смысловую основу образовательной системы, в центре которой задачи «нравственного образования граждан» [19, с. 62]. В развитие этого документа 05 ноября 1804 г. утвержден «Устав учебных заведений, подведомых университетам», который, в частности, определил требования к нравственному поведению директора, учителей и учеников (так, учитель обязан «всегда имѣть в памяти, что он приготовляет членов обществу») [19, с. 99].

Отечественная война 1812 г. ознаменовала продолжение развития воспитательной практики. Разгром «Великой армии» в дворянской среде России пробудил гордость за армию и народ, актуализировал дискуссии о цивилизационной самобытности России и размышления о воспитании на фундаменте отечественного культурно-исторического наследия.

Манифест 24 октября 1817 г. «Об учреждении Министерства Духовных дел и Народного просвещения» объединил эти ведомства (до 1832 г.), «желая, дабы Христианское благочестие было всегда основанием истинного просвещения» [9]. Обратим внимание на продолжающуюся синхронизацию системы государственного воспитания с православием. Так, излагая задачи работы Министерства, А.С. Шишков указывал, что науки, преподаваемые вне контекста нравственности и веры в Бога, не позволяют достигнуть «благоденствия народного», а само преподавание нужно «обратить к началам, основанным на чистоте веры, на верности и долге к Государю и Отечеству» [17, с. 176]. Следует констатировать и распространенные тезисы представителей власти, не способствовавшие подъему нравственности и развитию гражданского общества, например, о том, что «обучать грамоте весь народ или несоразмерное числу онаго количество людей, принесло бы более вреда, нежели пользы» [17, с. 166].

В результате трагических событий, связанных с восстанием декабристов, Николай I издает Высочайший манифест от 13 июля 1826 г., в котором указывает видение причин мятежа: «...недостатку твердыхъ познаній должно приписать сіе своевольство мыслей...» [25, с. 706]. По сути, именно с этого момента воспитание и обучение начинают восприниматься в полной мере инструментом государства.

Обратим внимание на Указ Правительствующему Сенату от 18 февраля 1831 г., излагающий взгляд государства на обучение/воспитание юношества за рубежом: «молодые люди возвращаются... в Россію с самыми ложными о ней понятіями» [19, с. 331]. В целях решения этой проблемы установлено правило на обучение и воспитание молодежи до 18 лет исключительно в России, а в случае нарушения данного установления введен запрет на военную и государственную службу.

С.С. Уваров определяет цель патриотического воспитания в докладе императору от 19 ноября 1833 г. «О некоторых общих началах, могущих служить руководством при управлении Министерством, Народного Просвещения». В докладе была введена в политическую и педагогическую сферу идеологическая триада «1) Православная Вера. 2) Самодержавие. 3) Народность», приобретающая статус превалирующей вплоть до Октябрьской революции [20, с. 304]. Триада С.С. Уварова позволила определить ценностные основы воспитательной политики и цели патриотического воспитания. Отметим, как триаду восприняло набирающее силу гражданское общество: В.Г. Белинский восклицал: «Да! у нас скоро будет свое русское, народное просвещение... в духе православия, самодержавия и народности...» [2, с. 208]. Основой работы Министерства стала программа, выстроенная на аксиологическом фундаменте российской государственности, религии и культуры.

Идеологические основы цели патриотического воспитания в Российской империи со второй половины XIX века до 1917 г. следует продолжать рассматривать в контексте христианства, сформировавшего «архетип педагогики российской цивилизации», в ядре которой «православно-византийская педагогическая традиция “душевного строения”» (М.В. Богуславский) [4, с. 19]. Принимая в 1855 г. делегатов от Московского университета, Николай I подтвердил основу ценностного фундамента развития системы воспитания: «Ученье и ученость Я уважаю и ставлю высоко; но еще выше Я ставлю нравственность..., а основа нравственности – святая вѣра» [17, с. 227]. В частности, о ценностных основах патриотического воспитания в образовательных учреждениях писал генерал Я.И. Ростовцев, отмечая, что они покоятся на «любви к Богу, на сыновней преданности Престолу, на бескорыстной любви к Отечеству, на душевном сознании долга семейного и общественного, военного и гражданского» [цит. по 12, с. 156].

Основой преобразований воспитательной системы империи во время Александра II стал Всеподданейший доклад А.С. Норова от 5 марта 1856 г., в котором Министр писал, что истины православной веры есть фундаментальное «основаніе всего воспитанія и образованія отечественнаго» [17, с. 353]. Важно отметить актуализацию в эти годы педагогических дискуссий. Так, в 1856 г. выходит статья отечественного хирурга и педагога Н.И. Пирогова «Вопросы жизни», в которой ученый писал о том, что «все готовящиеся быть полезными гражданами должны сначала научиться быть людьми», и обращал внимание на воспитание нравственности и требовании приобщения в патриотическом воспитании к духовности [13, с. 42].

Указом от 14 июля 1864 г. утверждено «Положение о начальных народных училищах», главная цель которых состояла в нравственном и религиозном воспитании народа, распространении грамотности, что во многом позволило поставить на твердую основу начальное образование

империи и совокупностью других реформ, задействовало потенциал земств и городских обществ. Отметим «Университетский устав» и «Устав гимназий и прогимназий», утвержденные в 1863–1864 гг., содержание которых М.Н. Катков назвал «истинным торжеством русской народности». Однако последовательную работу министерства прервал выстрел Каракозова в императора 16 апреля 1866 г., вместе с которым было актуализировано возвращение к агрессивной сословной политике и к элементаризации образования.

Один из идеологов охранительной концепции А.Д. Пазухин заявлял: «Если въ реформахъ прошлаго царствованія мы усматриваемъ великое зло въ томъ что они разрушили сословную организацію, то задача настоящаго должна состоять въ возстановленіи разрушеннаго» [11, с. 57]. Идеологические основы патриотического воспитания начинают все более определяться максималистской верой в охранительную концепцию и ее всепобеждающую силу, которая позволит искоренить влияние западных социально-политических концепций на молодежь. Принятые «Устав гимназий и прогимназий» (1871 г.) и «Университетский устав» (1884 г.) ужесточали централизацию и регламентацию работы образовательных организаций, а «Правила о церковно-приходских школах» (1884 г.), несмотря на ряд положительных образовательных эффектов, из-за исключительных акцентов на истории прошлого и неспособности преподавателей объяснить политическую ситуацию и результаты возможной революции, усложняли положение власти.

Сокращение объема знаний в целях охранения народа от революционных идей произвело противоположный эффект (это стало понятно на Особом совещании губернских представителей дворянства) и повлияло на доверчивость общества к революционно-популистским лозунгам, сокрушившим государственность в результате революции.

Идеологические основы цели патриотического воспитания после 1917 г. представляют собой неоднородную картину.

Уже 11 декабря 1917 г. было издано постановление Наркомпроса РСФСР «О передаче дела воспитания и образования из духовного ведомства в ведение Народного комиссариата по просвещению», которое 20 января 1918 г. дополнено декретом СНК РСФСР «Об отделении церкви от государства и школы от церкви». Началась борьба Советского государства с христианскими ценностями для их искоренения и замены на идеи «Манифеста Коммунистической партии». С 1922 г. оформляется орган антирелигиозной пропаганды – «Союз безбожников СССР» (переименован позже в «Союз воинствующих безбожников»).

Традиционное понимание патриотизма как любви к Отечеству отрицалось лидерами большевиков в первые годы развития СССР, а категория «патриотизм» считалась пережитком самодержавной истории и стала объектом критики. Идея общности граждан внушалась сквозь

призму интернационального объединения пролетариата для борьбы с капиталистическими государствами.

Нигилизм в отношении традиционных ценностей, основанных на крепком фундаменте христианского мировоззрения, вплоть до попыток латинизировать русский алфавит, постепенно прекращается из-за внешних военных угроз. Так, в 1930-х гг. власть отказывается от давления на русскую историю и культуру. В течение 1934 г., в том числе по инициативе И.В. Сталина, восстанавливаются закрытые исторические факультеты в МГУ и ЛГУ (к 1938 году исторические факультеты были открыты в 11 вузах); учебный предмет «История классовой борьбы» был переименован в «Гражданскую историю» с освещением наиболее значительных событий дореволюционной России (постановление СНК СССР и ЦК ВКП(б) «О преподавании гражданской истории в школах СССР»); реабилитированы ученые: Ю.В. Готье, В.Г. Дружинин, Е.В. Тарле и др.; на митингах на плакатах появляется слово «Родина», а в газете «Правда» – передовая статья «За Родину!». Также в 1934 г. И.В. Сталин направляет в Политбюро ЦК ВКП(б) письмо «О статье Энгельса "Внешняя политика русского царизма"», опровергая мнения об экспансионистской политике Российской империи как отличительной от стран Европы, указывая, что такая политика была присуща «...не в меньшей, если не в большей степени – королям и дипломатам всех стран Европы» [22].

Начинается масштабная работа по патриотическому воспитанию на иных, в отличие от 20-х гг. XX века, идеологических основах, которая характеризуется распространением литературы и кинофильмов, прославляющих подвиги героев исторической России, в том числе и тех, кто был ранее причислен Православной церковью к лику святых: пьеса В.А. Соловьева «Фельдмаршал Кутузов» (1939), фильмы «Александр Невский» (1938), «Минин и Пожарский» (1939), «Суворов» (1940), роман С.П. Бородин «Дмитрий Донской» (1941) и другие. Н.И. Бухарин в 1936 г. публикует статью «Нужна ли нам марксистская историческая наука?», ставшую катализатором научной критики М.Н. Покровского, который заявил о контрреволюционной природе словосочетания «русская история». Лауреатом в конкурсе на лучший учебник по истории СССР для начальной школы стала работа коллектива ученых под руководством проф. А.В. Шестакова, позитивно освещавшая деятельность некоторых дореволюционных деятелей, защищавших Отечество, популяризовавшая творчество выдающихся отечественных поэтов, писателей и художников; утверждалось, что именно приверженность Родине – основание их интернационального признания.

Патриотическое воспитание молодежи в СССР во-многом выстраивалось в логике с трудами А.С. Макаренко и В.А. Сухомлинского. В основе разработок лежали идеи коллективизма, высокой значимости родного языка и литературы, постоянного труда на пользу общества и

воспитывающего потенциала природы, т.е. ценности, которым придавали особое значение педагоги дореволюционной России: Н.И. Пирогов, К.Д. Ушинский и др. Определяя цель патриотического воспитания, В.А. Сухомлинский писал, что «главное в человеке – долг перед Отечеством, верность Отечеству», добавляя, что истинного патриотизма не может быть без любви к людям [24, с. 18]. Отличием советской эпохи является рассмотрение патриотизма в контексте непримиримой ненависти к врагам. Так, В.А. Сухомлинский писал: «Ненависть необходима нам как щит, ограждающий сердце Родины... Наша ненависть – не притязания на чужие земли, а защита» [23, с. 344]. Похожую мысль мы встречаем и в творчестве известного советского поэта В. Высоцкого: «Но благородная ненависть наша рядом с любовью живет!».

Все более увеличивающаяся идеологизация патриотического воспитания, характеризующаяся «вульгаризацией» идей, экономические и социально-политические проблемы, отмена ст. 6 Конституции СССР обесценили патриотизм как идею и обусловили перманентность кризиса и крушение государства [10].

События последующего десятилетия демонстрируют нам развал целостно-сформированной системы патриотического воспитания, созданной в СССР. В России 1990-е гг. стали временем «разрухи» во всех сферах общества и одновременно периодом строительства новой страны на фоне тезисов министра иностранных дел А.В. Козырева о том, что «у России нет национальных интересов» [15]. Конъюнктурные стремления власти к воссозданию системы патриотического воспитания приобретали часто гиперболический характер, превращаясь в имитацию, влекущую за собой лишь фарс и еще большую ценностную девальвацию патриотизма. При этом патриотическое воспитание все-таки постепенно находило базу в идеологических основах: в Конституции от 12.12.1993; Федеральных законах от 13.03.1995 №32-ФЗ «О днях воинской славы и памятных датах России»; от 19.05.1995 № 80-ФЗ «Об увековечении Победы советского народа в Великой Отечественной войне 1941–1945 годов»; Законах России от 10.07.1992 №3266-I «Об образовании»; от 14.01.1993 № 4292-1 «Об увековечении памяти погибших при защите Отечества»; в Концепции военно-патриотического воспитания молодежи от 06.03.1998 г. и др. Так закладывался фундамент цели патриотического воспитания с обращением к глубинным ценностным основам народа России, получивший масштабное отражение в идеологических основах первой четверти XXI в.

О принципиально другой, суверенной России, можно говорить, начиная с «разворота над Атлантикой» министра иностранных дел Е.М. Примакова из-за агрессии НАТО в отношении Югославии. Именно с этого момента начинается переосмысление роли России в мире, возврат к патриотизму как одной из ключевых духовно-нравственных ценностей.

С 2000-х гг. национальные приоритеты являются определяющим вектором российской политики. Существенным шагом в контексте формирования новых идеологических основ цели патриотического воспитания стало Постановление Правительства России от 16.02.2001 г. № 122 «О государственной программе "Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2001–2005 годы"». Отметим, что, несмотря на недостаточное финансирование программы, она оказала существенное влияние на последующую работу системы, обозначив принципиальное значение патриотического воспитания российской молодежи. Такая программа с нарастающим объемом финансирования принималась каждые 5 лет (2001–2005, 2006–2010, 2011–2015, 2016–2020), представляя ориентир для выстраивания работы по патриотическому воспитанию в субъектах страны, а уже в 2021 г. в рамках Национального проекта «Образование» принят Федеральный проект «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации».

На замену Закону Российской Федерации от 10.07.1992 № 3266-1 «Об образовании» и Федеральному закону от 22.08.1996 г. № 125-ФЗ «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» пришел Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». Важно, что в части системы воспитания в новом законе патриотизм определен как принцип-основание государственной политики в сфере образования (ст. 3). В 2020 году в закон были внесены содержательные корректировки в воспитательную деятельность в целом и патриотическое воспитание, в частности: Федеральный закон от 31.07.2020 № 304-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации" по вопросам воспитания обучающихся» определил, что воспитание – это работа, направленная на формирование «чувства патриотизма, гражданственности, уважения к памяти защитников Отечества и подвигам героев Отечества».

Идеологические основы становления цели патриотического воспитания в России в XXI веке выражаются через идею сохранения традиционных духовно-нравственных ценностей российского общества, которая была сформулирована в том числе в Указе Президента Российской Федерации от 31.12.2015 № 683 «О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации». В частности, в документе наравне с такими ценностями, как служение Отечеству, семья, нормы морали и нравственности, созидательный труд, справедливость, историческое единство народов и преемственность истории России, был впервые провозглашен «приоритет духовного над материальным». Нужно также отметить Указы Президента Российской Федерации от 24.12.2014 № 808 «Об утверждении Основ государственной культурной политики»; от 09.11.2022 № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей».

Итак, историческое становление Российского государства сопровождается приобретением политического суверенитета и цивилизационной независимости, а Москва по итогам стратегического развития получает статус центра Русского мира, в том числе благодаря сформулированной и принятой доктрине «Москва – третий Рим», которая органично связала государственный, конфессиональный и национальный компоненты идеологических основ цивилизационной/культурно-исторической миссии России, которые будут определять цель патриотического воспитания. До 1917 г. цель патриотического воспитания, сформированная на ценностных основах православия и фундаменте цивилизационного (культурно-исторического) наследия, была изменена под влиянием Октябрьской революции и получила развитие на принципиально иных основаниях. В связи с этим нужно определить веховые временные периоды формирования идеологических основ цели патриотического воспитания в России:

1833–1917 гг. – эпоха «Теории официальной народности», определенной в докладе от 19.11.1833 г. «О некоторых общих началах, могущих служить руководством при управлении Министерством Народного Просвещения», как первой государственной идеологической основы, направленной на сохранение духовно-нравственных ценностей нашего народа в ценностно-мировоззренческой парадигме подданных Российской империи;

1917–1991 гг. – ценностная аннигиляция прежних идеалов воспитания; цель патриотического воспитания изменялась от агрессивного отрицания личностных качеств «прежних патриотов» и самой категории «патриот» до формирования «советского патриотизма» как высшей добродетели;

1991–1999 гг. (от крушения СССР до бомбардировок Югославии военным блоком НАТО) – перманентный кризис патриотизма как идеи;

1999 г. – настоящее время – аккумуляция дореволюционного и советского опыта в рамках единой ценностной парадигмы в формировании идеологических основ цели патриотического воспитания в первой четверти XXI в.; цель патриотического воспитания сегодня – гражданин, который знает историю Отечества, чувствует свою сопричастность к ней, разделяет традиционные духовно-нравственные ценности, готов к созиданию и защите Родины.

Подводя итог, необходимо отметить, что на современном этапе истории России идеологические основы цели патриотического воспитания продолжают развитие и закрепляются в нормативных правовых актах как федерального, так и регионального уровней, а сам «патриотизм превращается в национальную идею, в государственную и политическую идеологию, в главное условие сохранения цивилизации» [7, с. 25]. Таким образом, идеологическая доктрина XIX в. (православие,

самодержавие, народность) отзывается в первой четверти ХХI в. в идеологических основах цели патриотического воспитания формулой: духовность, суверенность, самобытность.

Список литературы

1. 4 ноября в нашей стране отмечается День народного единства / Российское историческое общество [Электронный ресурс]. URL: <https://clck.ru/39SLKT> (дата обращения: 05.03.2024).
2. Бадалян Д.А. С.С. Уваров и журнальная борьба 1830–1840-х годов // Тетради по консерватизму. 2018. № 1. С. 203–218.
3. Бецкой И.И. Собрание учреждений и предписаний, касательно воспитания, в России, обоего пола благородного и мещанского юношества. С прочими в пользу общества установлениями / Санктпетербург: Тип. И. К. Шнора, Т. 1. 1789. 479 с.
4. Богуславский М.В. Современная модернизация российского образования: историко-педагогический контекст // Наука и школа. 2014. № 6. С. 15–26.
5. Карамзин Н.М. О любви к Отечеству и народной гордости / Сост., предисл. А.Ю. Минакова, примеч., именной указ. С.В. Хатунцева и Н.Н. Лупаревой / отв. ред. О.А. Платонов. М.: Институт русской цивилизации, 2013. 736 с.
6. Куликова С.В., Бойко Л.Л. Исследование идеологических основ российского образования: история и современность // Известия ВГПУ. 2015. № 2 (97). С. 22–26.
7. Культурно-цивилизационные смыслы государственного патриотизма: монография / Т.В. Беспалова, Е.В. Свиридкина; отв. ред. Т.В. Беспалова. М.: Институт наследия, 2019. 212 с.
8. Лихачев Д.С. Изборник (Сборник произведений литературы Древней Руси) / сост. и общ. ред. Л.А. Дмитриева и Д.С. Лихачева. М.: Худож. лит., 1969. 799 с.
9. Манифест от 24.10.1817 г. «Об учреждении Министерства Духовных дел и Народного Просвещения». Система ГАРАНТ. [Электронный ресурс]. URL: <https://clck.ru/39ErAD> (дата обращения: 05.03.2024).
10. Милюков П.Н. Очерки по истории русской культуры; 4-е изд., испр. и доп. / Санкт-Петербург: Мир Божий; Ч. 2: Церковь и школа: (Вера, творчество, образование), 1905. 416 с.
11. Пазухин А.Д. Современное состояние России и сословный вопрос / [Соч.] А. Пазухина. Москва: Унив. тип. (М. Катков), 1886. 63 с.
12. Пионтовский В.В. Становление военно-патриотического воспитания в России // Природные ресурсы Арктики и Субарктики. 2006. № 2. С. 154–158.
13. Пирогов Н.И. Избранные педагогические сочинения / сост. А.Н. Алексюк, Г.Г. Савенок. М.: Педагогика, 1985. 496 с.
14. Полтавская речь Петра I: правда и вымысел. Президентская библиотека. 8.07.2022. [Электронный ресурс]. URL: <https://clck.ru/3AnF73> (дата обращения: 05.03.2024).
15. Путин рассказал об отсутствии головы у бывшего главы МИД России. URL: <https://clck.ru/39ErqN> (дата обращения: 05.03.2024).
16. Пушкин А.С. Собрание сочинений. Санкт-Петербург: Брокгауз-Ефрон, 1907–1915. Т. 4. 1910. 560, LXXIX с.
17. Рождественский С.В. Исторический обзор деятельности Министерства народного просвещения: 1802–1902 . СПб.: М-во нар. просв., 1902. 785 с.

18. Российский патриотизм: истоки, содержание, воспитание в современных условиях / А.Н. Выршиков, С.Н. Климов, М.Б. Кусмарцев, И.В. Метлик / под общ. ред. А.К. Быкова, В.И. Лутовинова. М.: Планета, 2010. 336 с.
19. Российское законодательство об образовании XIX – начала XX века: сб. документов в 3 т. / ред.-сост., ст., коммент. Э.Д. Днепров. М.: Изд. дом Высшей школы экономики, Т. I. 2017. 832 с.
20. Русская социально-политическая мысль. Первая половина XIX века. Хрестоматия / сост.: А.А. Ширинянц, И.Ю. Демин; подготовка текстов: А.М. Репьева, М.К. Ковтуненко, А.И. Волошин; под ред. А.А. Ширинянца. М.: Издательство Московского университета, 2011. 880 с.
21. Русское купечество и Отечественная война 1812 года. Вести.ru. 21.04.2018. [Электронный ресурс]. URL: <https://clck.ru/39Eqar> (дата обращения: 05.03.2024).
22. Сталин И. О статье Энгельса «Внешняя политики русского царизма». Письмо членам Политбюро ЦК ВКП(б) 19.07.1934 г. [Электронный ресурс]. URL: <https://petroleks.ru/stalin/14-22.php> (дата обращения: 05.03.2024).
23. Сухомлинский В.А. Избранные произведения: В 5 т. / Редколлегия: Дзевеверин А.Г. (пред.) и др. К.: Рад. школа, Т. 2. 1979. 718 с.
24. Сухомлинский В.А. Родина в сердце / А.И. Сухомлинская, Л.В. Голованов; Фотоочерк А.А. Кулешова. М., Молодая гвардия, 1978. 175 с.
25. Шильдер Н.К. Император Николай Первый, его жизнь и царствование / [Соч.] Н.К. Шильдера. Т. 1–2. Санкт-Петербург: А.С. Суворин, 1903. Т. 1. 800 с.

Об авторе:

ФОМЕНКО Евгений Андреевич – ведущий эксперт, ФГАОУ ВО «Государственный университет просвещения» (105005, г. Москва, ул. Радио, д.10А); e-mail: fomenko995@yandex.ru

IDEOLOGICAL FOUNDATIONS OF THE PURPOSE OF PATRIOTIC EDUCATION IN RUSSIA (HISTORICAL ASPECT)

E.A. Fomenko

State University of Education, Moscow

The article examines the formation of the value and semantic foundation of patriotism, the goals of patriotic education within the framework of changes in ideological foundations from the times of Ancient Russia to the Russian Federation. The main time periods were highlighted in terms of the formation of the ideological foundations of the goal of patriotic education in Russia, and it was also concluded that the ideological doctrine of the XIX century (Orthodoxy, autocracy, nationality) was represented in the first quarter of the XXI century in the ideological foundations by the relevant formula: spirituality, sovereignty, identity.

Keywords: *ideological foundations, political transformation, patriotism, the purpose of patriotic education.*

Принято в редакцию: 23.04.2024 г.

Подписано в печать: 23.05.2024 г.

УДК 371.38
Doi: 10.26456/vtspyped/2024.2.175

МЕТОД ИСТОРИЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ

М.В. Шмагина^{1,2}, Е.Г. Милюгина¹

¹ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», г. Тверь

²АНО МЦТИ «Мастер коммуникации», г. Тверь

Теоретическая проблема исследования заключается в научном описании метода историй (англ. storytelling) применительно к профессиональной педагогической деятельности и в комплексной систематизации его возможностей в современном образовании. Цель исследования – описать метод историй применительно к профессиональной деятельности учителя и определить его место в обеспечении образовательного процесса общеобразовательной школы. Новизна исследования связана с терминологическим определением понятия *метод историй*, систематизацией его функциональных и структурно-содержательных характеристик и разработкой методических рекомендаций по его применению в образовательном процессе общеобразовательной школы.

Ключевые слова: сторителлинг, метод историй, технология, техника, методика, педагогические функции, мотивация обучения, речевая деятельность.

Актуальность исследования обусловлена необходимостью научно описать метод историй (англ. storytelling) и раскрыть его потенциал в современном образовании. Возможности данного метода сегодня используются для решения разных задач управления, маркетинга, рекламы, психологии и др. Широкое его применение в сфере образования с 1990-х гг. в зарубежных странах ориентировано на обучение школьников иностранным языкам и формирование их речевых и коммуникативных компетенций [3, с. 28, 21]. Чрезвычайная его популярность в англоговорящих странах, и в первую очередь в Соединенных Штатах Америки, подтверждается обширными списками соответствующих работ в исследованиях [23, с. 184–196].

О востребованности метода историй в отечественном образовании свидетельствует неуклонный рост количества публикаций, семинаров и методических рекомендаций, основанных на опыте его применения учителями-предметниками и специалистами-практиками. Существуют исследования по его применению в предметном обучении (русскому и иностранным языкам, литературе, музыке, истории и др. [3, 4, 9, 13, 15, 17]) и работе с неблагополучными подростками в условиях общего образования [19], по внедрению его в высшее образование [10] и дополнительное образование детей [8, 12] в словесной, цифровой и других формах [2, 7]. Наряду с решением предметных задач, данный метод интересует

отечественных педагогов-практиков всех уровней образования как инструмент достижения практических результатов в развитии навыков проектной деятельности, познавательной и информационно-исследовательской компетенций и т.п. [1, 7, 16], что отражено в разработке и практической реализации соответствующих дополнительных программ [20]. Актуален запрос учителей на профессиональные программы повышения квалификации с включением соответствующего модуля [6].

Постепенно обретая методологические формы и становясь востребованным предметом изучения и преподавания [1], метод историй тем не менее не имеет комплексного научного описания в фундаментальных отечественных и зарубежных работах и не оснащен функциональной моделью целенаправленного применения в сфере образования, что свидетельствует об актуальности темы исследования.

Степень разработанности темы исследования. Внимание исследователей к актуализированному понятию ограничивается попытками сформулировать его определения и функциональные и структурно-содержательные характеристики на основе конкретного педагогического опыта в узкой сфере деятельности, что неизбежно приводит к разноречивости толкований и терминологической неопределенности. Для обозначения обсуждаемого понятия предлагается именование «*рассказывание истории*» [3, с. 30], терминологически некорректное в силу его многозначности в русском языке. Неудачными выглядят и попытки использовать термин «*сказительство*» в значении «*искусство устного повествования*» [3, с. 27, 12] и другие слова с корнем *сказ-* [2, с. 15] – попытки, игнорирующие историко-культурную коннотацию слова «сказительство». Эти пробы не решают терминологической проблемы еще и потому, что метод историй давно вышел за рамки устного повествования и сегодня имеет самые разнообразные формы, включая визуальные и цифровые.

Анализируя потенциал обсуждаемого понятия в условиях образования, отечественные исследователи квалифицируют его как метод (Н.В. Багрецова, В.Ю. Грушевская, О.Б. Пяткова, Л.М. Репета [3, с. 27, 7, 15, с. 41, 16, с. 17]), педагогическую технику (Ж.Е. Ермолаева, О.В. Лапухова [10]), технологию (А.И. Азевич, Д.Т. Рудакова, О.В. Филатова [2, 19]), методику (А.В. Подорожная, А.В. Сулейков [13]) и др. В ряде работ эти терминологические квалификации синонимизируются или подменяют друг друга (Е.В. Валеева, И.И. Данчук, В.А. Дубинина [4, с. 94–95, 8, с. 29–30, 9, с. 27–29]). Иногда при описании художественной и познавательной специфики этого понятия его возводят в ранг искусства (А.И. Азевич, Д.Т. Рудакова, Н.В. Багрецова, В.Ю. Грушевская [2, с. 15, 3, с. 27–34, 7, с. 38]) или науки (Т.Б. Волобуева [6, с. 103]), что некорректно в научном аспекте и непродуктивно в прикладном. В работах зарубежных специалистов данное понятие соотносится со стратегией обучения

(P.A. Karlsson, P.L. Martalock [22, 23]) либо описывается в практическом ключе без терминологических уточнений (A. Davies [21]) и т.п.

Результаты анализа исследований по теме убеждают нас в необходимости пересмотреть подходы к терминологической квалификации актуализированного в исследовании метода историй и систематизировать его функциональные и структурно-содержательные характеристики для определения его потенциала в сфере образования.

Теоретическая проблема исследования заключается в научном описании метода историй применительно к профессиональной педагогической деятельности и в комплексной систематизации его возможностей в современном образовании.

Цель исследования – описать метод историй применительно к профессиональной деятельности учителя и определить его место в обеспечении образовательного процесса общеобразовательной школы.

Задачи исследования – провести терминологический анализ понятия, систематизировать его функциональные и структурно-содержательные характеристики, выявить его педагогический потенциал и сформулировать рекомендации по его методическому использованию в обеспечении образовательного процесса общеобразовательной школы.

Методология исследования базируется на комплексном подходе к проблеме и включает метод терминологического анализа, решающий задачу квалификации актуализированного понятия, метод дискурс-анализа, позволяющий очертить ситуации и процессы порождения разнообразных контекстных условий использования его в составе педагогической терминологии, метод структурного анализа, необходимый для уточнения структурно-содержательных компонентов и функций метода историй и систематизации особенностей его практического применения, и *метод моделирования, целесообразный при формулировании рекомендаций его использования* с той или иной педагогической или методической целью.

Терминология исследования. Ключевым понятием исследования является «метод историй»; при его описании мы используем рабочий термин *сюжетный текст* для обозначения его основы, понимая под *сюжетом* в данном случае систему событий, разворачивающуюся во внешнем по отношению к рассказчику мире, и/или системную цепь психологических событий внутреннего мира героя / рассказчика.

Результаты исследования. Для достижения цели и решения поставленных задач мы провели терминологический анализ понятия «метод историй», выявили ситуации разнообразных контекстных условий его использования и процессы порождения разноречивых его толкований и сформулировали его рабочее определение.

1. Понятие «метод историй» в образовании. Характеризуя актуализированное понятие применительно к образованию как метод [3,

7, 15, 16], исследователи видят в нем способ передачи информации и трансляции ценностей обучающимся посредством сюжетных текстов [15, с. 40]. Такая терминологическая квалификация соответствует принятому в педагогике определению метода как совокупности относительно однородных приемов, подчиненных решению той или иной задачи обучения, воспитания и развития, включая рассказ как метод формирования сознания обучающихся с помощью небольшого по объему связного изложения событий, раскрывающих те или иные нравственные понятия и оценки [11, с. 174, с. 179–180]. Данное понимание метода историй как интерактивного основано на нелинейной модели коммуникации, призванной обеспечить его продуктивность.

Другие точки зрения связаны с трактовкой актуализированного понятия как педагогической технологии [2, с. 14] или педагогической техники [10, с. 128], когда исследователи описывают процесс построения и рассказывания текста определенной структуры с использованием вербальных и невербальных выразительных средств [11, с. 342]. Однако этот процесс реализует линейную, однонаправленную модель коммуникации (учитель строит текст – учитель решает педагогическую задачу), что противоречит живой природе историй, всегда ориентированных на слушателя, и природе коммуникации в целом. Обсуждать терминологическую квалификацию анализируемого понятия как методики [13] и стратегии обучения [22, 23] не представляется целесообразным в силу неопределенности предложенных подходов.

Таким образом, терминологический анализ актуализированного понятия и анализ ситуаций разнообразных контекстных условий его использования позволяет нам квалифицировать его как метод и сформулировать следующее рабочее его определение: *метод историй в образовании* – это интерактивный метод коммуникации учителя с обучающимися, реализующий передачу им информации и трансляцию ценностей посредством сюжетного текста, основу которого составляет система событий, разворачивающаяся во внешнем по отношению к рассказчику мире, и/или цепь психологических событий внутреннего мира героя / рассказчика.

2. Метод историй в образовании: подходы к классификации. Исследователи выделяют в данном явлении устный, письменный, цифровой, театрализованный, рисованный, музыкальный и комбинированный виды [2, с. 21, 3, с. 27, 8, с. 30]. Подобные классификации построены на разных подходах, что приводит к логическим сбоям: так, рисованные (собственно изобразительные) истории являются письменными, музыкальные могут быть письменными и устными, а театрализованные (основанные на синтезе искусств) можно условно назвать комбинированными и т.д. и т.п.

Поскольку метод историй в широком его понимании связан с искусствами, реализующими сюжетный замысел, использует их

материал и средства создания сюжета и учитывает особенности их восприятия реципиентом, мы считаем целесообразным соотнести классификацию его видов с классификацией соответствующих видов искусства по материалу / способу восприятия [5, с. 636–638], выделив словесный, изобразительный / визуальный, звуковой / аудиальный (в том числе музыкальный), кинетический / хореографический, а также синтетические его виды: театральный, кинематографический, анимационный, цирковой и т.д.; цифровое искусство и цифровые истории имеют свою специфику повествования [1].

Наиболее применимыми в школьной практике являются словесные (устные и письменные) истории. Не менее востребованы широко понятые музыкальные истории [12], а также рисованные (в частности, лубок и комикс): все они, как и словесные, восходят к традициям народной культуры. В последнее время значительное развитие в образовании получили цифровые истории как «метод электронной коммуникации, основанный на организации мультимедийного контента вокруг одной истории» [7, с. 41].

Далее, по *критерию авторства* вслед за исследователями можно выделить тексты заимствованные и полностью / частично оригинальные [2, с. 15–18, 10, с. 129, 19, с. 19–20]; по *критерию достоверности* – основанные на реальной ситуации и полностью / частично вымышленные [2, с. 15, 6, с. 102]; по *критерию рассказчика (субъекта речи)* – созданные учителем, учеником или несколькими учениками [2, с. 29, 3, с. 32, 22, с. 17]; по *критерию формы* – истории в форме игры (в том числе ролевой), путешествия, радио- или телепередачи и т.д. [2, с. 21]; по *критерию восприятия* – рецептивные и продуктивные истории [3, с. 32] и т.д. Систематизацию историй по *тематическому критерию* мы считаем избыточной, так как выбор темы зависит от педагогических целей и задач; возможность метода историй обеспечить любую тематику подтверждает его универсальность.

Выделенные виды метода историй требуют уточнения его функциональных и структурно-содержательных характеристик.

3. *Функциональные характеристики метода историй в образовании.* Анализ исследований и школьной практики позволяет выделить следующие функции метода историй.

Обучающая функция состоит в активизации освоения школьниками учебного материала. Поскольку «история обладает наибольшим воздействием, привлекает внимание обучающихся и выполняет наилучшим образом свою обучающую функцию» [7, с. 34], этот метод может быть использован учителем на уроках по любому учебному предмету. Он помогает в формировании навыков чтения и работы с текстом [15, с. 41], в том числе на иностранном языке [3, 6, с. 105], в освоении трудных тем [15, с. 43–44] и т.д.

Воспитательная функция метода историй заключается в возможности поддерживать традиционные ценности, изменять смыслы, установки, представления о важном, транслировать примеры хороших поступков, иллюстрировать различия в правилах и нормах поведения, поддерживать память поколений [6, с. 104, 13, с. 368, 21, с. 5] и др.

Мотивирующая функция данного метода состоит в его способности побуждать к познавательной активности [6, с. 108], вносить разнообразие в сложный и однообразный учебный материал, становясь компонентом стимулирующей среды [16, с. 17], привлекая и удерживая внимание учащихся. Объяснение сложного материала через понятные аналогии повышает интерес обучающихся к теме [21, с. 6]. Сюжетный текст захватывает воображение, побуждая освоить новые знания и умения, больше узнать о персоне, прочитать дополнительные книги или материалы в интернете [2, с. 11, 6, с. 105].

Развивающая функция метода историй проявляется в развитии речи, творческих способностей, воображения, эмоционального интеллекта, образного мышления [3, с. 36, 13, с. 368], навыка управлять своим поведением во время выступления и т.д. Создание историй в цифровом формате формирует расширенные навыки использования информационно-компьютерных технологий [7, с. 39], развивает креативность и общекультурный кругозор школьников, мотивирует их самостоятельно разрабатывать новые цифровые продукты [2, с. 22].

Эмпатичная функция данного метода состоит в том, что хорошо рассказанный текст всегда будирует эмоциональный отклик за счет эффекта погружения в ситуацию. Разделяя переживания героя / рассказчика текста, слушатели лучше понимают причины его поведения или мотивы совершенных им поступков. Повествования «создают чувство единения при совместном слушании» [3, с. 36].

Наставническая функция понимается в данном контексте как передача полномочий обучающимся разрабатывать свои сюжетные тексты. Наставничество педагога выражается в объяснении основ и условий создания сюжетного текста с определенной целью, а после выполнения – в подаче развивающей обратной связи. Так школьники учатся создавать собственные тексты, по необходимости изготавливая для этого дидактический материал в виде презентации, рисунка, схемы или другого решения [2, 3, с. 32–33, 6, с. 106, 20, 22, с. 5].

Условием выполнения методом данных функций является соблюдение правил структурно-содержательного построения историй.

4. *Структурно-содержательные характеристики метода историй.* Требования к методу историй касаются структурно-содержательного построения сюжетного текста и практической его реализации (выбор способа передачи истории и ее формата).

Самым распространенным и действенным в условиях общего образования признан устный метод историй. Отмечая важность соблюдения правил его построения [3, с. 30, 6, с. 107, 8, с. 30, 10, с. 129–130, 13, с. 368, 15, с. 43], исследователи часто приводят далеко не корректные сюжетные модели, опуская конфликт – пружину развития действия [8, с. 30–31] или кульминацию – переломный момент в сюжетном развитии, предполагающий напряженное сопереживание герою [3, с. 30], что разрушает сюжет и лишает повествование смысла. Наряду с уточнением системы обязательных элементов сюжета (завязка, эпизоды развития действия, кульминация, развязка – все они есть и в свернутом сюжете), представляется целесообразным соотнести сюжетные модели с педагогическими задачами. Понимая метод историй как метод коммуникации с целью передачи информации и трансляции ценностей, мы считаем важным выбирать вид сюжета в соответствии с педагогической задачей. Задача передать информацию требует повествовательного сюжета, основанного на рассказе-действии с напряженной интригой и социально-психологической мотивировкой поведения героя, а задача трансляции ценностей может быть решена также с помощью а-повествовательного вида сюжета, основанного на рассказе-описании – «сюжете-сознании», выражающем авторскую систему ценностей [18, с. 33–35].

Эти же требования в равной мере относятся к словесному письменному, а также рисованному, музыкальному, театрализованному видам метода историй. Даже в цифровом методе историй, где способ передачи информации зависит от выбранного инструментария и форматов работы над историей [7, с. 41–42], действуют те же правила: «наличие в материалах определенного ракурса (точки зрения рассказчика), описания персонажей, характеристики контекста (условий, в которых происходят события), создания образов (изображений, эмоций, ощущений), работы с языковым оформлением (определенный стиль рассказа в целом, манера речи героев)» [2, с. 17].

5. Рекомендации учителю по применению метода историй в образовательном процессе общеобразовательной школы. На основе предложенной концепции метода историй как интерактивного метода коммуникации учителя с обучающимися посредством сюжетного текста мы сформулировали рекомендации по его применению.

Для продуктивного развития профессиональных компетенций [14] и успешности педагогической деятельности учителю целесообразно системно и систематически применять данный метод в образовательном процессе. В условиях его активного применения учитель формирует систему соответствующих гибких субкомпетенций, обеспечивающих его способность выбирать оптимальные для передачи актуализированной информации и трансляции актуализированных ценностей темы,

сюжетные структуры и форматы и моделировать формы их реализации во взаимодействии со школьниками.

Для результативности применения метода историй следует соблюдать правила структурно-содержательного построения, соотносить выбранную сюжетную модель с реализуемыми педагогическими целями и задачами, продумывать ее дидактическое наполнение и техническое оснащение, а также собирать и осмысливать обратную связь, подтверждающую нелинейность коммуникации.

Для профессионального и личностного саморазвития учителю необходимо развивать технику повествования в целом и технику использования в повествовании изобразительно-выразительных средств речи, помогающих сформировать у слушателей чувство информационной, эмоциональной, эмпатичной и семантической сопричастности передаваемой истории.

Для повышения мотивации обучения и развития школьников важно вовлекать их в освоение метода историй во всем многообразии его содержательных разновидностей и форматов.

Выводы. Проведенное исследование позволило нам определить метод историй в образовании как интерактивный метод коммуникации учителя с обучающимися, реализуемый в передаче им информации и трансляции ценностей с помощью сюжетного текста. *Новизна исследования* связана с разработкой данной дефиниции, обоснованием терминологической квалификации метода историй, описанием его базовых сюжетных моделей, связанных с повествовательным и аповествовательным видами сюжета, которые в условиях нелинейной коммуникации позволяют актуализировать познавательный и эмоционально-ценностный аспекты обсуждаемого контента. На основе систематизации функциональных и структурно-содержательных характеристик метода мы разработали рекомендации по его методическому применению в образовательном процессе общеобразовательной школы.

К перспективам исследования мы относим разработку комплексной функциональной модели системного и целенаправленного применения метода историй в сфере образования.

Список литературы

1. Азевич А.И. Технологии цифрового сторителлинга в педагогической деятельности: [курс лекций и практических работ] // Московский городской педагогический университет. URL: <https://sdo.mgpu.ru/course/view.php?id=13770> (дата обращения 27.02.2024)
2. Азевич А.И., Рудакова Д.Т. Технологии цифрового сторителлинга в обучении школьников: учебно-методическое пособие. М.: Московский городской педагогический университет, 2021. 104 с.

3. Багрецова Н.В. Сторителлинг в обучении иностранному языку: ключевые аспекты // Педагогика и психология образования. 2020. № 2. С. 25–38.
4. Валеева Е.В. Образовательный сторителлинг на уроке литературы и русского языка // Школьные технологии. 2020. № 4. С. 94–98.
5. Власов В.Г. Новый энциклопедический словарь изобразительного искусства: в 10 т. СПб.: Азбука-классика, 2006. Т. 5: Л.-М. 768 с.: ил.+вкл.
6. Волобуева Т.Б. Повышение квалификации педагогов в формате сторителлинга // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2023. № 2 (55). С. 102–110.
7. Грушевская В.Ю. Применение метода цифрового сторителлинга в проектной деятельности учащихся // Педагогическое образование в России. 2017. № 6. С. 38–44.
8. Данчук И.И. Сторителлинг как актуальный метод обучающего действия в сфере дополнительного образования детей // Мировая наука: новые векторы и ориентиры: материалы VII Междунар. науч.-практ. конф., Ростов-на-Дону, 30.09.2022 г. Ростов-на-Дону: Манускрипт, 2022. Ч. 1. С. 29–31.
9. Дубинина В.А. Сторителлинг как один из эффективных методов преподавания русского языка // Инновационные подходы в современной науке: сборник статей по материалам CI международной научно–практической конференции, Москва, 07 сентября 2021 г. Т. 17 (101). М.: Интернаука, 2021. С. 26–30.
10. Ермолаева Ж.Е., Лапухова О.В. Сторителлинг как педагогическая техника конструирования учебных задач в вузе // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2016. № 6. С. 128–137.
11. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Словарь по педагогике. М.: МарТ; Ростов-на-Дону: МарТ, 2005. 448 с.
12. Овчинникова Ю.С. Музыкальное сказительство в образовательной практике: сущность, содержание, условия и формы организации // Музыкальное искусство и образование. 2017. № 2 (18). С. 135–149.
13. Подорожная А.В., Сулейков А.В. Сторителлинг – преимущества и возможности в школьном образовании // Педагогический журнал. 2022. Т. 12, № 2А. С. 365–370. DOI: 10.34670/AR.2022.61.44.078
14. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» (утвержд. приказом Министерства труда и социальной защиты РФ от 18.10.2013 № 544н; с изменениями и дополнениями от 25.12.2014, 05.08.2016 // Гарант. URL: <https://base.garant.ru/70535556/> (дата обращения 15.02.2024)
15. Пяткова О.Б. Метод сторителлинга в обучении // Школьные технологии. 2018. № 6. С. 41–45.
16. Репета Л.М. Формирование информационно–исследовательской компетенции учащихся общеобразовательных учреждений: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Челябинск, 2013. 25 с.
17. Смирнова Е.И. Применение технологии сторителлинг на уроках истории // Научно-методическая работа в образовательной организации. 2017. № 1(1). С. 22–25.
18. Федоров В.В. Повествовательный и а–повествовательный сюжет: постановка вопроса // Медиасреда. 2006. № 1. С. 31–36. URL:

<https://cyberleninka.ru/article/n/povestvovatelnyy-i-a-povestvovatelnyy-syuzhet-postanovka-voprosa> (дата обращения: 15.02.2024).

19. Филатова О.В. Особенности деятельности социального педагога в процессе работы с неблагополучными семьями: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05. СПб., 2017. 25 с.
20. Шорина О.М. Дополнительная общеобразовательная общеразвивающая программа естественнонаучной направленности «Сторителлинг». 2020 // МБОУ «Средняя школа № 2 с углубленным изучением предметов физико-математического цикла», Дзержинск. URL: <https://fizmatschool2.ru/wp-content/uploads/2021/10/Сторителлинг.pdf?ysclid=lrk7hpl1a8714152278> (дата обращения 15.02.2024)
21. Davies A. Storytelling in the Classroom Enhancing Traditional Oral Skill for Teacher and Pupils. Great Britirtam: Cromwell, 2007. 144 p.
22. Karlsson P.A. Storytelling as a Teaching Strategy in the English Language Classroom in Iceland. M.Ed. School of Education, University of Iceland, 2012. 76 p.
23. Martalock P.L. Young Children Positioned as Storytellers in the Classroom: An examination of teacher–child interactions and the storytelling event: Doctoral Dissertations. University of Massachusetts Amherst, 2016. 208 p.

Об авторах:

ШМАГИНА Марина Вячеславовна – аспирант ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), директор АНО МЦТИ «Мастер коммуникации», директор ООО «Системное решение» (170041, г. Тверь, ул. Волынская, 71А), e-mail: mshmagina@bk.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

STORYTELLING IN THE TEACHER' PROFESSIONAL ACTIVITY

M.V. Shmagina^{1,2}, E.G. Milyugina¹

¹Tver State University, Tver

²ANO MCTI «Master of Communication», LLC «System solution», Tver

The theoretical problem of a study is to describe scientifically the storytelling concept in relation to professional teaching activities and systematize its capabilities in the modern education. The objective of a study is to describe this concept in relation to the teacher' professional activities and to determine its place in the methodological support of the comprehensive school educational process. As a result of the study, the authors formulated a working definition of the storytelling concept, systematized its structural, content and functional characteristics, identified its pedagogical potential and offered recommendations for its methodological use in the secondary schools educational process.

Keywords: *storytelling, technology, technique, methodology, pedagogical functions, learning motivation, speech activity.*

Принято в редакцию: 12.03.2024 г.
Подписано в печать: 24.04.2024.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

УДК 372.881.161.1

Doi: 10.26456/vtspyped/2024.2.185

**ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ
ЦЕЛЕВЫХ ОТНОШЕНИЙ НА ЗАНЯТИЯХ
ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ**

Е.А. Непомнящих¹, И.В. Бойко²

¹ ФГБОУ ВО «Байкальский государственный университет», г. Иркутск

² ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», г. Иркутск

Рассматривается проблема изучения иностранными студентами репрезентации целевых отношений в простом и сложном предложении, которые представляют особую трудность для обучающихся в силу разных способов грамматического оформления и дифференцированной семантики. Предлагается упрощенное описание грамматического правила и ряд упражнений, выстроенных по возрастанию уровня сложности, которые направлены на формирование умений и отработку навыков построения синтаксических конструкций, выражающих цель. Описаны примеры работы с аутентичными текстами (афоризмы, песни, стихотворения), содержащими конструкции цели.

Ключевые слова: *русский язык как иностранный, грамматика, целевые отношения, цель, аутентичный материал.*

Многие ученые отмечают, что в настоящее время происходит «перестройка традиционных морфолого-синтаксических конструкций с учетом новых видов коммуникации» [1, с. 214]. Это обязывает преподавателей русского языка как иностранного использовать такие методы и приемы обучения, которые позволяют эффективно формировать у обучающихся русскоязычную грамматическую компетенцию, в основе которой лежат знания о базовых синтаксических построениях языковой системы.

Русская грамматика представляет собой сложность для иностранных студентов не только на уровне словообразования, но и на уровне построения высказываний. Для того чтобы обучающиеся могли эффективно трансформировать простые предложения в сложные, то есть в достаточной степени владеть русским литературным языком, необходимо научить их видеть грамматические способы выражения различных типов отношений на уровне простых предложений – монопропозитивных конструкций.

Итак, само «понятие цели является одной из важнейших составляющих языковой картины мира» [2, с. 28], поскольку «цель

© Непомнящих Е.А.,
Бойко И.В., 2024

придает смысл действию; действие, лишённое цели, квалифицируется как бессмысленное» [3, с. 14].

Ученые-лингвисты обращают внимание на то, что «функционально-семантическое поле цели по своему структурному типу является полицентрическим, т. е. базируется на некоторой совокупности различных языковых средств, не образующих единой гомогенной системы форм» [2, с. 28]. В рамках простого предложения «целевые синтаксемы представляют собой свернутое (номинализованное) обозначение события – цель, номинализованную пропозицию» [4, с. 250]. То есть выражение цели в простом предложении возможно при помощи различных предложных субстантивных синтаксисов, а также с помощью инфинитива, и выбор конкретного способа выражения цели во многом зависит от синтаксического окружения.

Чем объясняется такое многообразие в языке предлогов, выражающих цель (*для, за, на, в*)? Прежде всего это связано с историей языка. Исследователь А.Г. Сучкова, например, объясняет широкую употребительность сочетаний с родительным предлогом *для* тем, что раньше этот предлог обладал целым рядом значений – выражал не только целевые, но и другие типы отношений (причинные, объектные, пространственные). «Теперь этот предлог как бы “специализировался” на выражении целевых отношений, причем это выражение не осложнено какими бы то ни было добавочными оттенками» [4, с. 251]. Предлоги *в* и *на* возникли в русском языке «на основе конструкций с конкретно-пространственными значениями», т. е. в них «признак цели комбинируется с признаком локальности», что влияет на их «сочетаемость с глаголами целенаправленного действия» [4, с. 251].

Далее опишем систему работы с иностранными студентами при изучении темы «Выражение целевых отношений в простом предложении», овладение которой происходит в рамках таких дисциплин, как «Русский язык как иностранный», «Русский язык: продвинутый курс», «Основы теории современного русского языка. Синтаксис».

Сначала познакомим обучающихся с основными способами выражения цели в простом предложении.

В русском языке цель в простом предложении могут выражать различные предлоги (*для, за, на/в*), а также инфинитив.

1.1. Предлог **для** + **О2 (чего? кого?)** используется с отглагольными существительными, называющими действие:

Для понимания текста необходимо перевести новые слова (понимание – от глагола понимать).

Для написания курсовой работы нужно изучить много литературы (написание – от глагола написать).

1.2. Предлог **за** + **О5 (кем? чем?)** используется с глаголами движения (*зайти, заехать, прийти, сходить* и др.), а также с некоторыми другими (*послать, обратиться, отправиться*). При этом **О** (объект) всегда обозначает предмет или лицо: *Друг зашёл ко мне **за книгой**. Сходи **за врачом***. Исключением является отглагольное существительное *совет*: *пришел **за советом***(не для).

1.3. Предлог **на** + **О4 (что? кого?)** используется:

а) при указании на **время**: *время (сколько времени) + на О4*. При этом семантика основного глагола может быть различной: *Преподаватель дал нам **20 минут на тест**. У нас **два дня на сборы**. У студента было **две недели на подготовку***.

Здесь обучающимся необходимо напомнить о конструкциях выражения времени и провести четкую границу в семантике: *лег **на час**, присела **на пару минут**, зашла **на 5 минут***. В данных конструкциях после выражения времени нет объектов, указывающих на цель его использования. Это отличает целевые конструкции от временных.

б) при указании на **количество**, наличие или отсутствие **денег**, а также после глаголов: *тратить, расходовать, выделять*. Данное значение схематично можно представить следующим образом:

(давать/тратить/расходовать) **деньги на что? (кого?)**
сколько/много/мало/нет + денег + на что?

Примеры: *Это **деньги на квартиру**. Маша тратит много **денег на косметику**. У меня есть **две тысячи рублей на подарок** подруге. Папа дал сыну **деньги на такси***.

в) при указании на **материал, состав**: *ткань на юбку, шелк на блузку, помидоры на салат, мясо на ужин, кирпичи на строительство дома*. Примеры: *Мама купила **шерсть на шапку**. Мы купили **продукты на Новый год***.

1.4. Предлоги **на/в** + **О4 (что? кого?/куда?)** используются при указании на **событие** после существительного по схеме **что? (1) на/в что? (куда?) (4)**: *Я купила **подарок на праздник**. Это **билет на оперу***. Также «в сочетании с глаголами движения, перемещения, изменения положения, а также с глаголами *звать, приглашать*» [5, с. 223–224], когда значение цели (*зачем?*) совпадает со значением места (*куда?*), например: *Антон **пригласил подругу на новый спектакль**. Друг **позвал меня на вечеринку**. Мы **приехали в гости***. При этом событие могут также обозначать отглагольные существительные: *Мы **приехали сюда на отдых** (отдыхать). Студенты **пришли в актовый зал на репетицию** (репетировать)*.

1.5. **Инфинитив** СВ или НСВ может выражать цель в простом предложении, если используется с глаголами движения (*Мы **пошли гулять по парку***), глаголами изменения положения в пространстве (*Папа **лег отдохнуть***). Кроме того, глаголы *приглашать, брать, взять, дать*,

а также синонимичные им, могут сочетаться с инфинитивом, выражающим цель (*Владимир пригласил Анну погулять. Можно я возьму твой журнал почитать?*).

Итак, для отработки пункта 1.1 обучающимся необходимо дать для заучивания список наиболее употребительных глаголов, от которых можно образовать существительные: *обсуждать – обсуждение, читать – чтение, реставрировать – реставрация* и др. Как показывает практика, образование существительных от глаголов вызывает трудности, что обусловлено отсутствием какого-либо правила и разнообразием суффиксов существительных (-ениј-, -ациј-, -ств-, -к-, нулевым суффиксом).

Для формирования умений образовывать конструкции, выражающие целевые отношения, можно предложить следующую систему упражнений, выстроенных по принципу увеличения сложности.

Упражнение 1. Образуйте от данных глаголов существительные. Поставьте существительные в р.п., используя предлог для. Образец: *смотреть – для просмотра.*

Участвовать, говорить, записывать, повышать, репетировать, смотреть, измерять, доказать, поступать, переводить, поехать, собирать, наблюдать, получить, гулять.

Данное упражнение поможет запомнить особенности образования отглагольных существительных, в том числе такие трудные случаи, как *смотреть/посмотреть – просмотр, говорить/разговаривать – разговор, записывать – запись* и др.

Упражнение 2. Замените инфинитив конструкциями со значением выражения цели с предлогом для. Образец: *Вчера мы ходили в кино смотреть новый фильм. – Вчера мы ходили в кино для просмотра нового фильма.*

1. Студенты собрались в зале репетировать выступление.
2. Ученые пришли в лабораторию записывать результаты эксперимента.
3. Подруга пришла ко мне поговорить.
4. Преподаватели уехали в Москву повышать квалификацию.
5. Волонтеры приехали на Байкал собирать мусор.

Такое упражнение поможет закрепить знания в области образования отглагольных существительных, а также особенности изменения объектов, зависимых от глаголов (*репетировать выступление – для репетиции выступления*).

Упражнение 3. Трансформируйте предложения, употребляя предлог за с существительным в творительном падеже. Образец: *Анна пошла в библиотеку взять книгу. – Анна пошла в библиотеку за книгой.*

1. Тебе надо пойти в аптеку купить лекарство.
2. Маша пришла к подруге попросить денег в долг.
3. Сын приехал к родителям

посоветоваться. 4. Мама ушла на рынок купить фрукты. 5. Тебе надо сходить в больницу позвать врача.

В данном упражнении актуализируется употребление инфинитива для выражения цели после глагола движения, а также отрабатывается навык использования целевых объектов с предлогом *за* (правило 1.2.). При этом важно, чтобы обучающиеся увидели варианты синтаксической трансформации подобных конструкций, когда смысловой инфинитив может быть изъят из предложения без потери смысла с заменой на целевой объект с предлогом *за*, зависящий от глагола движения.

Упражнение 4. Употребите существительные с предлогом на в форме винительного падежа.

А) 1. У студента есть 20 минут (подготовка). 2. Директор дал мне две недели (поездка) в Москву. 3. (Приготовление) ужина у мамы ушло полтора часа. 4. Пожалуйста, не спорь. Я не хочу тратить время (споры). 5. У нас не осталось времени (прогулка).

Б) 1. У Виктора нет денег (такси). 2. Родители дают сыну деньги (учеба). 3. У Анны не хватило денег (билет) в театр.

В) 1. Мама купила овощи (салат). 2. Строители привезли цемент (фундамент). 3. У меня ушло много ткани (юбка).

Г) 1. Мария купила торт (день рождения). 2. Это мой костюм (вечеринка). 3. Я позову Владимира (ужин). 4. Студенты пригласили декана (фестиваль). 5. Мама пришла в салон красоты (массаж). 6. Света ушла (маникюр). 7. Утром солдаты пошли (бой).

Упражнение помогает отработать образование форм существительных в винительном падеже с предлогом *на* (в) и дифференцировать аспекты семантики целевых объектов.

Далее инофонам можно предложить комплексное упражнение, в котором нужно выбрать целевой предлог на основе изученных значений.

Упражнение 5. Закончите предложения, раскрывая скобки и выражая целевые отношения с помощью предлогов для, на, за [6, с. 92].

1. Друг пошёл в магазин (хлеб). 2. Нужно ходить в тренажёрный зал (сохранение здоровья). 3. Полезно читать книги (развитие памяти). 4. После занятий я зашёл к другу (учебник). 5. Мама попросила меня сходить (сахар). 6. Мне не хватило денег (поездку). 7. Мы уже купили подарки (Рождество). 8. По дороге домой мы обычно заходим в киоск (новые журналы). 9. (Приготовление этого блюда) нужны помидоры. 10. Он часто слушает музыку (настроение). 10. Человеку мало нужно (счастье). 11. Одевайся, через 5 минут я заеду (ты). 12. На защите курсовой работы у студента есть 7 минут (выступление). 13. Бабушка купила шерсть (шарф). 14. На столе стоит тесто (блины). 15. Инженеры ошиблись в расчетах материалов (строительство).

В данном упражнении студенты на основе усвоенных теоретических знаний выбирают необходимый предлог и ставят объект в соответствующую падежную форму. Это позволит дифференцировать значения объектов с данными предлогами и закрепить алгоритм их выбора.

Далее необходимо закрепить употребление форм инфинитива для выражения цели (правило 1.5.). В этом поможет следующее упражнение [6, с. 92]. При этом важно акцентировать внимание на целевых вопросах к инфинитиву, например: *Мы ездили туда отдыхать. – Зачем мы ездили туда? (Отдыхать.)*

Упражнение 6. Соотнесите предложения в частях А и Б. Обратите внимание на выражение целевых отношений.

А) 1. Сегодня хорошая погода. 2. Я хочу знать русский язык. 3. В музее открылась интересная выставка. 4. На Кипре очень красиво. 5. Мой друг приезжает из Монголии. 6. Завтра у Маши день рождения. 7. В центре Иркутска много старых зданий.

Б) 1. Мы пришли посмотреть её. 2. Друзья придут поздравить её. 3. Мы ездили туда отдыхать. 4. Я приехал на вокзал встретить друга. 5. Мы пойдём гулять по парку. 6. Художники приходят сюда рисовать. 7. Я приехал учиться в Россию.

Также можно трансформировать упражнение 3, предложив обучающимся заменить объекты в форме творительного падежа с предлогом *за* на инфинитивы (могут быть варианты).

Упражнение 7. Измените предложения, употребив инфинитив вместо существительного в творительном падеже с предлогом *за*. Образец: *Брат пошел в аптеку за лекарством. – Брат пошел в аптеку купить лекарство.*

1. Тебе надо пойти в библиотеку за учебниками. 2. Маша пришла к подруге за деньгами. 3. Сын приехал к родителям за советом. 4. Мама ушла на рынок за фруктами. 5. Тебе надо сходить в больницу за врачом.

Таким образом, выражение целевых отношений в простом предложении зависит от «предпочтения конкретного способа выражения цели, того или иного компонента целевой ситуации» [2, с. 28], которая может быть выражена «разнообразными вариантами субстантивных синтаксем» [4, с. 251].

Однако реальная речевая практика носителей русского языка показывает, что «гораздо чаще коммуниканты прибегают не к лексическим средствам выражения целевой семантики, а к синтаксическим – словосочетаниям и предложениям, содержащим компонент «цель»» [7, с. 96]. Это связано с тем, что употребление конструкций с целевым союзом обычно не вызывает таких затруднений, как образование предложно-падежных форм дестинативной семантики. Кроме того, иногда отсутствует вариативность выражения цели

посредством монопропозитивной конструкции, или же такой вариант видится носителям русского языка неблагозвучным.

Далее предлагаем ряд упражнений, которые могут быть использованы при изучении целевых отношений в сложном предложении.

Прежде чем приступить к изучению цели в сложном предложении, необходимо актуализировать имеющиеся знания, коррелирующие с данной темой. Это, в первую очередь, конструкции, выражающие желание, цель, необходимость, которые изучались в курсе русского языка как иностранного на уровне А2. Напомним обучающимся о том, что в конструкциях, выражающих желание и цель, при наличии двух субъектов глагол употребляется в форме прошедшего времени; при наличии одного субъекта – в инфинитиве.

1. Выражение желания: *Я (S) **хочу** (P) **поступить** в институт. Мама (S1) **хочет** (P1), **чтобы я** (S2) **поступил** (P2) в институт.*

2. Выражение цели: *Преподаватель (S) **объясняет** (P) новую тему, **чтобы научить** студентов грамматике. Преподаватель (S1) **объясняет** (P1) новую тему, **чтобы студенты** (S2) **научились** (P2) грамматике.*

3. Выражение необходимости: *Чтобы **быть** (P2) здоровым, **надо заниматься** (P1) спортом.*

Предложим обучающимся дифференцировать образование конструкций с одним и двумя субъектами для различения грамматических форм предиката посредством следующего упражнения.

Упражнение 8. Закончите предложения. Образец: Я позвонил другу, чтобы... . Я позвонил другу, чтобы рассказать ему новости. Я позвонил другу, чтобы он рассказал мне новости.

1. Я пришёл в театр, чтобы... . 2. Друзья написали Антону, чтобы... . 3. Вероника купила цветы, чтобы... . 4. Мама купила дочери фломастеры, чтобы... . 5. Моя подруга ходит на танцы, чтобы... . 6. Я включила свет, чтобы... . 7. Дима пришёл на урок, чтобы... . 8. Студенты репетируют в актовом зале, чтобы... .

Также необходимо актуализировать знания по способам выражения значения цели в предложениях с косвенной речью, объективирующих интенцию просьбы. Если в прямой речи есть императив (*Открой окно!*), то в косвенной речи возможны два грамматических способа передачи указанной семантики:

1. ..., **чтобы + S + P (прош. вр.)**: *Он сказал, чтобы я открыл окно.*

2. **инфинитив**: *Он сказал мне открыть окно.*

Таким образом, целевые отношения могут строиться не только на основе глаголов, выражающих желание или цель в общем виде, но и на основе глаголов с коммуникативной семантикой (*говорить, просить, сообщить* и т.д.).

Типичной ошибкой при образовании конструкций с целевой семантикой необходимости является неразличение модальных слов *надо/нужно* с краткими формами прилагательных (*нужно/нужен/нужна/нужны*). Чтобы нивелировать трудности, нужно акцентировать внимание обучающихся на особенностях употребления данных лексем в речи на конкретных примерах, указывая на то, что форма краткого прилагательного в предложении является предикатом и согласуется с субъектом: **Кому?** Мне (тебе, им...) *нужен* (Р) *карандаш* (S) / *нужна* (Р) *ручка* (S) / *нужно* (Р) *задание* (S) / *нужны* (Р) *книги* (S).

Модальное слово *нужно* может быть заменено лексемой *надо* и предполагает в постпозиции инфинитив с объектом: **Кому?** Мне *нужно* (=надо) *купить* / *найти* / *узнать* / *взять* (Р) + *карандаш* / *ручку* / *задание* / *учебники* (О4).

Также преподавателю необходимо обратить внимание на ударение в данных формах кратких прилагательных (в среднем роде), чтобы обучающиеся не допускали акцентологических ошибок.

Можно использовать следующее упражнение.

Упражнение 9. Вставьте краткое прилагательное *нужен* в правильной форме или модальное слово *нужно*.

1. Анна пришла в библиотеку, потому что ей... учебники. 2. Мне не ...эта книга, я ее уже прочитал. 3. Врач сказал, что мне... пить это лекарство три дня. 4. Не ...так спешить, у нас ещё много времени. 5. Чтобы быть здоровым, ...заниматься спортом. 6. Студентам ...выполнить это упражнение. 7. Студентам ...это упражнение для закрепления знаний по теме.

Далее представим правило выражения целевых отношений в сложном предложении:

1. **(Для того) чтобы + инфинитив:** Студенты (S1) *приехали* (P1) *в Россию*, чтобы *учить* (P2) *русский язык*. Кто приехал в Россию? Студенты (S1). Кто будет учить русский язык? Студенты (S1).

2. **(Для того) чтобы + глагол прошедшего времени:** Студенты (S1) *приехали* (P1) *в Россию*, чтобы *преподаватель* (S2) *научил* (P2) *их говорить по-русски*. Кто приехал в Россию? Студенты (S1). Кто научит студентов говорить по-русски? Преподаватель (S2).

Далее предлагаем учащимся поработать с аутентичными материалами, которые помогут проследить, как язык «работает» в реальной речевой практике носителей. В настоящее время широкую популярность имеют афоризмы, которые могут быть изучены с позиции акцентуации способов выражения целевых отношений. Кроме того, такие тексты являются эффективным коммуникативным поводом для вовлечения обучающихся в дискуссию.

Упражнение 10. Прочитайте высказывания. Объясните, как вы понимаете их содержание. Обратите внимание на выражение целевых отношений.

Чтобы узнать цену года, спроси студента, который провалился на экзамене. Чтобы узнать цену месяца, спроси мать, родившую преждевременно. Чтобы узнать цену недели, спроси редактора еженедельника. Чтобы узнать цену часа, спроси влюблённого, ждущего свою возлюбленную. Чтобы узнать цену секунды, спроси того, кто потерял близкого человека в автомобильной катастрофе. Чтобы узнать цену одной тысячной секунды, спроси серебряного медалиста Олимпийских игр (Бернар Вербер). Чтобы найти новый путь, нужно уйти со старой дороги (Омар Хайям).

Интересными с позиции методики преподавания РКИ являются тексты песен, которые можно изучать в рамках конкретной грамматической темы. Отметим, что обучающиеся всегда очень активно работают с такими видами заданий, что обусловлено получением положительных эмоций на фоне эффекта узнавания, когда студент слышит и узнает в тексте песни изучаемый грамматический материал. Целевые отношения в сложном предложении выражены в синтаксических конструкциях следующих песен: «Звёздное лето» (Алла Пугачева), «Я буду долго гнать велосипед» (Александр Барыкин), «Дорога к морю» (Юрий Антонов) и др.

Также можно предложить учащимся познакомиться со стихотворением Роберта Рождественского «Знаешь, я хочу, чтоб каждое слово...», композиция которого выстроена на основе целевых синтаксических конструкций.

Традиционно после изучения какой-либо грамматической темы необходим выход на продуцирование речи. В связи с этим можно организовать дискуссию на темы: «Моя цель», «Зачем я учу русский язык?», «Зачем нужно искусство?», «Зачем быть добрым?» и т.д.

Отметим, что включение в учебный процесс аутентичных материалов позволяет адаптировать обучающихся к реальной языковой среде, поскольку «отечественное образование сегодня одним из первых адаптируется к внешним и внутренним вызовам, связанным с изменениями в экономическом развитии, с появлением новых профессий и способов обучения» [8, с. 150]. Грамматические обобщения, полученные на занятиях, должны иметь активное применение в речевой практике (продуцирование речи) или пассивное (анализ аутентичного речевого продукта).

Таким образом, репрезентация целевых отношений представляет собой трудность для изучения в силу разнообразия грамматического оформления, а также особенностей семантики субстантивных предложных синтаксисов в простом предложении.

На занятиях по русскому языку как иностранному преподавателю необходимо уделять должное внимание репрезентации различных видов отношений в простом предложении, так как оно представляет собой свернутые пропозиции, которые в дальнейшем нужно будет научиться трансформировать в развернутые сложные полипредикативные конструкции, прослеживая различные виды синтаксической связи: «Речемыслительная деятельность учащегося, организуемая таким образом, способствует формированию более четкого логико-речевого самоконтроля» [9, с. 130].

Исследование способов выражения синтаксических отношений позволяет «детализировать определенный фрагмент русской языковой картины мира» [9, с. 130].

Упражнения, направленные на изучение репрезентации целевых отношений, призваны сформировать у студентов-лингвистов грамматические обобщения, необходимые для формирования языковой и коммуникативной компетентности.

Список литературы

1. Цветкова С.П. Формирование языковых компетенций у студентов вуза посредством метода сканирования // Вестник Тверского государственного университета. Серия «Педагогика и психология». № 1 (62). 2023. С. 214–221.
2. Медведева Т.Н. Реализация функционально-семантического поля цель в русской диалектной и литературно-разговорной речи // Известия Саратовского университета. 2009. Т. 9. Сер. Филология. Журналистика. Вып. 3. С. 28–35.
3. Арутюнова Н.Д. Язык цели // Логический анализ языка. Модели действия / Институт языкознания РАН. М.: Наука, 1992. С. 14–22.
4. Сучкова А.Г. Целевые синтаксемы как нетаксисные структуры финальности // Вестник Чувашского университета. 2008. № 4. С. 250–252.
5. Синтаксис: практическое пособие по русскому языку как иностранному. 7-е изд. СПб.: Златоуст, 2018. 364 с.
6. Непомнящих Е.А. Трудные вопросы грамматики русского языка: учеб. пособие. Иркутск: Изд. дом БГУ, 2022. 110 с.
7. Воронина Л. В. Современные грамматические тенденции в оформлении семантики цели // Наука о человеке: гуманитарные исследования. 2012. № 1 (9). С. 96–105.
8. Астапенко Е. В. Актуализация педагогических идей Лоренса Артура Кремна об идеальном учителе // Вестник Тверского государственного университета. Серия «Педагогика и психология». 2023. № 3 (64). С. 150–157.
9. Грекова О.К. Логический ракурс синтаксиса РКИ // Вестник Московского университета. Серия 9: Филология. 2017. № 5. С. 123–131.

Об авторах:

НЕПОМНЯЩИХ Екатерина Александровна – доцент, доцент кафедры русского языка и межкультурной коммуникации ФГБОУ ВО «Байкальский государственный университет» (664003, г. Иркутск, ул. Карла Маркса, д. 1), e-mail: trunova.k_86@mail.ru

БОЙКО Ирина Владимировна – доцент, доцент кафедры филологии и методики ФГБОУ ВО «Иркутской государственный университет» (664003, г. Иркутск, ул. Ленина, 11), e-mail: iv.boj@mail.ru

FEATURES OF STUDYING THE REPRESENTATION OF TARGET RELATIONS IN RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE CLASSES

Ye.A. Nepomnyashchikh¹, I.V. Boyko²

¹Baikal State University, Irkutsk

²Irkutsk State University, Irkutsk

This article examines the problem of foreign students studying the representation of target relations in simple and complex sentences, which pose particular difficulties for students due to different methods of grammatical design and differentiated semantics. A simplified description of the grammatical rule and a series of exercises are offered, arranged in increasing levels of complexity, which are aimed at developing skills and developing the skills of constructing syntactic constructions that express the goal. Examples of working with authentic texts (poems, songs) containing goal structures are described.

Keywords: *Russian as a foreign language, grammar, target relations, purpose, authentic material.*

Принято в редакцию: 19.02.2024 г.

Подписано в печать: 03.05.2024 г.

**МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

УДК 378.147: 7.071.1

Doi: 10.26456/vtspyped/2024.2.196

**ЧЕТЫРЕХМЕРНАЯ МОДЕЛЬ ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ
КОМПЕТЕНТНОСТИ МУЗЫКАНТА-ДУХОВИКА:
АРТИСТИЧЕСКИЙ СЕГМЕНТ**

П.Ю. Делий

ФГБОУ ВО «Московский государственный институт культуры», г. Химки

Статья посвящена проблеме профессиональной подготовки отечественных музыкантов-духовиков к основному виду их профессиональной деятельности – осуществлению исполнительского процесса в условиях сценических выступлений. Незавершенность компетентностной модели специалиста данной сферы тормозит процесс ее адаптации к компетентностно-ориентированной парадигме образования. Цель исследования – поиск путей формирования такой модели. Разрабатывается инновационный подход к исследованиям в области музыкально-инструментального искусства, предполагающий смещение фокуса внимания с музыканта-исполнителя и его личностных качеств на ту профессиональную деятельность, к которой он готовится. Процесс музыкального исполнения рассматривается с позиций системного анализа субъект-объектных взаимодействий в структуре исполнительского процесса. Такой подход позволяет рассматривать как самостоятельные конструкты исследования субъекта исполнительского процесса – музыканта, так и объекты, на которые он направляет свою активность: музыкальный инструмент, музыкальный материал, публика и собственная психика. Как показывает практика, основное внимание в условиях реализации программ профессионального образования уделяется формированию компетенций взаимодействия с инструментом и музыкальным материалом. Обучение умению формировать свой визуальный образ и правильно вести себя в условиях публичного выступления целенаправленно и системно не осуществляется. Эти компетенции, если и приобретаются студентами, то стихийно и за пределами образовательного процесса. Такая практика говорит о несовершенстве реализуемых образовательных программ и назревшей необходимости их модернизации. Формирование комплекса артистических компетенций должно стать отдельной, самостоятельной задачей при реализации программ профессиональной подготовки исполнителей на оркестровых духовых инструментах. В статье выделен, демаркирован и обоснован, как важный для прогнозируемой профессиональной деятельности выпускников духовых кафедр музыкальных вузов и вузов, отдельный сегмент их исполнительской компетентности – комплекс артистических компетенций.

Ключевые слова: компетентностная модель специалиста, музыкально-исполнительский процесс, исполнительская компетентность,

интерпретация музыкальных произведений, артистические компетенции, структура исполнительского процесса, профессиональная подготовка духовиков, компетентностный подход в музыкальном образовании, модернизация музыкального образования.

Компетентностный подход к профессиональному образованию исполнителей на оркестровых духовых инструментах выводит в доминанту образовательной программы профессиональную подготовку будущих музыкантов [4]. Готовность решать специфические задачи исполнительского процесса в условиях профессиональной деятельности приобретает приоритетное значение, поскольку именно от нее зависит и присвоение по окончании обучения исполнительских квалификаций, и сама возможность интеграции выпускника в прогнозируемую профессиональную деятельность. Такая методология построения программ профессионального образования в области исполнительства на духовых инструментах требует внимательного изучения той профессиональной деятельности, к которой учебное заведение готовит выпускников образовательных программ 53.02.03 «Инструментальное исполнительство (по видам инструментов)», 53.03.02 «Музыкально-инструментальное искусство», 53.05.01 «Искусство концертного исполнительства».

Центральным, системообразующим элементом профессиональной деятельности музыканта-исполнителя, вне зависимости от его инструментальной специализации, является осуществление исполнительского процесса. Следовательно, именно исполнительский процесс необходимо подвергнуть внимательному системному анализу, направленному на выявление его структуры, внутренних функциональных связей, системных свойств, специфики входящих в него подсистем и т.п. Знания о природе исполнительского процесса позволяет понять, к чему и как готовить будущего специалиста данной сферы.

В области педагогики духового исполнительства накоплен внушительный объем теоретических исследований, методических пособий, учебников, школ игры и т.д. По темам, связанным с исполнительством на духовых инструментах, в период с 1938 по 2012 гг. защищено более ста пятидесяти диссертационных исследований [3]. Часть из них посвящена вопросам интерпретации музыкальных произведений, истории развития инструментов и искусства игры на них. Другие посвящены изучению исполнительской деятельности духовиков и педагогическим проблемам в области духового исполнительства. Большинство этих исследований проводилось в условиях «ЗУН»-парадигмы результата образования» [10, с. 8]. В них анализу подвергался, главным образом, исполнительский аппарат духовика с позиций физиологической теории функциональных систем П.К. Анохина.

Исполнительский процесс в этих работах не выступал в качестве объекта системного анализа. В то же время именно от понимания событий, происходящих внутри исполнительского процесса, прямо зависит координация образовательной деятельности учебных заведений, реализующих программы профессионального образования духовиков. В терминологии компетентностно-ориентированного подхода речь идет о формировании исполнительской компетентности – комплексной и системной готовности выпускника духовой кафедры к решению полного спектра задач исполнительского процесса в условиях профессиональной деятельности [5]. Следовательно, структура исполнительской компетентности духовика детерминирована свойствами исполнительского процесса, в который он должен интегрироваться по окончании обучения.

Проблема данного исследования связана с неразработанностью компетентностной модели специалиста в сфере духового музыкально-инструментального искусства. Вне этого элемента сама концепция перестройки на компетентностно-ориентированную парадигму образования упирается в методологический тупик и не может завершиться. Причина этой пробуксовки может заключаться в том, что подавляющая часть научных и методических работ в области духового исполнительства исследует субъекта исполнительской деятельности – музыканта-исполнителя, его личностные профессионально важные качества. Сама деятельность, к которой готовится специалист, осталась недостаточно исследованной.

Цель данного исследования – поиск методологического обоснования для проектирования системной компетентностной модели специалиста в сфере духового музыкально-инструментального искусства. Такая модель может обеспечить отечественную систему образования надежным ориентиром для проектирования образовательных программ среднего специального и высшего профессионального образования.

По определению, данному Б.А. Диковым еще в первой половине XX столетия, «музыкальное исполнение – это активный, творческий процесс, в основе которого лежит сложная психофизиологическая деятельность музыканта» [7, с. 10]. Являясь одним из видов деятельности, этот процесс подразумевает присутствие в нем субъекта деятельности – музыканта-духовика. Осуществляя исполнительский процесс, субъект вступает в сложную систему взаимодействия с несколькими объектами: музыкальным инструментом, на котором он играет и музыкальным материалом, который он исполняет. По словам Г.Г. Нейгауза, «всякое исполнение <...> состоит из трех основных элементов: исполняемого (музыки), исполнителя и инструмента, посредством которого воплощается исполнение» [15, с. 5]. Однако этот

комплекс объектов нельзя считать исчерпывающим. В условиях сценического выступления к этому перечню добавляется публика, воздействие на которую является конечной целью концертного выступления профессионального музыканта. В условиях публичного выступления музыканты нередко сталкиваются с негативными проявлениями синдрома сценического волнения, преодоление которых становится важнейшей задачей, обуславливающей успешность реализации исполнительского процесса. Таким образом, собственная психика музыканта тоже становится для него самостоятельным объектом взаимодействия в условиях музыкального исполнения. Следовательно, каждый из выделенных нами сегментов исполнительского процесса представляет собой отдельный объект научного исследования с собственной проблематикой.

Структура исполнительского процесса, рассматриваемая с позиций субъект-объектного анализа [6], приобретает признаки системы, формируемой четырьмя субпроцессами, в единстве обеспечивающими возникновение системного свойства – акустического воссоздания музыкального произведения в условиях публичного выступления. Между элементами системы существует строгая иерархия. Базовым элементом системы выступает умение исполнителя взаимодействовать со своим инструментом. Без владения техникой игры, способности осуществлять сложные двигательные операции невозможно эффективное вторжение музыканта в акустическое пространство и достижение в нем планируемых звуковых результатов. Только накопление потенциалов в первом – базовом ярусе, позволяет исполнителю решать все более и более сложные задачи акустического – интерпретаторского яруса. По мнению Г.М. Цыпина, «простенькие исполнительские задумки учеников музыкальных школ и училищ выражаются соответственно весьма немудреными техническими приемами и средствами. Вполне достаточным оказывается владение обычными, наиболее распространенными фактурными формулами и комбинациями. Чем сложнее, однако, интерпретаторская идея, тем более широкая и многообразная палитра выразительно-технических средств требуется для ее воссоздания.... Техника большого мастера предстает обычно во всем богатстве и разнообразии...» [19, с. 11].

Овладев достаточным объемом технических навыков и научившись реализовывать этот потенциал в процессе исполнения музыкального произведения, музыкант получает возможность выйти на сцену и вступить в новую для него систему субъект-объектных отношений – презентовать свое творчество публике. Воздействие исполнителя на аудиторию в условиях исполнительского процесса осуществляется в двух пространствах – акустическом, где исполнитель формирует интерпретацию музыкального произведения, и в визуальном,

в котором он презентует публике самого себя. Развивая эту идею, Ю.А. Цагарелли пишет: «в музыкально-исполнительской деятельности предъявление коммуникатором самого себя связано с артистичностью, необходимость которой для музыканта-исполнителя достаточно очевидна» [18, с. 85].

Как показывает практика, основное внимание в образовательном процессе духовых классов на всех уровнях (ДМШ, ссуз, вуз) – сосредоточено на формировании компетенций первого и второго ярусов – техники и интерпретаторской культуры. Изучение традиций и правил сценического поведения, отработка навыков визуальной самопрезентации духовика в условиях концертного выступления до сих пор не представлены в образовательном процессе как содержательное наполнение отдельной учебной дисциплины. На эту проблему обращает внимание И.Ю. Коломойцев: «в рабочих программах учебных дисциплин не предусмотрено обучение основам сценического мастерства, и выступления студентов на академическом концерте, экзамене или зачете зачастую сводится к решению исполнительских задач, в зависимости от изучаемого в данный момент репертуара» [12, с. 63].

Умение формировать свой визуальный образ и прогнозируемо воздействовать им на публику выступает отдельной составляющей исполнительской компетентности музыканта-духовика, которая в настоящее время формируется у отечественных специалистов стихийно, и, в большинстве случаев, не достигает уровня, достаточного для профессиональной исполнительской деятельности. Проектирование современных образовательных программ, ориентированных на комплексную и системную подготовку музыканта-духовика к профессиональной исполнительской деятельности, наряду с формированием комплекса операционно-технических компетенций взаимодействия исполнителя с инструментом и интерпретаторских компетенций, проявляющихся в звуковых результатах исполнительского процесса, должно предусматривать в качестве отдельной и самостоятельной задачи формирование компетенций артистических, связанных с умением формировать свой визуальный образ в условиях концертного выступления. Этот комплекс компетенций формирует в структуре исполнительской компетентности отдельную подсистему – комплекс артистических компетенций.

Проблеме артистизма посвящено большое количество музыкально-теоретических и музыкально-педагогических исследований, проведенных представителями разных музыкальных специальностей, где, выступая в качестве объекта исследования, артистизм трактуется авторами с принципиально разных позиций. Отсутствие единого основания для выстраивания номенклатуры компонентов исследуемого феномена делает эти работы мало сопоставимыми. Ю.А. Цагарелли

определяет артистизм как фактор эмоционального влияния на публику посредством внешнего представления исполнителем художественного содержания музыкального произведения [18, с. 94–95], т.е. как фактор визуального спектра. Подобной логики придерживается И.Ю. Коломойцев, который определяет артистизм как «внешнее отображение интонационных образов музыкального произведения» [12, с. 70]. В противовес предыдущим авторам, И.Д. Ергиев считает, что «алгоритм артистизма (или артистический алгоритм) следует понимать как определенную последовательность приобретаемых исполнителем-инструменталистом навыков в овладении артистической художественной техникой игры на том или ином инструменте», что указывает на дислокацию артистизма в операционно-техническом ярусе [9, с. 85]. По мнению Н. Буаттуры, артистизм музыканта заключается в «умении исполнителя в звуках выражать своё душевное состояние, свои мысли и чувства в процессе духовно-личностного контакта с исполняемой музыкой» [1, с. 94–95], и это указывает на проявление артистизма в акустическом пространстве как качественной характеристики исполняемого музыкального материала.

Перечисленные авторы рассматривают артистизм как проявление личностных качеств музыканта-мастера, достигшего в профессиональной деятельности уровня высших достижений. Мастерство сложно структурировать на составные элементы, еще сложнее измерять уровень сформированности структурных элементов артистического мастерства. Мастерство индивидуально и неповторимо, оно не укладывается в стандартную схему. Формирование мастерства, как достижение акме-уровня в профессиональной деятельности, вряд ли можно рассматривать адекватной запросам рынка труда целью программы профессионального образования. Компетентностный подход сужает спектр задач образовательного процесса до перечня базовых, формируемых и измеримых качеств-компетенций, прямо связанных с теми профессиональными функциями, которые предстоит осуществлять выпускнику. С этой точки зрения комплекс артистических компетенций, которые образовательное учреждение должно сформировать у студента, сводится к стандартному набору базовых навыков самопрезентации музыканта в условиях публичного выступления. Это еще не артистизм и не мастерство. Но это – тот фундамент, без которого артистическая деятельность невозможна. Будет ли на базе артистических компетенций выпускника сформировано артистическое мастерство выдающегося музыканта, – предсказать сложно.

С позиции четырехмерной природы исполнительского процесса, формируемой четырьмя векторами целенаправленных усилий исполнителя в условиях исполнительского процесса, все воздействия на слушателя, которые осуществляются в акустическом пространстве,

должны быть отнесены к интерпретаторскому ярусу [6]. В нем музыкант на основе доступных ему средств художественной выразительности формирует собственную интерпретацию музыкального произведения, которую презентует публике. Интерпретация может быть яркой или, наоборот, безликой, самобытной или серой, интересной или нет – все эти определения будут относиться к звучащему в акустическом пространстве музыкальному материалу. Этот процесс может вообще не сопровождаться какой-либо визуальной составляющей в случае, например, прослушивания аудиозаписи. Воздействие на публику в акустическом пространстве осуществляется исполнителем опосредованно, через воздействие на «исполняемое». По большому счету, исполнитель воздействует только на это «исполняемое», а не на публику. Говорить о воздействии музыканта на публику средствами акустического порядка с позиции субъект-объектного анализа исполнительского процесса не вполне корректно. Правильнее рассматривать процесс генерации в акустическом пространстве авторской интерпретации музыкального произведения, которая может обладать широким спектром характеристик, вызывающих яркие эмоциональные переживания у подготовленного слушателя. Следовательно, в акустическом пространстве на публику воздействует не музыкант, а созданная им интерпретация «исполняемого», которое, исходя из общепринятых трактовок понятия «артистизм», не может само по себе им – артистизмом – обладать.

Слово «артистизм» происходит от французского «artiste», которое в свою очередь – от латинского «ars», «artis» – искусство, и трактуется как «лицо, занимающееся каким-либо изящным искусством» [17]. Артистизм – качество артиста, т.е. человека, но никак не музыкального произведения.

Восприятие артиста в условиях концертного выступления осуществляется публикой на визуальном и (или) вербальном уровне. Вербальный уровень коммуникации в условиях исполнительского процесса недоступен музыкантам-духовикам в виду специфической техники звукоизвлечения на их инструментах. Воздействия, осуществляемые на визуальном уровне, могут дополнять звучание музыкального материала или противоречить ему, вызывать у публики как положительные, так и отрицательные эмоции. Современное эстрадное искусство по максимуму использует средства визуального воздействия через декорации, костюмы, движения артистов на сцене, световые приборы, спецэффекты и пр. Академическое музыкально-инструментальное искусство является жанром строгим, поэтому в известной степени оно ограничено в выборе средств визуального воздействия, его традиции предусматривают соблюдение строгих правил. То, что вполне приемлемо для выступлений джазовых,

эстрадных, этнических музыкантов, в академическом исполнительстве воспринимается как вульгарное и недопустимое выпячивание исполнителем самого себя. Выдающийся отечественный трубач Т.А. Докшицер писал: «нет ничего прекраснее и эстетичнее, чем естественное поведение музыканта на сцене, и нет ничего безобразнее позерства. Встряхивание головой, нарочитые движения рук и тела, топтание на месте во время игры, поклоны с прижиманием руки к сердцу и прочие псевдоэстрадные приемы ничего общего не имеют с достоинством артиста» [8, с. 11]. Можно обнаружить и такие советы по формированию артистических компетенций студентов-духовиков: «Если при каждом неудачном извлечении звука музыкант будет досадливо морщиться, слушатели последуют его примеру» [14, с. 230].

Как ни парадоксально, но тему формирования готовности музыкантов-духовиков к осознанному и профессиональному поведению в условиях сценического выступления обошло вниманием большинство авторов учебно-методических пособий и лекционных курсов по дисциплине «Методика обучения игре на духовых инструментах» [16], [2], [7]. Понятие «артистизм» не отражено в «Словаре музыканта-духовика» В.Д. Иванова [11]. Небольшое внимание этому аспекту подготовки студентов уделил в своем учебном пособии «Основы исполнительства и методики обучения игре на духовых инструментах» В.А. Леонов, описывая наиболее частые грубые ошибки в сценическом поведении и внешнем виде студентов. Однако, по его мнению, «правила сценического этикета передаются из поколения в поколение и не нуждаются в подробном описании» [13, с. 324–325]. С такой позицией согласиться трудно, поскольку, как показывает практика, большинство студентов не выполняют правила сценического этикета не потому, что не желают их соблюдать, а потому, что попросту их не знают. Оставлять данный аспект компетентности исполнителя на волю случая – вряд ли можно считать правильным подходом к подготовке специалиста. Кроме того, большинство молодых преподавателей, никогда не изучавших правила сценического этикета и знающие их в общих чертах, репродуцируют некорректное сценическое поведение и в выступлениях своих учеников на концертах и конкурсах. Наблюдения за действиями на сцене обучающихся ДМШ и ДШИ показывают, что навыков совместного выполнения сценических церемоний с концертмейстером у большинства из них нет. Нет понимания смысла этих церемоний, знания истории их происхождения. Не многим лучше выглядят со стороны выступления студентов колледжей и вузов.

Проведенный анализ позволяет сделать следующие выводы:

1. В настоящее время компетенции артистического спектра не формируются у студентов-духовиков целенаправленно и системно в условиях освоения программ профессионального образования

музыкального ссуза и вуза. Это нередко приводит к непониманию исполнителями, интегрированными в профессиональную деятельность, важности визуального аспекта исполнительского процесса для восприятия его публикой, что проявляется в неумении правильно формировать свой визуальный образ и грубых ошибках в сценическом поведении. Многие музыканты-духовики сегодня демонстрируют на сцене несформированность артистического сегмента исполнительской компетентности.

2. Артистическая компетентность духовика не является эквивалентом понятия «артистизм». Она проявляется в накоплении обучающимся базовых навыков самопрезентации в условиях сценического выступления и понимании ими значимости визуального воздействия музыкантов на публику. Артистизм в понимании его как мастерства воздействия на публику средствами визуального и вербального уровней не может формироваться без артистической компетентности.

3. Достижение артистического мастерства не может рассматриваться в качестве приоритетной задачи программ профессионального образования духовиков. Формирование же комплекса артистических компетенций может и должно быть самостоятельной задачей образовательного процесса, поскольку его отсутствие в структуре исполнительской компетентности сделает невозможной интеграцию выпускника в профессиональную исполнительскую деятельность либо потребует от него дополнительных усилий по самообразованию за пределами осваиваемой образовательной программы. Такая практика говорит о несовершенстве реализуемых программ профессионального образования духовиков и необходимости их модернизации.

Список литературы

1. Буаттура Н.Э. Артистизм как одна из форм бытия в исполнительском пространстве музыкального фольклора // Вестник МГУКИ. 2011, № 2 (40). С. 93–96.
2. Гержев В.Н. Методика обучения игре на духовых инструментах: Учебное пособие. СПб.: Лань; Планета музыки, 2015. 128 с.
3. Гузий В.М. Исполнительство на духовых и ударных инструментах в диссертационных исследованиях: Методическое пособие для музыкальных вузов. Ростов-на Дону: Издательство Ростовской государственной консерватории им. С.В. Рахманинова, 2013. 64с.
4. Делий П.Ю. Профессиональная подготовка исполнителей на духовых инструментах в современной отечественной системе профессионального музыкального образования / Актуальные вопросы исполнительства и методики обучения игре на духовых и ударных инструментах: Материалы докладов В сборнике: всероссийской межвузовской научно-практической

конференции, посвящается начальнику кафедры тромбона, тубы и ударных инструментов (1944–1946) высшего училища военных капельмейстеров красной армии, профессору московской государственной консерватории имени П.И. Чайковского Калинику Михайловичу Купинскому. Москва, 2022. С. 38–45.

5. Делий П.Ю. Компетентностная модель специалиста в области исполнительства на оркестровых духовых инструментах // Мир науки, культуры, образования. 2023. № 1 (98). С. 151–153.
6. Делий П.Ю. Четырехмерная модель исполнительской компетентности музыканта духовика: структура и иерархия // Музыковедение. 2024. № 3. С. 3–8.
7. Диков Б.А. Методика обучения игре на духовых инструментах. М.: Музгиз, 1962. 116 с.
8. Докшицер Т.А. Из записной книжки трубача. М.: 1995. 108 с.
9. Ергиев И.Д. Алгоритм воспитания артистизма исполнителя-инструменталиста // Вестник культуры и искусств: Вестник Челябинской государственной академии культуры и искусств. 2014. № 2 (38). С. 85–94.
10. Зимняя И.А., Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003. №5. С. 34–42.
11. Иванов В.Д. Словарь музыканта-духовика М.: Музыка, 2007. 127 с.
12. Коломойцев И.Ю. Сущность и структура сценического мастерства будущих специалистов музыкально-инструментального искусства // Отечественная и зарубежная педагогика: М. 2018. № 1 (54). С. 61–73.
13. Леонов В.А. Основы теории исполнительства и методики обучения игре на духовых инструментах. Ростов на Дону, 2010. 345 с.
14. Леонов В.А., Палкина И.Д. Методика обучения игре на духовых инструментах: курс лекций: в помощь учащимся и преподавателям средних специальных учебных заведений. Ростов-на-Дону: Изд-во Ростовской гос. консерватории им. С.В. Рахманинова, 2014. 239 с.
15. Нейгауз Г.Г. Об искусстве фортепианной игры. М.: Музыка, 1987. 241 с.
16. Розанов С.В. Основы методики преподавания и игры на духовых инструментах. 2-е изд., испр. Москва: Музгиз, 1938. 52 с.
17. Словарь иностранных слов, вошедших в состав русского языка. Материалы для лексической разработки заимствованных слов в русской литературной речи. Изд. 3-е. / Под ред. А.Н. Чудинова. СПб.: Изд. В.И. Губинского, 1910.
18. Цагарелли Ю.А. Психология музыкально-исполнительской деятельности: учебное пособие. Санкт-Петербург: Композитор. 2008. 367 с.
19. Цыпин Г.М. Музыкальное исполнительство. Исполнитель и техника: учебник для среднего профессионального образования. 2-е изд., испр. и доп. Москва: Издательство Юрайт, 2023. 193 с.

Об авторе:

ДЕЛИЙ Павел Юрьевич – заслуженный артист России, кандидат педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой духовых и ударных инструментов ФГБОУ ВО «Московский государственный институт культуры» (141406, Московская обл., г. Химки, ул. Библиотечная, д.7), e-mail: artmaestro-ru@yandex.ru

A FOUR-DIMENSIONAL MODEL OF THE PERFORMING COMPETENCE OF A WIND INSTRUMENT PERFORMER: AN ARTISTIC SEGMENT

P.Y. Deliy

Moscow State Institute of Culture, Moscow region, Khimki

The article is devoted to the study of the problem of preparing domestic brass musicians for the main type of their professional activity – the implementation of the performing process in the conditions of stage performances. The lack of development of the competency model of a specialist in this field slows down the process of its adaptation to the competency-oriented education paradigm. The purpose of the study is to find ways to form such a model. Is developing an innovative approach to research in the field of musical instrumental art, which involves shifting the focus from the performing musician and his personal qualities to the professional activity for which he is preparing. The process of musical performance is considered from the perspective of the system analysis of subject-object interactions in the structure of the performing process. This approach allows us to consider both independent constructs of the study of the subject of the performing process – the musician, and the objects to which he directs his activity: a musical instrument, musical material, the audience and his own psyche. As practice shows, the main attention in the implementation of vocational education programs is paid to the formation of competencies for interaction with the instrument and musical material. Training in the ability to form one's visual image and behave correctly in public speaking is not carried out purposefully and systematically. These competencies, if acquired by students, are spontaneous and outside the educational process. This practice indicates the imperfection of the educational programs being implemented and the urgent need for their modernization. The formation of a set of artistic competencies should become a separate, independent task when implementing professional training programs for performers on orchestral wind instruments. The article highlights, demarcates and substantiates, as important for the projected professional activity of graduates of wind departments of music colleges and universities, a separate segment of their performing competence – a complex of artistic competencies..

Keywords: *competence model of a specialist, music-performing process, performing competence, interpretation of musical works, artistic competencies, structure of the performing process, professional training of wind players, competency-based approach in music education, modernization of music education.*

Принято в редакцию: 08.02.2024 г.
Подписано в печать: 30.05.2024.

УДК 378.147:372.881.1

Doi: 10.26456/vtpsyed/2024.2.207

ОБУЧЕНИЕ ГОВОРЕНИЮ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ С ПОМОЩЬЮ ТЕХНОЛОГИЙ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА

Ю.В. Артёмова

ГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов
имени Патриса Лумумбы», г. Москва

Актуализируется проблема формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов неязыковых специальностей на основе использования технологий искусственного интеллекта. Приведены примеры практических заданий с использованием искусственного интеллекта в процессе обучения говорению на английском языке. Выявлены преимущества использования чат-ботов как эффективного средства обучения иностранному языку. Чат-боты способствуют повышению мотивации обучающихся к изучению предмета, развитию самостоятельности и автономности в учебе, снижают страх ошибки студентов в говорении. Сделан вывод о целесообразности применения дидактических инструментов искусственного интеллекта. Данные инструменты значительно облегчают процесс подготовки преподавателя к занятию, сокращая время на разработку практических заданий и их проверку, а также дают возможность воссоздать аутентичную языковую среду, включая профессиональные сферы деятельности.

Ключевые слова: обучение говорению на английском языке, коммуникация в профессиональной сфере, неязыковые специальности, технологии искусственного интеллекта в лингводидактике, чат-боты.

Введение

Требования всех ФГОС ВО (в частности, 38.03.06, включающий направление подготовки «Маркетинговая коммуникация», где проводился эксперимент) к обучающимся неязыковых вузов в отношении обучения иностранным языкам предполагают необходимость формирования иноязычной коммуникативной компетенции, достаточной для успешного вхождения молодого человека в профессию, его самореализации и социализации в обществе, для развития коммуникативной культуры в соответствии с правилами речевого этикета, принятыми в профессиональном сообществе [10].

Однако большинство преподавателей иностранного языка неязыковых факультетов отмечают наибольшие трудности именно в развитии навыка говорения на иностранном языке у студентов, которые

© Артёмова Ю.В., 2024

испытывают проблемы не только в аудировании, но и в формулировании собственных мыслей в условиях диалогической и монологической речи.

В словаре методических терминов и понятий Э.Г. Азимова и А.Н. Щукина говорение определяется как «продуктивный вид речевой деятельности, посредством которого (совместно с аудированием) осуществляется устное вербальное общение. Содержанием говорения является выражение мыслей в устной форме. В основе говорения лежат произносительные лексическо-грамматические навыки. Говорение является формой устного общения, с помощью которой происходит обмен информацией, осуществляемой средствами (фонетическими, лексическими, грамматическими) языка, устанавливается контакт и взаимопонимание с собеседниками, оказывается воздействие на них в соответствии с коммуникативным намерением говорящего» [1, с. 49–50]. Основываясь на приведенной дефиниции, можно выделить главенствующие характеристики говорения, которые необходимо рассматривать при отборе технологий искусственного интеллекта в сфере обучения иностранным языкам.

Методологией исследования являются положения компетентностного, системно-деятельностного и личностно-ориентированного подходов в педагогике и методике преподавания иностранных языков. В настоящей статье объектом исследования является говорение как вид речевой деятельности. *Предметом исследования* выступают технологии искусственного интеллекта и возможность их использования в процессе обучения говорению на иностранном языке студентов неязыковых специальностей на примере коммуникации в сфере маркетинга.

Методы исследования: анализ психологической, педагогической и методической литературы по проблеме обучения иноязычному говорению; педагогическое наблюдение за образовательным процессом в области обучения иноязычному говорению на основе технологий искусственного интеллекта; дедукция, систематизация, классификация.

Результаты исследования

Согласно Н.Д. Гальсковой, устная речь делится на монологическую и диалогическую. Монологическая речь представляет собой такую форму речи, которая обращена к одному человеку или к группе людей. Монологической речи свойственны более строгая грамматическая оформленность, сложность синтаксических конструкций и стилистическая развернутость [2, с. 203].

В отличие от монологической речи, диалогическая речь – это такая форма устной речи, которая предполагает обмен высказываниями между двумя лицами. Для продуцирования диалогической речи необходимы более краткие высказывания, упрощенные грамматические конструкции, предложения неполного состава и свободное синтаксическое оформление фраз с преобладанием простых предложений, обязательное использование невербальных средств общения, разнообразное интонирование фраз [2, с. 203].

Основной целью в обучении говорению на иностранном языке выступает формирование и дальнейшее развитие навыков и умений осуществлять устное речевое общение в форме диалогической или монологической речи в ситуациях, детерминированных социально и профессионально значимым контекстом. Говорение предполагает наличие сложной речемыслительной деятельности с обязательной опорой на слух, память, внимание, прогнозирование, понятийное мышление. Говорящему необходимо уметь ориентироваться в ситуации общения, планировать и осуществлять собственную речевую деятельность в виде монологического высказывания или диалога [2, с. 206].

По справедливому наблюдению С. Торнби, трудности многих студентов в процессе обучения говорению на иностранном языке связаны с тем, что многие из них не знают, как и что говорить [11, с. 5]. Для минимизации таких трудностей мы попытались использовать на занятиях по иностранному языку искусственный интеллект как технологию обучения говорению на иностранном языке. Причиной апробации названного средства явилось желание и готовность студентов использовать технологию искусственного интеллекта в качестве помощника и «партнера» в обучении тем аспектам речевой деятельности, которые вызывают у них наибольшие проблемы (аудирование и говорение).

Успешность устного общения мы фиксировали по параметрам, предложенным А.Н. Щукиным: 1) желание коммуницировать; 2) степень овладения лингвистической компетенцией на разных языковых уровнях (лексика, грамматика, фонетика) и умение употреблять единицы языка в разнообразных ситуациях профессиональной направленности; 3) владение рчеорганизующими формулами диалога для разных целей (начало, продолжение и завершение диалога, инициативность, изменение направления разговора и т.п.) [9, с. 172].

В работах П.В. Сысоева особое внимание обращается на изменение требований, предъявляемых к обучению говорению на иностранном языке: обучение говорению должно строиться на личностно-ориентированном подходе, который направлен на формирование и развитие навыков и умений вести диалог, конструктивно работать в команде, деятельностно участвовать в профессионально-ориентированной коммуникации. Личностно-ориентированные технологии обучения также направлены на индивидуальное и профессиональное развитие студента и предоставляют ему свободу творчества для принятия конструктивных решений, выбора актуального содержания и способов реализации учебной деятельности [7, с. 54].

Изменение требований к формированию иноязычной коммуникативной компетенции приводит к необходимости расширять палитру используемых на занятиях методов и технологий обучения. В настоящее время преподаватель использует такие традиционные

средства, как учебники и учебные пособия, специализированное лингафонное оборудование для аудирования аутентичных текстов, аудиовизуальные средства оптимизации иноязычного образования, которые способны частично заменить отсутствующую реальную языковую среду, дополнительные средства обучения (специализированные компьютерные программы, аутентичные аудио- и видеоматериалы, подкасты, графики, таблицы, схемы и т.п.) [3, с. 82].

Все большую ценность в современной методике обучения иностранным языкам приобретает образовательные технологии на основе искусственного интеллекта, которые способны индивидуализировать процесс усвоения иностранных языков каждым студентом.

Авторы книги «Искусственный интеллект в образовании» считают, что к 2030 году искусственный интеллект (далее – ИИ) будет сотрудничать с преподавателями, выступая посредником между педагогами и обучающимися [8, с. 14]. Преподаватели иностранного языка часто используют в учебных целях такие платформы, как: Edvibe, Notion, Trello, Miro и др. Данные инструменты способны с большой скоростью генерировать дидактические материалы: тексты на заданную тему, практические задания, тесты, схемы, графики, диаграммы и т.д. Преподаватели иностранного языка пользуются чат-ботами, которые отвечают на вопросы студентов, касающиеся устранения знаниевых лакун в области лексики и грамматики, тем самым сберегая время педагога. Чат GPT быстро и безошибочно проверяет письменные работы, указывая на ошибки, и демонстрирует, как их исправить. В данном случае можно говорить о «тандеме человека и компьютера», который значительно повышает эффективность учебного процесса [8, с. 32].

В экспериментальной работе мы апробировали следующие чат-боты в канале Телеграм, которые являются инструментами мобильного обучения: @EnglishSimpleBot, @AndyRobot, @eddy_en_bot, @multitran_bot. Например, с помощью @EnglishSimpleBot студент может читать английские тексты разной тематики и отмечать незнакомые слова, а также совершенствовать лексико-грамматические навыки. @AndyRobot помогает практиковать разговорный английский язык, предлагая на выбор одну из тем повседневного общения (Дом, Работа, Погода, Хобби, Друзья и т.д.). @eddy_en_bot ориентирован на освоение новой лексики, а бесплатная версия предоставляет возможность учить по пять слов в день. Чат-бот @multitran_bot учит использовать онлайн-словари, выдавая возможные варианты перевода необходимого слова.

Чат-боты могут «общаться» со студентом на заданную тему, с определенным временным интервалом, а также контролировать знания в указанный преподавателем период, фиксировать ошибки, генерировать статистику усвоения материала и оповещать преподавателя в автоматическом режиме об учебном прогрессе обучающихся.

Более того, мы обнаружили некоторые чат-боты, которые специально не создавались с целью обучения иностранным языкам, но их можно эффективно использовать в этих целях. К таким инструментам можно отнести *чат GPT*, особенностью которого является его способность генерировать тексты различных жанров, вступать в диалог с собеседником, отвечая на вопросы, вести дискуссию, предлагать разные варианты решения проблемы и пр. Также чат GPT помогает студентам практиковать иностранный язык во внеаудиторное время, развивать и улучшать языковые знания и речевые навыки и умения.

Кроме того, существует эффективный инструмент, основанный на ИИ и являющийся помощником преподавателя иностранного языка. Сайт *Twee* был специально разработан для облегчения подготовки преподавателя к занятию. Сайт содержит вариативные задания по всем аспектам изучения иностранного языка (по формированию лексико-грамматических навыков, а также умений и навыков говорения, чтения, аудирования, письма). Данный сайт позволяет преподавателю создавать тесты и тексты, разнообразные практико-ориентированные задания к текстам, лексико-грамматические упражнения и т.п. Сайт Twee генерирует интересные факты из биографий известных людей, их цитаты, предлагает дискуссионные вопросы, профессионально-ориентированные кейсы, тесты, списки тем для эссе и т.д. Но задания, которые генерирует платформа, необходимо проверять и корректировать. Хотелось бы подчеркнуть, что данная платформа помогает преподавателю сделать задания более разнообразными, сократить время подготовки к занятию, стимулирует творческий процесс, предлагая вариативность заданий, которые могут быть ориентированы на будущую профессию.

В процессе обучения студентов неязыковых факультетов говорению на иностранном языке был отобран ряд дидактических инструментов на основе ИИ (см. табл. 1), которые мы рекомендуем использовать преподавателю неязыковых факультетов.

Мы приводим ряд примеров заданий, которые мы апробировали со студентами в процессе их профессиональной подготовки в сфере маркетинговой коммуникации. При этом все упражнения носят междисциплинарный характер, а содержание может быть вариативным в зависимости от направления подготовки обучающихся.

Задание для студентов направления подготовки в сфере маркетинговой коммуникации с использованием сайта *ELEVENLABS.IO*:

1. Подготовьте текст для презентации об известной маркетинговой компании, используя речевые клише.
2. Введите собственный текст в окно на сайте ELEVENLABS.IO, выберите голос из предложенного списка с британским или американским акцентом, сгенерируйте аудио-текст из письменного, прослушайте и проанализируйте звуковое оформление текста.

3. Прочитайте текст за диктором с использованием технологии shadowing (теневого повтор).

4. Подготовьте и покажите собственную презентацию в группе с использованием сайта, ответьте на вопросы.

Таблица 1

Инструменты искусственного интеллекта для обучения говорению
на иностранном языке студентов неязыковых специальностей

№	Инструмент ИИ	Виды речевой деятельности	Функциональные особенности	Доступность использования
1.	Duolingo	- <i>говорение</i> ; - аудирование; - чтение; - письмо	- персонализация обучения; - анализ ошибок студента	бесплатное приложение и 2 варианта платной подписки; работают через VPN
2.	ChatGPT	- <i>говорение</i> ; - письмо; - чтение	- создание текста по запросу	работает через VPN
3.	AndyRobot	- <i>говорение</i> ; - произношение	- разнообразная тематика; - практика в коммуникации; - лексико-грамматические задания	бесплатный чат-бот
4.	ELEVENLABS.IO	- <i>говорение</i> ; - аудирование; - письмо	- озвучивание аудио или видео в автоматическом режиме; перевод текста в речь	наличие бесплатного доступа и платной подписки

По материалам сайта *CHARACTER.AI* студентам были предложены следующие задания:

1. Выберите бизнесмена, которому Вы бы хотели задать вопросы (Илон Маск, Марк Цукерберг, Билл Гейтс и т.д.). Составьте 10–15 вопросов и задайте их, проанализируйте полученные ответы.

2. Найдите предложенного человека на сайте Character.AI и задайте вопросы, поддерживая диалог и реагируя на реплики «собеседника».

3. Расскажите другим студентам о персонаже, отмечая наиболее интересные факты его биографии и попросите отгадать героя рассказа.

Задание для студентов направления подготовки в сфере маркетинговой коммуникации с использованием чата GPT:

1. Запросите список аргументов в пользу использования искусственного интеллекта в сфере развития маркетинга в настоящем и будущем.

2. Запросите список аргументов против использования искусственного интеллекта в сфере развития маркетинга в настоящем и будущем.

3. Проведите дебаты в группе, используя положительную или отрицательную аргументацию использования искусственного интеллекта в сфере развития маркетинга в настоящем и будущем.

4. Подготовьте эссе на тему вызовов будущего в профессии маркетолога, ответив на вопрос: каким образом данные вызовы могут способствовать развитию карьеры и личностному росту специалиста. Текст эссе необходимо скопировать и поставить задачу проверить ошибки перед чатом GPT. Проанализируйте ошибки, которые отметил чат GPT.

В заданиях, которые мы выполняли со студентами в процессе их профессиональной подготовки в сфере маркетинговой коммуникации, акцент делался на развитие как их лингвистической компетенции (лексико-грамматической и фонетической), так и речевой компетенции с опорой на все виды речевой деятельности. В процессе обучения говорению на иностранном языке с применением технологий ИИ мы апробировали разнообразные упражнения: подготовка диалога на заданную профессионально или личностно ориентированную ситуацию (кейс) по ключевым словам; развернутые пояснения в ходе ответов на специальные вопросы; краткие реплики к диалогу, соответствующие нормам речевого общения; составление диалога исходя из личного опыта; подготовка монологического высказывания профессионально-ориентированного характера; защита проекта; выступление на «виртуальной» конференции и др. Для получения положительных результатов в обучении говорению на иностранном языке все задания должны выполняться систематически, а не носить разовый характер [6, с. 7].

Вне зависимости от уровня подготовки студентов упражнения для развития навыка говорения на иностранном языке должны соответствовать следующим критериям: соответствовать уровню подготовленности студента; быть небольшими по объему; опираться на развитие творческих способностей, образного мышления, эмоционального восприятия содержания; активизировать познавательную деятельность студентов; содержать жизненные и профессионально-ориентированные ситуации и примеры из будущей профессиональной деятельности [2, с. 205].

Также необходимо отметить, что роль преподавателя на занятиях в условиях применения технологии ИИ меняется и носит организационный, консультационный и фасилитативный характер [5, с. 352]. Педагог организует учебный процесс, предоставляет ссылки на сайты и приложения, консультирует, какие варианты того или иного инструмента следует использовать, тем самым облегчая студентам работу и выставляя определенные рамки для самостоятельной работы.

Также и студент приобретает навык самостоятельной работы, при этом следуя алгоритмам преподавателя, чтобы не увлечься и не «зависнуть» на интересных сайтах.

Различные виды информации, а также ее доступность, которую обеспечивает ИИ, позволяют студенту постоянно повышать свой коммуникативный уровень не только на занятиях, но и самостоятельно в удобное время при наличии внутренней или внешней мотивации. Соответственно, образовательные технологии на основе ИИ при их грамотном использовании могут являться эффективным средством в обучении иностранным языкам [4, с. 65].

Заключение. Необходимо отметить, что на современном этапе обучения иностранным языкам трудно оценивать результаты использования ИИ, так как внедрение ИИ в учебный процесс находится на начальной стадии и необходима более масштабная апробация для получения статистических данных. Но уже сегодня мы замечаем особый интерес со стороны молодого поколения к использованию ИИ в учебе, приводящему к повышению внутренней мотивации в изучении иностранных языков, уменьшению количества лексико-грамматических и речевых ошибок у студентов.

Рассмотрев проблему использования ИИ в процессе обучения иностранным языкам, мы пришли к выводу, что использование ИИ значительно облегчает процесс подготовки преподавателя к практическим занятиям, сокращая время на разработку заданий, тестов и их проверку. В свою очередь, студенты приобретают необходимый для них навык – умение учиться самостоятельно – при этом отвечая за результаты собственного труда в освоении дисциплины.

Список литературы

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н., Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения иностранным языкам). М.: ИКАР, 2009. 448 с.
2. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2009. 336 с.
3. Беляева И.В., Бредихина И.А., Ренер Е.И. Опыт применения электронного образовательного ресурса для обучения студентов магистратуры неязыковых направлений подготовки академическому письму // Педагогическое образование в России. 2018. № 5. С. 81–86.
4. Бурлакова И.И., Акбилек Е.А., Хорохорина Г.А. Интеграция Интернет-технологий в изучение иностранного языка // Инновационные проекты и программы в образовании. 2022. № 3(81). С. 63–67.
5. Петти Д. Современное обучение. Практическое руководство. М.: Ломоносов, 2010. 624 с.
6. Рябова М.Э., Кабаргина Н.В. Содержание обучения говорению на китайском языке младших школьников в контексте дистанционного образования //

- Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2024. № 1. С. 1–14.
<https://e-koncept.ru/2024/241001.htm?ysclid=lx8sk51tmm412990004>
7. Сысоев П.В. Концепция языкового поликультурного образования. Монография. М.: Еврошкола, 2003. 401 с.
 8. Холмс У., Бялик М., Фейдл Ч., Искусственный интеллект в образовании. Перспективы и проблемы для преподавания и обучения. М.: Изд-во Альпина PRO. 2022. 303 с.
 9. Щукин А.Н. Методика обучения речевому общению на иностранном языке. М.: Икар, 2011. 454 с.
 10. Федеральный государственный образовательный стандарт по направлению подготовки (специальности) 38.03.06. Торговое дело и уровню высшего образования Бакалавриат, утвержденный приказом Минобрнауки России от 12.08.2020 № 963. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-38-03-06-torgovoe-delo-963/> (дата обращения 3.04.2024).
 11. Thornbury S. How To Teach Speaking. Pearson Education ESL, 2005. 156 p.

Об авторе:

АРТЁМОВА Юлия Владимировна – аспирант ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы» (117198, г. Москва, ул. Миклухо-Маклая, д. 9), e-mail: malich19@mail.ru, ORCID iD: 0000-0002-6404-5369, SPIN- код: 4338–6149

TEACHING STUDENTS TO SPEAK BASED ON THE APPLICATION OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE TECHNOLOGIES

Yu.V. Artyomova

Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba, Moscow

The issue of developing skills of foreign language communicative competence of students of non-linguistic specialties based on artificial intelligence is being actualized in the article. In addition, examples of practical tasks using artificial intelligence in the process of teaching English speaking are provided. The advantages of using chatbots as an effective tool for teaching a foreign language, which helps to increase students' motivation for the topic, develop independence and autonomy in learning, and reduces the fear of students' mistakes in speaking, are disclosed. The conclusion is reached about the expediency of using artificial intelligence tools, which greatly facilitates the process of preparing a teacher for a lesson, reducing the time for developing practical tasks and checking them, and makes it possible to recreate the missing authentic language environment, including professional fields.

Keywords: *teaching foreign language speaking, professional communication, non-linguistic university, artificial intelligence.*

Принято в редакцию: 21.02.2024 г.
Подписано в печать: 05.04.2024.

УДК 159.9

Doi: 10.26456/vtspyped/2024.2.216

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРЕДИКТОРЫ ВИКТИМНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ: АНАЛИЗ ПРОБЛЕМАТИКИ

О.Ф. Афанасьева

АНО ВО «Российский новый университет», г. Москва

Рассматривается проблематика исследования психологических предикторов виктимного поведения подростков. Проведен анализ виктимного поведения и основных признаков, характерных для виктимной личности подростка. Подробно описаны различные предикторы виктимного поведения подростков: дефицит родительской компетентности, предикторы семейного характера, социально-психологические предикторы, фактор личностной пассивности, несформированная «Я»-концепция. Подчеркивается актуальность разработки превентивных мер виктимного поведения подростков: повышение профессиональной компетентности педагогов, системное сотрудничество с родителями подростков, мониторинг образовательного процесса.

Ключевые слова: *виктимность, виктимное поведение, предикторы виктимного поведения, подростки, детско-родительские отношения, психолого-педагогическое сопровождение, социализация.*

Произошедшие в российском обществе изменения явились предпосылкой усиления интереса последователей к социальным аспектам жизни человека, таким как обеспечение его жизненной и профессиональной безопасности, социальной защищенности, поддержке, уверенности. Происходящие общественные изменения, в свою очередь, обуславливают социально-экономические, социально-психологические, информационные последствия, отражающиеся на социализации человека в обществе. Подобного рода трансформации могут определять не только положительные, но и негативные последствия в формировании личности современных подростков. Одним из таких последствий можно назвать проявления виктимного поведения личности подрастающего поколения.

Под виктимным поведением понимается поведение личности (подростка, взрослого), которое в том числе может быть приобретенным, характеризующимся склонностью чаще других людей быть в таких жизненных ситуациях, в которых эта личность становится жертвой. В настоящее время можно отметить, что в научной психолого-педагогической литературе существуют различного рода противоречия, связанные с разным пониманием понятий «виктимность» и «виктимное поведение», наличием различных подходов к изучению виктимности в

© Афанасьева О.Ф.,
2023

российской психологической практике, недостаточной проработанностью методов диагностики различных аспектов проявления виктимного поведения, учетом факторов, которые обуславливают и инициируют виктимное поведение [1]. Более того, следует подчеркнуть, что, согласно Указу Президента Российской Федерации от 07.05.2024 № 309 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года», в современном российском обществе сейчас ставятся приоритетные акценты на психолого-педагогическом сопровождении детей и молодежи, разработку превентивных мер помощи при виктимизации и профилактику для полноценного раскрытия способностей подрастающего поколения, формирование психически здоровой и адаптированной к требованиям социума личности [17].

Проведенный анализ особенностей виктимного поведения позволяет нам выделить следующие основные признаки, характерные для жертвы: наличие психологической зависимости от внешнего социального окружения при необходимости брать на себя ответственность и принимать какие-либо решения, психологическое «дистанцирование» от сложившихся ситуаций; наличие определенного уровня тревожности, беспокойства, страхов; желание получать положительные оценки со стороны значимых других для поддержания устойчивого образа «Я»; пассивное поведение при наличии критического отношения со стороны других; наличие подавленных эмоций, которые могут находить выражение в дальнейшем в агрессивном поведении с последующим формированием чувства вины [7, 10].

В каком бы контексте ни рассматривалась виктимность, ученые отмечают, что это такое стечение обстоятельств, при которых человек не имеет возможности в силу эндо- и экзогенных факторов противостоять внешнему воздействию, что впоследствии может приводить к негативным для индивида последствиям. В зависимости от силы воздействия и уровня готовности личности к реагированию виктимность повышает риск развития стресса, тревожности, что может вызывать функциональные нарушения и провоцировать самоповреждения вплоть до летального исхода [8, 13].

В настоящее время научный интерес представляет исследование предикторов формирования виктимного поведения подрастающего поколения и разработка на этой основе аспектов превентивных мер виктимного поведения. Рассмотрим данный аспект более подробно.

Одним из предикторов, влияющих на виктимизацию подростков в современном социуме, может являться дефицитарность родительского участия, другими словами – дефицит родительской компетентности, который на основе перманентного межличностного взаимодействия в семье как в первичном институте социализации в различных жизненных повседневных ситуациях может инициировать фрустрацию и, соответственно, дефицит качества детско-родительских взаимоотношений

в семье. Один из ключевых исследователей по вопросам виктимного поведения О.О. Андронникова отмечает, что детско-родительские отношения представляют собой сложный и представленный в динамике феномен, который включает в себя отношение родителей к детям, межличностное восприятие детей и подростков, способы выстраивания взаимоотношений друг с другом. В широком смысле под понятием «дефицит» в рамках анализа детско-родительских отношений уместно подразумевать некоторую ограниченность, недостаточность. И в данном ключе дефицит родительской компетентности может приводить к выстраиванию особых механизмов интерактивного взаимодействия дефицитарного характера (например, дефицит эмпатии в ходе детско-родительских взаимодействий, недостаточные проявления знаков внимания по отношению друг к другу, недостаточное качество общения и уровня доверия, дистанция в межличностных отношениях родителей и детей), что может запускать отдельные компоненты фрустрации у подростков, которые, в свою очередь, будут оказывать влияние на адаптивные стратегии социального функционирования подростков, проявления виктимного поведения, удовлетворенность качеством жизни в целом [2].

Современные исследования виктимного поведения связаны с анализом семейных предикторов, которые могут способствовать в ходе социализации подростков их включенности в различные буллинг-ситуации [9]. Подчеркивается, что те дети и подростки, которые по воле обстоятельств вовлекаются в ситуации преследования и травли со стороны сверстников (буллинг-ситуации), нередко воспитываются в семьях с применением различных видов насилия [16]. Можно отметить такие предикторы семейного характера, как постоянная гиперопека со стороны родителей, которая, в свою очередь, может способствовать стратегии избегания ответственности в надежде на то, что всё за тебя сделают другие; формальный характер детско-родительских отношений, когда подросток не получает эмоциональной обратной связи и в случае буллинга формируется чувство вины и уже понимание предопределенности формального и негативного отношения к себе; наличие со стороны родителей психологической дистанции; размытость личных границ у разных членов семьи; доминирующее влияние отца или матери в семейной системе; попустительский стиль воспитания или, наоборот, дисциплинарные взыскания за мелкие проступки подростков [18].

Для исследования значимости вклада различных предикторов в формирование различных видов виктимного поведения подростков в психологических исследованиях нередко используют методы регрессионного анализа, которые позволяют, по имеющимся данным, прогнозировать новые научные результаты и, таким образом, ориентированы на планирование и прогноз феноменов психической реальности [6]. Например, отметим, что такие социально-психологические

предикторы, как низкий самоконтроль, эмоциональная неустойчивость, невысокая степень принятия моральных норм, могут способствовать формированию склонности у подростков к агрессивному виктимному поведению; личностная пассивность и чувство вины по незначительным ситуациям способствуют формированию зависимого от других виктимного поведения; психологическая эмоциональная дистанция между членами семьи или отвержение подростка могут повлечь развитие компонентов саморазрушающего виктимного поведения [19].

Кроме того, исследования показывают, что виктимное поведение личности, в том числе и у взрослых, может быть связано с измененным форматом восприятия себя, своего «Я» в разрезе прошлого, настоящего времени и будущих перспектив развития. При этом основными характеристиками виктимной личности в таком ракурсе анализа могут выступать недостаточная сформированность профессионально-личностной идентичности, постоянная ориентация на внешние обстоятельства (а не на свои личностные качества и способности), недостаточно сформированная стрессоустойчивость к изменяющимся условиям внешней социальной среды, личностная склонность к переживаниям и социальной изоляции от внешнего окружения, низкий уровень социальных интеракций с различными людьми. Соответственно, нарушение временной перспективы личности может напрямую указывать на значимое проявление виктимного поведения, и подобного рода трансформации могут означать частичное, неполное отношение человека как субъекта жизни к временным категориям, которые помогли бы человеку более полноценно и структурно выстраивать свою жизнь в различных ее проявлениях [4].

А.Э. Симановский, рассматривая модели возникновения и прогнозирования виктимного поведения, подчеркивает необходимость анализа фактора личностной пассивности, который может выступать предиктором виктимного поведения и формирования рентных установок. Речь идет о людях с ограниченными возможностями здоровья, при этом предполагается, что у таких людей могут существовать определенные убеждения относительно того, что внешнее окружение (в лице значимых других, общества, государства) должно компенсировать им их недостатки, во всем помогать им. Соответственно, могут формироваться искаженные представления и ожидания, что, в свою очередь, может являться причиной фрустрации, обид, эмоциональной напряженности, конфликтных ситуаций. Как показывает практика и современные исследования, чем дольше человек находится в перманентном состоянии «жертвы», тем более высоко влияние рентных установок, при этом происходит формирование таких качеств, как безнадежное спокойствие и личностная пассивность. Исследования рентных и антирентных установок носят на сегодняшний день актуальный характер и значимы в контексте исследования возрастной динамики их формирования у людей

с ограниченными возможностями здоровья и возможности реализации на практике целенаправленной психокоррекционной работы по изменению данных установок [14, 15].

В XXI веке в условиях цифровой трансформации общества значимую роль приобрели цифровые технологии. Наличие интернета, различных цифровых устройств как уже обязательного атрибута, множества социальных сетей и мессенджеров стали обязательной составляющей жизни детей и подростков, и, конечно, это дает дополнительные направления выстраивания межличностного взаимодействия, профессионально-личностной социализации в формирующемся информационном обществе. При анализе виктимного поведения подростков следует учитывать и формирующиеся психологические и психофизиологические особенности в данном возрастном периоде, перестройку игровой и учебной видов деятельности, необходимость усвоения социальных норм поведения, другими словами – выраженную сенситивность подростков к различным воздействиям социума и необходимость активизировать механизмы личностно-социальной адаптации в условиях цифровой трансформации различных сфер деятельности и общественных процессов. В контексте исследования предикторов виктимного поведения в условиях информатизации, глобализации, цифровизации общества отметим, что современное цифровое пространство задает ориентир для проведения научных исследований кибервиктимизации и кибербуллинга, интернет-зависимости подростков от социальных сетей, возможности получения психологической поддержки через социальные сети, влияния сетевого времяпрепровождения на психологическое благополучие подростков [3, 5].

Для более глубокого понимания сущности предикторов виктимного поведения важное значение имеет наличие сформированной «Я-концепции» личности подростка в контексте построения межличностных отношений с другими. И в этом смысле становление и формирование социального «Я» приобретает приоритетное значение именно в подростковом возрасте, когда идет усвоение определенных социокультурных норм для поведения в обществе и выбор оптимальных стратегий взаимодействия и форматов поведения с различными людьми и в различных жизненных ситуациях в ходе социализации, рефлексия и анализ себя как личности [11].

В контексте формирования «Я-концепции» и социального «Я» у подростков целесообразно выделить некоторые основные составляющие, которые могут на теоретическом уровне более комплексно рассмотреть аспекты виктимного поведения. Первая – когнитивная составляющая, связанная с формированием у подростка представления о себе и сравнением себя с другими в социуме в социальном ключе, при взаимодействии с другими (принадлежность к определенной группе, оценка своей «Я-концепции» по сравнению с другими, проявление

характера и твердости при выстраивании межличностных отношений). Вторая – аффективная составляющая, связанная с самооценкой своих достижений в учебе и в различных видах деятельности, получаемое социальное одобрение со стороны значимых других, понимание значимости себя по отношению к группе, направленность и открытость в межличностных контактах. Третья – мотивационная составляющая, которая подразумевает готовность личности подростка к усвоению и требованиям социальных норм взаимодействия с окружающими, проявления эгоцентричного поведения или нацеленности на сотрудничество и т.п. И, наконец, четвертая – поведенческая составляющая, включающая в себя адаптационные стратегии поведения, стили поведения в конфликтных ситуациях, ориентация на себя или на других, индивидуальный стиль поведения, умение взаимодействовать в группе при принятии решений [7, 12].

В рамках разработки превентивных мер виктимного поведения подростков важное значение приобретает полипрофессиональный подход, обеспечивающий комплексный характер по профилактике виктимизации и выстраиванию психолого-педагогического сопровождения подростков. Можно выделить три основных направления работы в данном русле. Во-первых, требования к профессиональной компетентности педагогов, занятых в образовательном процессе, в контексте знаний и наличие актуальной информации о проявлениях виктимного поведения, факторах риска у обучающихся и их проявлениях в возрастной динамике. Педагоги одни из первых могут заметить виктимные проявления у подростков в образовательном учреждении, кризисные ситуации в общении, взаимодействие подростков с новыми учителями и сверстниками. Во-вторых, ключевой аспект в рамках психолого-педагогического сопровождения подростков при профилактике виктимизации – это системное сотрудничество с родителями подростков, формирование представлений у родителей о стилях воспитания, нацеленность психологической службы к диалогу с родителями по вопросам обучения и воспитания. В-третьих, в рамках психолого-педагогического сопровождения важное значение приобретает мониторинг самого образовательного процесса и взаимодействие его участников (обучающихся, педагогов, администрации школы, родителей и их представителей) в контексте профилактики виктимного поведения подростков [7, 13].

Сегодня в меняющемся мире возникает достаточно острая необходимость проводить эмпирические исследования свойств личности подростков в различной динамике. Это позволит своевременно выявлять и уточнять предикторы, влияющие на развитие и становление личности подростков. Различные модели виктимного поведения проявляются на разных этапах его жизни. Более того, потенциально опасным является то, что люди, независимо от возраста, могут находиться в предвиктимном

состоянии, и при определенных условиях жизни виктимность может реализоваться и привести к негативным последствиям. Результаты проведенного исследования предикторов виктимного поведения подростков важны для практического применения в первую очередь в деятельности психологов и педагогов, работающих с различным возрастным контингентом, особенно с обучающимися в рамках психологической профилактической работы. Период обучения в школе должен стать стартовой точкой для внедрения превентивных мер по предотвращению виктимизации и девиктимизации, включая диагностическую и профилактическую работу.

Список литературы

1. Андронникова О.О. Виктимное поведение подростков: факторы возникновения и профилактика: монография. Новосибирск: Новосибирский гуманитарный институт, 2005. 300 с.
2. Андронникова О.О. Дефицит родительских компетенций как причина виктимизации детей в семье // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2022. № 5 (168). С. 32–39.
3. Андронникова О.О. Цифровизация и психическое здоровье ребенка: вызовы нового времени / Кризис идентичности: личность, профессионал, сообщество. Актуальное состояние и пути преодоления: сб. материалов Всерос. форума специалистов помогающих профессий с междунар. участием, Новосибирск, 7–12 декабря 2022 г. Новосибирск: Манускрипт-СИАМ, 2023. С. 6–16.
4. Андронникова О.О., Ветерок Е.В. Нарушение временных перспектив виктимной личности // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2022. № 4 (51). С. 49–57.
5. Жмуров Д.В. Техногенные предпосылки кибервиктимизации // Виктимология. 2023. Том 10. № 2. С. 138–146.
6. Леньков С.Л., Рубцова Н.Е. Статистические методы в психологии: учебник и практикум для бакалавриата, специалитета и магистратуры; 3-е изд., испр. и доп. М.: Издательство Юрайт, 2019. 311 с.
7. Малкина-Пых И.Г. Виктимология: психология поведения жертвы (комплексный анализ феномена жертвы, подходы к индивидуальному консультированию, упражнения и техники): монография. М.: Эксмо, 2010. 864 с.
8. Мудрик А.В., Яковлева М.Г. Социально-педагогическая виктимология: монография. М.: МГПУ, 2021. 396 с.
9. Новикова М.А., Реан А.А. Семейные предпосылки вовлеченности ребенка в школьную травлю: влияние психологических и социальных характеристик семьи // Психологическая наука и образование. 2018. Т. 23. № 4. С. 112–120.
10. Одинцова М.А. Ролевая виктимность в поведении подростков из социально незащищенных семей // Психологическая наука и образование. 2012. № 3. С. 1–12.
11. Руденский Е.В. Транстеоретическая модель виктимности: концепция супервизии клинических социальных психологов-виктимологов и клинических драма-социатров-виктимологов // Практика психологии и теории психотерапии в современной культуре: сб. материалов Всерос. форума специалистов помогающих профессий с междунар. участием, Новосибирск, 15–20 ноября 2023 г. Новосибирск: Манускрипт-СИАМ, 2024. С. 54–66.

12. Руденский Е.В. Межличностная патология: теоретическое основание виктимологической концепции психологии развития // Развитие человека в современном мире. 2020. № 3. С. 96–111.
13. Руденский Е.В. Социально-психологическая виктимология личности: пропедевтика: монография. Новосибирск: Новосибирский государственный педагогический университет, 2015. 146 с.
14. Симановский А.Э. Воспитание ребенка-дошкольника в семье: опасность формирования виктимного поведения // Ярославский педагогический вестник. 2023. № 2 (131). С. 27–35.
15. Симановский А.Э. Сценарный подход к профилактике и коррекции агрессивного и виктимного поведения детей: монография. Ярославль: ЯрГПУ им. К.Д. Ушинского, 2023. 179 с.
16. Сухорукова М.Г. К вопросу о семейных предикторах включенности подростков в буллинг-ситуации // Вопросы педагогики. 2023. № 6-1. С. 96–99.
17. Указ Президента Российской Федерации от 07.05.2024 № 309 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года» [Электронный ресурс]. Режим доступа <http://www.consultant.ru/> (дата обращения 07.05.2024).
18. Феоктистова С.В., Григорьева И.В., Афанасьева О.Ф. Взаимосвязь виктимного поведения и буллинга в подростковой среде // Высшее образование сегодня. 2022. № 8. С. 68–72.
19. Япарова О.Г., Аболевич А.А. Социально-психологические предикторы виктимного поведения в подростковом возрасте // Комплексные исследования детства. 2019. Т. 1. № 4. С. 272–284.

Об авторе:

АФАНАСЬЕВА Ольга Федоровна – аспирант АНО ВО «Российский новый университет» (105005, Москва, ул. Радио, д. 22); e-mail: bmv600@list.ru

ON THE ISSUE OF PSYCHOLOGICAL PREDICTORS OF ADOLESCENT VICTIMIZATION BEHAVIOR

O.F. Afanaseva

Russian New University, Moscow

The article discusses the problems of studying psychological predictors of adolescent victimization behavior. The analysis of victim behavior and the main signs characteristic of the victim personality of a teenager is carried out. Various predictors of adolescent victimization behavior are described in detail: lack of parental competence, predictors of a family nature, socio-psychological predictors, a factor of personal passivity, an unformed Self-concept. The urgency of developing preventive measures for victimized behavior of adolescents is emphasized: improving the professional competence of teachers, systematic cooperation with parents of adolescents, monitoring the educational process.

Keywords: *victimization, victim behavior, predictors of victim behavior, adolescents, child-parent relations, psychological and pedagogical support, socialization.*

УДК 159.99

Doi: 10.26456/vtspyped/2024.2.224

ОЦЕНКА ВЗАИМОСВЯЗИ КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ МЕДИЦИНСКИХ РАБОТНИКОВ С УРОВНЕМ ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ, ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ, УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ ТРУДОМ В УСЛОВИЯХ ПАНДЕМИИ

Е.В. Башилова-Селезнева

ФГАОУ ВО «Волгоградский государственный университет»,
г. Волгоград

Представлены результаты эмпирического исследования копинг-стратегий медицинских работников «красных зон» во взаимосвязи с уровнем их профессионального выгорания, жизнестойкости, удовлетворенности трудом. Методы исследования: авторская анкета; «Индикатор копинг-стратегий» Д. Амирхана (адаптация Н.А. Сирота и В.М. Ялтонский) опросники на Профессиональное (эмоциональное) выгорание (MBI) К. Маслач и С. Джексон (адаптация Н.Е. Водопьяновой), «Интегральная удовлетворенность трудовой деятельностью» (Ю. Барташева); тест «Жизнестойкость» С. Мадди (адаптация Д.А. Леонтьева). Результаты исследования позволят разработать эффективную программу психологической поддержки и сопровождения сотрудников медицинских организаций, выполняющих свои обязанности в экстраординарных условиях, вызванных пандемией и постпандемийным периодами.

Ключевые слова: пандемия, совладающее поведение, медицинский персонал, копинг-стратегии, жизнестойкость, удовлетворенность трудом.

Пандемии известны человечеству с незапамятных времен, и всякий раз они протекали в условиях дезорганизации населения, вызванного страхом своей смерти и уходом близких людей. Повсеместное введение необходимых медицинских процедур в виде обязательных прививок, тестирования на наличие коронавирусной инфекции, ношение масок в местах скопления людей стало проявлением того, что, по факту, современное общество оказалось на пороге «эры социально-медицинских ограничений, принявших повсеместный и повседневный характер» [9]. О негативном психологическом воздействии карантинных мер во время последней пандемии писали зарубежные исследователи S.K. Brooks, R.K. Webster, L.E. Smith, L. Woodland, S. Wessely, N. Greenberg, G.J. Rubin [18]. S. Taylor еще в 2019 году выпустил в свет монографию о психологических аспектах пандемий в рамках подготовки к следующей глобальной вспышке инфекционного заболевания [21]. Отечественные авторы также уделяли достаточно много внимания пагубному влиянию коронавируса на психику людей. Так Е.С. Акарачкова, А.А. Беляев, Д.В. Блинов указывали на стресс-

© Башилова-Селезнева Е.В.,

связанные последствия COVID-19 [1]. Е.И. Рассказова, Д.А. Леонтьев, А.А. Лебедева на основе проведенных эмпирических исследований (n=409) отмечали, что пандемия представляет собой вызов психическому благополучию, сопровождающейся ростом тревожности и снижением уровня положительных эмоций [11]. Е. Сигитова пишет о кризисе, характеризуя его как идеальный шторм, обостряющийся под влиянием внешних факторов, в числе которых пандемия [13].

Основную нагрузку во время нескольких волн пандемии COVID-19 во всем мире приняли на себя медики. Именно медицинские работники, как представители социномической профессии, получили «двойной удар», с одной стороны, – из-за риска заражения SARS-COV-2, изменений условий выполнения профессиональных обязанностей (причем как в «красных», так и в «зеленых» зонах), с другой стороны – из-за резкого ухудшения психического здоровья сотрудников поликлиник, больниц, скорой медицинской помощи. Негативное влияние на деятельность врачей, среднего медицинского персонала оказали и продолжают оказывать стрессовые ситуации и психотравмирующие условия труда, которые ведут к синдрому профессионального выгорания (эмоциональному истощению и редукции личных достижений), тревожным и паническим, обсессивно-компульсивным расстройствам, возникновению различных фобий, конверсионным реакциям и соматическим расстройствам [3]. В пособии для медицинских работников указываются стрессовые последствия деятельности врачей и среднего медицинского персонала, работающих в неблагоприятных санитарно-эпидемиологических условиях и пути выхода из них [8]. Ряд авторов аргументировано указывают на то, что во время пандемии самочувствие медицинских работников значительно ухудшается, снижается уровень их жизнестойкости [12].

Группа итальянских ученых Т. Ramaci, М. Barattucci, С. Ledda, V. Rapisarda, рассматривая влияние социально-психологических аспектов стигматизации (негативного влияния) на итоги деятельности медицинских работников, отмечают, что пандемический кризис существенно изменил их рабочую среду и требования к работе (увеличение нагрузки и рост напряженности при выполнении своих компетенций, неблагоприятная физическая среда и эмоционально требовательные взаимодействия) [20]. Для того, чтобы предотвратить выгорание и усталость среди медицинских работников, необходимо снижать уровень эмоциональных стрессоров, представляющих угрозу для благополучия и качества их профессиональной жизни [15]. Добиться этого можно посредством систематического обучения, специальных встреч онлайн и обмена опытом врачей, возможности доступа к консультациям психологов [6].

Ряд авторов указывает на то, что в неблагоприятных условиях наступает кризис, который сопровождается синдромом выгорания,

которому в первую очередь подвержены люди соционических профессий, в том числе медики [2]. Во времена пандемии наблюдаются ситуации внутренней дезорганизации и «распада» общепризнанных взглядов индивида, когда его психика пытается сбалансировать потребности: те, что были ранее и вновь возникшие, связанные с кризисом неопределённости и новыми угрозами [4]. Однако, преодолеть их можно на основе «позитивной интеграции», базирующейся на индивидуальных качествах человека, его активном преодолении испытаний в организации (самоконтроля, саморегуляции, адаптивных копинг-стратегий совладания с проблемами) [10]. Все вышеизложенное актуализирует исследование копинг-стратегий медицинских работников с учетом показателя уровня их профессионального выгорания, жизнестойкости и интегрального показателя удовлетворенности трудом в условиях пандемии и постпандемийный период.

Цель исследования – определить копинг-стратегии медицинских работников «красных зон» во взаимосвязи с уровнем их профессионального выгорания, жизнестойкости, удовлетворенности трудом.

Гипотеза экспериментальной работы основывалась на том, что совладающее поведение медицинских работников выступает необходимой детерминантой для эффективного выполнения их обязанностей и компетенций в неблагоприятных санитарно-эпидемиологических условиях, в т.ч. пандемий.

Дизайн исследования. Исследование проходило на базе Государственного учреждения здравоохранения «Городская клиническая больница скорой медицинской помощи № 25» г. Волгограда (далее – ГУЗ «ГКБСМ №25»). Контингент обследованного медицинского персонала (врачи и среднее звено, N=300) – 240 женщин и 60 мужчин в возрасте от 18 до 60 лет. Самой многочисленной группой сотрудников больницы, принявших участие в исследованиях, были респонденты в возрасте от 18 до 35 лет – 63%. Стаж работы в больнице – 15 ± 5 лет.

Автором была разработана анкета, позволяющая максимально полно представить контингент опрошенных: семейное положение; трудовая деятельность в медицинской организации; выявление проблем и потребности в психологической помощи респондентов. Кроме того, использовалась методика «Индикатор копинг-стратегий» Д. Амирхана (адаптация Н.А. Сирота и В.М. Ялтонский) [14], опросник «Профессиональное (эмоциональное) выгорание» МВІ (К. Маслач и С. Джексон, адаптированный для врачей Н.Е. Водопьяновой) [7], опросник «Интегральная удовлетворенность трудовой деятельностью» (Ю. Барташева) [17]; тест «Жизнестойкость» С. Мадди в адаптации Д.А. Леонтьева [5]. Методики были преобразованы в гугл-форму и размещены для медицинских сотрудников на сайте ГУЗ «ГКБСМ №25». Это позволило исключить пропуск респондентами предложенных

вопросов и получить ответы в строго определенной последовательности. В качестве статистических методов обработки и анализа данных использовался Microsoft Excel, при этом обработка заполненных респондентами анкет проводилась на основании программного обеспечения IBM SPSS Statistics Version 23.

Обсуждение полученных результатов. Характеристика респондентов по месту работы показала, что 59% медицинского персонала – это работники стационара, в реанимации работали 22% опрошенных, в поликлинике – 15%, бригаде скорой помощи – 4%. Большая часть медицинских сотрудников, 49% – врачи, 44% – средний медицинский персонал и 7% – младшее звено ГУЗ «ГКБСМ №25».

Более чем у 30% опрошенных – фиксированный рабочий день, очевидно, это медработники первичного звена (поликлиники, из числа участковых терапевтов и медицинских сестер и лаборантов). 20,6% медиков имеют ненормированный рабочий день и почти 30% берут дополнительно дежурства, т.е. нагрузка на сотрудников весьма значительная, остальные работают в режиме «сутки через двое», «сутки через трое».

Относительно обращения за психологической помощью отрицательно ответили 82% респондентов, систематически прибегают к психологической помощи только 5 % респондентов, единожды – 13 %.

Среди наиболее часто встречающихся проблем медработники указали хроническую усталость (33,09%) и работу в условиях постоянного стресса (28,06%), желание уйти из профессии (9,71%). Меньшей проблемой респонденты считают низкую оплату труда (1,44%).

В табл. 1 представлены итоги тестирования медицинских работников по четырем заявленным методикам.

Для методики диагностики стресс-совладающего поведения (копинг-поведение в стрессовых ситуациях) J. Amirkhan не установлено информации о том, какие показатели стоит считать средними, высокими или низкими. Поэтому для удобства были высчитаны квартили, на основании которых сделано разделение. Рассмотрев полученные данные, был сделан вывод, что более 77% опрошенных медицинских работников придерживаются копинг-стратегии «решение проблем». Это достаточно высокий показатель, положительно характеризующий совладающее поведение медработников ГУЗ «ГКБСМ №25», выбирающих адаптивную копинг-стратегию.

Оценка уровня профессионального выгорания показала, что подавляющее количество высоких показателей получены в следующих сферах: эмоциональное истощение (47,12%), деперсонализация (47,48%), редукция профессионализма (39,93%), что приводит к снижению компетенции работников больницы. Интегральный показатель индекса выгорания является крайне низким, если находится в диапазоне до 31 балла, низкий – 32–52 балла, 53–92 балла – средние значения, свыше 93 – высокие.

Таблица 1

Результаты тестирования медицинских работников ГУЗ «ГКБСМ №25»

Методика	Показатель	Уровень, % респондентов		
		Низкий	Средний	Высокий
1	2	3	4	5
Методика Amirkhan	КС «разрешение проблем»	28,83	51,64	19,71
	КС «поиск социальной поддержки»	25,18	50	24,82
	КС «избегание»	25,46	56,46	18,08
Методика Маслач-Джексона	Эмоциональное истощение	27,70	25,18	47,12
	Деперсонализация	23,02	29,50	47,48
	Редукция профессионализма	39,93	26,62	33,45
	Интегральный показатель индекса выгорания, баллы	33,09	33,45	33,45
Тест Мадди	Вовлечённость	33,33	53,48	13,19
	Контроль	9,09	78,18	12,73
	Принятие риска	13,31	55,40	31,29
	Жизнестойкость	21,74	61,96	16,30
Опросник Барташева	Интерес к работе	35,14	51,81	13,04
	Удовлетворённость достижениями в работе	46,35	0	53,65
	Удовлетворённость отношениями с сотрудниками	32,25	34,78	32,97
	Удовлетворённость отношениями с руководителем	25,18	44,24	30,58
	Уровень притязаний в профессии	25,90	42,09	32,01
	Предпочтение работы высокому заработку	37,77	40,29	21,94
	Профессиональная ответственность	26,98	49,28	23,74
	Удовлетворённость условиями труда	26,55	28,00	45,45

Исходя из полученных данных, интегральный показатель индекса выгорания у опрошенных медиков может быть охарактеризован как низкий, очевидно, это связано с тем, что уже прошло несколько волн пандемии и показатели заболевания коронавирусом имели стойкую тенденцию к снижению. И, тем не менее, опасение вызывает эмоциональное истощение и деперсонализация. Деперсонализация обусловлена присутствием деформаций в процессе отношений с окружающими [19], в данном случае не только с коллегами, но и с пациентами. Эта многомерная модель эмоционального выгорания характеризует индивидуальное переживание стресса [6]. При этом

использование неконструктивных копинг-стратегий в профессиональной деятельности увеличивает признаки эмоционального выгорания медицинских работников [16].

По результатам теста жизнестойкости, свыше 75% медиков имеют средний и высокий уровень жизнестойкости, что позволяет им адаптироваться к условиям работы в «красных зонах» и выбирать копинг-стратегии, направленные на решение проблем. Более трети опрошенных принимают риски, связанные с профессиональной деятельностью.

Полученные данные оценки интегральной удовлетворенности трудовой деятельностью медработниками ГУЗ «ГКБСМ №25», свидетельствовали о том, что степень удовлетворенности трудом у 45,45% респондентов была достаточно высока. Высокий уровень удовлетворённости достижениями в работе у 53,65%, а у 46,35% данный показатель низок. Опасения вызывает уровень интереса к работе, так как у 35,14% респондентов он отмечен как низкий. Высокий уровень интереса к работе выявлен только у 13,04%. Это свидетельствует о большой вероятности того, что медицинские работники с низким уровнем интереса к работе более склонны к выгоранию и могут уйти из профессии.

Имеется прямая связь между копинг-стратегией «разрешение проблем» и «принятием риска», «интересом к работе», «удовлетворённостью отношениями с сотрудниками», «отношениями с руководителем», «удовлетворенностью заработком», «условиями труда» и «достижениями в работе», присутствует вовлеченность, профессиональная ответственность, контроль за происходящим, жизнестойкость, общая удовлетворённость трудом. Очевиден вывод относительно того, что чем чаще медицинские работники прибегают к копинг-стратегии «разрешение проблем», тем у них больше удовлетворённость своей работой и выше жизнестойкость, что в целом снижет риск профессионального выгорания.

Применение медперсоналом копинг-стратегии «поиск социальной поддержки» прямо влияет на удовлетворенность трудом. То есть, чем более склонен медработник к разрешению проблем с помощью копинг-стратегии «поиск социальной поддержки», тем у него больше удовлетворённость собственным трудом.

В свою очередь сотрудники, часто прибегающие к использованию копинг-стратегии «избегание» больше подвержены эмоциональному истощению. Для них характерен высокий интегральный индекс выгорания, сдвиг в сторону деперсонализации и редукции профессионализма. Чем чаще медицинский работник использует копинг-стратегию «избегание», тем выше у него склонность к выгоранию и менее удовлетворённость своей работой, жизнестойкость.

Заключение. Выдвинутая нами гипотеза нашла свое подтверждение. Совладающее поведение выступает необходимой детерминантой для эффективного выполнения своих обязанностей и компетенций медицинскими работниками в условиях осуществления деятельности во время пандемии. Использование копинг-стратегии «разрешение проблем» позволяет медперсоналу получать большую удовлетворенность от труда, его жизнестойкость повышается, снижается уровень профессионального выгорания.

В условиях пандемии деятельность сотрудников лечебно-профилактического учреждения подвержена изменениям совладающего поведения и копинг-стратегий, как реакции на неблагоприятную санитарно-эпидемиологическую ситуацию. Только те медики, которые используют адаптивные копинг-стратегии в виде «разрешение проблем» успешно преодолевают стрессовые ситуации, они проявляют интерес к своей работе и наибольшую профессиональную ответственность.

Использование психологической защиты и изменение совладающего поведения связаны с определенными индивидуально-психологическими особенностями сотрудников лечебно-профилактических учреждений (высоким уровнем выгорания, сниженной жизнестойкостью). За психологической поддержкой и помощью обращаются медработники с высоким интегральным индексом выгорания и значительными показателями деперсонализации. У сотрудников, которые систематически обращаются к психологам, жизнестойкость имеет невысокие показатели. Установлено, что наличие семьи и детей у медицинских работников является фактором, стимулирующим и предотвращающим негативное влияние стрессовых факторов, и также способствующим формированию совладающего поведения.

Если медицинский работник достаточно адаптирован, имеет ровные взаимоотношения с коллегами, хорошие условия труда, то он с большой вероятностью будет проявлять высокую профессиональную ответственность, испытывать удовлетворенность своим трудом, поэтому копинг-стратегия «поиск социальной поддержки» будет для него менее актуальна, чем для медицинских работников, имеющих небольшой стаж работы и сложные взаимоотношения с коллегами.

Анализ взаимосвязи возрастных особенностей и показателей, влияющих на совладающее поведение медицинских работников, выявил, что сотрудники старшего поколения меньше подвержены выгоранию и более рационально реагируют на возникающие стрессовые ситуации в работе и являются более эффективными в деятельности в реалиях пандемии. Фиксированный рабочий день и отсутствие переработок положительно влияют на формирование совладающего поведения медицинских работников, повышают уровень удовлетворенности условиями труда и достижениями. В свою очередь, переработки и

нестабильный график работы приводят к дисбалансу и быстрому выгоранию.

Отсутствие у медицинских работников потребности в психологической помощи свидетельствует о меньшем эмоциональном истощении, меньшей деперсонализации и выгорании, чем у медицинских работников, которые говорят о потребности в психологической помощи. Из этого можно сделать вывод о том, что психологически неустойчивые (имеющие определенные индивидуально-личностные особенности, склонности к развитию психологических заболеваний) медицинские работники менее стрессоустойчивы, менее эффективны в экстремальных условиях и больше подвержены профессиональному выгоранию. Врачи поликлиники больше нуждаются в психологической поддержке, что может быть связано с большим потоком пациентов и большой нагрузкой в реалиях пандемии.

Рекомендации: для обеспечения жизнестойкости, психического здоровья и благополучия медицинских работников, осуществляющих свою профессиональную деятельность в современных реалиях, является недостаточным предоставление им просветительских материалов и пособий, относительно поведения в условиях пандемии. Медицинский персонал нуждается в комплексной программе психологической поддержки и сопровождения, которая бы учитывала различные аспекты их профессиональной деятельности, уровень эмоционального выгорания, показатели жизнестойкости.

Список литературы

1. Акарачкова Е.С., Беляев А.А., Блинов Д.В. и др. Эпидемия COVID-19. Стресс-связанные последствия // Клинический разбор в общей медицине. 2020. № 2. С. 16–24.
2. Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С. Синдром выгорания. Диагностика и профилактика: практическое пособие. 3-е изд., испр. и доп. М.: Издательство Юрайт, 2021. 299 с.
3. Джарбусынова Б.Б., Худаир Ж.Р., Айбарова А., Арысбаева А.М., Каренеева Г., Тлеуханова Г. Психическое здоровье медиков, работающих в период пандемии COVID-19 // Вестник Казахского национального медицинского университета. 2021. №4. С. 221–227.
4. Козлов В.В. Динамика психологического содержания кризиса пандемии // Известия Иркутского государственного университета. Серия Психология. 2020. Т. 34. С. 40–57.
5. Леонтьев Д.А., Рассказова Е.И. Тест жизнестойкости. М.: НПФ «Смысл», 2016. 162 с.
6. Мельникова А.А., Короткина Т.И. Профессиональное выгорание у работников предприятий: исследование специфики // Вестник Удмуртского университета. Социология. Политология. Международные отношения. 2021. Т. 5. Вып. 3. С. 289–304.

7. Опросник Профессиональное (эмоциональное) выгорание (MBI) Методика К. Маслач, С. Джексон. Тесты для диагностики синдрома ПВ (адаптация Н.Е. Водопьяновой). [Электронный ресурс] URL: <https://psycabi.net/testy/391-oprosnik-professionalnoe-emotsionalnoe-vygoranie-pv-metodika-k-maslach-i-s-dzhekson-adaptatsiya-n-vodopyanova-e-starchenkova-testy-dlya-diaagnostiki-sindroma-pv> (дата обращения: 12.02.2024).
8. Пандемия COVID-19. Стресс-связанные последствия: учебное пособие для врачей. 2-е изд., исправленное и дополненное. М.: ООО «Медицина-Информ», 2020. 32 с.
9. Пандемия COVID-19: Вызовы, последствия, противодействие: [монография] / А.В. Торкунов, С.В. Рязанцев, В.К. Левашов [и др.]; Под ред. А.В. Торкунова, С.В. Рязанцева, В.К. Левашова; вступ. слово А.В. Торкунов. М.: Издательство «Аспект Пресс», 2021. 248 с.
10. Первичко Е.И. Регуляция эмоций: Клинико-психологический аспект: монография. М.: Когито-Центр, 2020. 363 с.
11. Рассказова Е. И., Леонтьев Д.А., Лебедева А.А. Пандемия как вызов субъективному благополучию: тревога и совладание // Консультативная психология и психотерапия. 2020. Т. 28. № 2. С. 90–108.
12. Серова И.А., Ягодина А.Ю., Костенко С.А. Самочувствие медицинских работников в период пандемии: этико-социологический анализ // Биоэтика: Федеральный научно-практический журнал. 2021. №1 (27). С. 59–62.
13. Сигитова Е. Идеальный шторм: Как пережить психологический кризис. М.: Альпина Паблишер, 2021. 348 с.
14. Сирота Н.А., Ялтонский В.М. Методика «Индикатор копинг-стратегий» Д. Амирхана (в адаптации Н. А. Сироты и В. М. Ялтонского): характеристика методики // Совладающее поведение личности: психодиагностический практикум: учеб. пособие для студентов, магистрантов, аспирантов и преподавателей / [авт.-сост.: Л. И. Бершедова, Т. Ю. Морозова, Э. Н. Рычихина, Л. П. Набатникова; рец. Л. Ю. Овчаренко]. М.: Ритм, 2018. Гл. 3.2. С. 164–169.
15. Социальная стигматизация [Электронный ресурс]. URL: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/ruwiki/1334823> (дата обращения: 12.03.2024).
16. Сыч И.А. Роль неконструктивных копинг-стратегий в развитии эмоционального выгорания медицинских работников [Электронный ресурс] // Социальные и гуманитарные науки: теория и практика. 2018. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-nekonstruktivnyh-koping-strategiy-v-razvitii-emotsionalnogo-vygoraniya-meditsinskih-rabotnikov> (дата обращения: 12.03.2024).
17. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп: учебное пособие. М.: Изд-во Института психотерапии, 2002. 720 с.
18. Brooks S.K., Webster R.K., Smith L.E., Woodland L., Wessely S., Greenberg N., Rubin G.J. The psychological impact of quarantine and how to reduce it: rapid review of the evidence // The Lancet. 2020. V. 395(10227). P. 912–920. URL: [https://DOI.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30460-8](https://DOI.org/10.1016/S0140-6736(20)30460-8).
19. Maslach C., Leiter M.P. Understanding the burnout experience: Recent research and its implications for psychiatry. World Psychiatry: Official Journal of the

- World Psychiatric Association (WPA), 2016, V. 15(2), P. 103–111. <https://doi.org/10.1002/wps.20311>.
20. Ramaci T., Barattucci M., Ledda C., Rapisarda V. Social Stigma during COVID-19 and its Impact on HCWs Outcomes, Submission received: // Revised: 30 April 2020. V. 12 (9). P. 3834. URL: <https://DOI.org/10.3390/su12093834>
21. Taylor S. The psychology of pandemics: Preparing for the next global outbreak of infectious disease. Newcastle upon Tyne. Cambridge Scholars Publishing, 2019. 179 p. URL: <https://cambridgescholars.com/product/978-1-5275-3959-4>.

Об авторе:

БАШИЛОВА-СЕЛЕЗНЕВА Екатерина Валерьевна – медицинский психолог, аспирант ФГАОУ ВО «Волгоградский государственный университет» (400062 г. Волгоград, Университетский проспект, 100), e-mail: bashilova.ekaterina@mail.ru

ASSESSMENT OF THE RELATIONSHIP OF COPING STRATEGIES OF MEDICAL WORKERS WITH THEIR LEVEL OF PROFESSIONAL BURNOUT AND RESILIENCE, JOB SATISFACTION DURING A PANDEMIC

E.V. Bashilova-Selezneva

Volgograd State University, Volgograd

The article is an empirical study, the purpose of which is to determine the coping strategies of health workers in the «red zones» in relation to the level of their professional burnout and resilience, job satisfaction. Research methods: author's questionnaire; «Indicator of coping strategies» by D. Amirkhan (adapted by N.A. Sirota and V.M. Yaltonsky) questionnaires for Professional (emotional) burnout (MBI) by K. Maslach and S. Jackson (adapted by N.E. Vodopyanova), «Integral satisfaction with work activity» (Yu. Bartasheva); «Vitality» test by S. Maddi (adapted by D.A. Leontyev). Based on the results of the study, it was concluded that the coping strategy «problem resolution» allows medical staff to receive greater satisfaction from work, their resilience increases, and the level of professional burnout decreases. In modern conditions, medical workers need a comprehensive program of psychological support and accompaniment to maintain their health. The results of the study will allow us to develop an effective program of psychological support and support for employees of medical organizations performing their duties in extraordinary conditions caused by the pandemic and post-pandemic periods.

Keywords: *pandemic, coping behavior, medical personnel, coping strategy, resilience, job satisfaction.*

Принято в редакцию: 17.05.2024 г.

Подписано в печать: 10.06.2024.

УДК 159.9

Doi: 10.26456/vtspyped/2024.2.234

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ ЦИФРОВОЙ ВОВЛЕЧЁННОСТИ РАБОТНИКОВ СФЕРЫ ОНЛАЙН-ТОРГОВЛИ

Ю. Васюта

ФГАОУ ВО «Государственный университет просвещения»,
Московская обл., г. Мытищи

Представлены результаты теоретического анализа содержания вовлечённости в современных условиях. По результатам проведённого эмпирического исследования выявлены психологические факторы цифровой вовлечённости работников сферы онлайн-торговли. Предложено авторское определение понятия «цифровой вовлечённости», а также смоделирована типология цифровой вовлечённости, включающая в себя следующие виды: функционально-эргатический, ситуационный и ценностно-ментальный. Полученные результаты могут служить методологической основой для создания оценочных тестов, корпоративных программ развития сотрудников, повышения общей вовлечённости, и иных коррекционно-развивающих мероприятий, направленных на эффективное функционирование в условиях цифровой трансформации и становлении цифровой экономики.

Ключевые слова: *вовлечённость, цифровая вовлечённость, психологические факторы цифровой вовлечённости, работники сферы онлайн-торговли, цифровая трансформация.*

Работая в поле научных интересов, связанных с психологией труда и имея большой практический опыт в сфере торговли, нельзя не отметить, что данная отрасль является наиболее гибкой и экспрессивной средой профессиональной реализации человека. При этом торговля выступает основным стратегическим инструментом становления отечественной и мировой экономики. В современных условиях цифровой трансформации всех сфер жизнедеятельности одну из ключевых ролей играет реализация товаров и услуг посредством eCommerce (онлайн-торговли). По данным аналитической компании Data Insight, в январе 2024 г. интернет-магазины и сервисы доставки продуктов питания выполнили 56,4 млн заказов без учета продаж универсальных маркетплейсов с несрочной доставкой, что на 6% меньше, чем в декабре 2023 г., и на 35% больше, чем в январе 2023 г. [7, с. 2]. Если сюда добавить показатели тяжелой промышленности и нефтедобычи, то глобальность развития данного сегмента выражается колоссальными объемами. В Российской Федерации развитие цифровой экономики и активное внедрение инновационных способов ведения бизнеса, в том числе и сегмент онлайн-торговли, закреплены как приоритетное

© Васюта Ю., 2024

направление развития государства на ближайшие годы [11, с. 10; 17, с. 8]. Методологически обоснованно считать, что онлайн-торговля является частью цифровой экономики и цифровизации соответственно.

Как отмечают И.В. Каблашова, И.В. Логунова, и В.Н. Родионова, это актуализирует задачи управления вовлечённостью персонала в данный процесс и детерминирует необходимость разработки новых методических подходов к исследованию вовлеченности работников, для улучшения качества процессов и совершенствования производственной деятельности предприятия, которая отвечала бы актуальным инновационным требованиям [6, с. 42].

С точки зрения психологии, вовлечённость представляется «как особое психологическое состояние работника, которое характеризуется степенью реализации его личного потенциала в процессе выполнения трудовой роли, а также степенью его физической, умственной и эмоциональной активности в процессе трудовой деятельности» [16, с. 83]. Так как вовлечённость – относительно новая категория психологической науки, то в рамках её трактования и методологии, существует множество противоречий, в зависимости от субъективной точки зрения исследователя, и в целом можно считать, что до конца содержание данного понятия не сформировалось. Ввиду этого *возникло предположение, что если вовлечённость как психологический феномен раскрывает сущность погружения в процесс трудовой деятельности и самореализации в ней, то можно ли применить понятие «цифровой вовлеченности» как критерий, описывающий степень включенности и поглощенности в цифровую среду человека наряду с готовностью применять новые технологии в профессиональной деятельности, и какие психологические факторы будут отражать данное определение.*

Важно отметить, что сущность цифровой вовлеченности моделировалась в общем смысле, как некое новое психологическое явление в психологии труда, отражающее качества субъекта труда, а выявление психологических факторов цифровой вовлеченности работников сферы онлайн-торговли выступает в форме эмпирической опоры, лишь фрагментарно отражающей суть выделенного феномена.

В качестве главной теоретико-методологической основы, раскрывающей общенаучное содержание понятия вовлеченности, взята работа В.И. Кабалиной и А.В. Макаровой [5, с. 114]. В 2022 году на базе НИУ ВШЭ учёные произвели масштабную систематизацию подходов к определению и измерению вовлеченности за последние 50 лет. Авторы обращают внимание на то, что «усложнилась интерпретация показателя уровня вовлечённости при возросшем разнообразии набора факторов, воздействующих на уровень вовлечённости разных групп сотрудников, выявление этих факторов и, соответственно, разработка мер для управления вовлечённостью персонала компании» [5, с. 128]. Также

исследователями затронута проблема того, что, если при новых формах и форматах занятости меняются условия и специфика труда, то существует вероятность, что эти изменения по-разному отразятся на сущности составляющих вовлечённости, при этом с учётом цифровой трансформации определение новых форм и содержания вовлеченности будет иметь особую актуальность.

При анализе исследований, посвящённых раскрытию проблемы вовлеченности человека в цифровую среду, стоит отметить работу Л.И. Раененко и Е.О. Гаспарович [12, с. 423]. Они одними из первых определили, что уровень цифровизации предприятия прямо влияет на степень вовлеченности персонала в современных условиях после 2020 года. Н.В. Боровских провела масштабное исследование, посвященное изучению вовлеченности населения в цифровое пространство. Учёный акцентирует внимание как раз на том, что «анализ вовлеченности важен с точки зрения развития обслуживания населения, в том числе с помощью интернет-торговли и консультаций по Интернету, результаты исследований позволяют предприятиям соответствующей сферы использовать стратегию целевого маркетинга; Включенность в цифровую среду и готовность осваивать новые информационные технологии становятся условиями деятельности человека в современном социуме, от наличия и уровня владения цифровыми компетенциями зависит не только профессиональный и финансовый успех конкретного индивидуума, но и экономическая, политическая и оборонная безопасность государства» [1, с. 2].

Применительно к традиционным взглядам организационной психологии, профессиональная деятельность в условиях цифровизации обусловлена цифровой экосистемой или «цифровой эргатической системой», где человек теперь взаимодействует с машиной, управляя не только реальными физическими производственными процессами, но и виртуальными. С.Ф. Сергеевым обозначено, что данный процесс выступает в качестве «симбиотического взаимодействия человека с эволюционирующей техногенной средой» [15, с. 70]. Это детерминирует создание цифрового организационного пространства, максимально вовлекая субъект труда в процесс использования, поэтому *предполагается, что проектирование и оценка информационной среды в эргатических системах является важнейшей частью теории цифровой вовлеченности.*

С точки зрения теории личности, по П.Я. Гальперину, не все действия целиком переносятся в умственный/виртуальный план, формируя в дальнейшем паттерны поведения [3, с. 112]. С.Л. Рубинштейн акцентирует внимание на том, что любое внешнее воздействие действует на индивида через внутренние условия, которые у него уже сформировались ранее, тем самым формируя психические

свойства личности, которые являются не базовым качеством, а формируются и развиваются в ходе деятельности [13, с. 216].

При попытке сделать описательную характеристику проявлений виртуальной и реальной цифровизации, обнаружен интересный факт, что человек соприкасается с этими аспектами только в двух условиях – на уровне обычного пользователя и в рамках рабочего процесса. Эта особенность в рамках данного исследования охарактеризована как «пространственная модель цифровой вовлеченности». Из этого следует предположение, что *в момент, когда человек на бытовом уровне начинает интересоваться различными технологичными продуктами и гаджетами, как раз и начинает формироваться цифровая вовлечённость, а в процессе обучения и трудовой активности (в зависимости от сформированного уровня восприятия инноваций), данное явление проявляет себя в разной степени силы, трансформируется, в зависимости от совокупности личностных и внешних факторов.*

Опираясь на теоретический анализ вышеупомянутых научно-исследовательских работ, считаем, что определение понятия «цифровая вовлечённость» может быть обозначено следующим образом: *Цифровая вовлечённость – это психофизическое состояние, отражающее степень погружения, прогрессивной заинтересованности, восприимчивости и готовности человека применять в своей деятельности цифровые продукты, устройства и инновационные технологии в повседневной жизни и профессиональной деятельности. Цифровая вовлечённость выступает в качестве одной из граней описания психологической сущности вовлеченности в общенаучном поле, именно поэтому определение психологических факторов данного явления в зависимости от области исследования будет иметь значимую научно-практическую полезность.*

Ведущими экспертами «ЭКОПСИ Консалтинг» ежегодно проводятся исследования вовлеченности в России в крупнейших государственных и коммерческих предприятиях [9]. По итогам результатов исследований в которых приняли участие более 160 тыс. сотрудников из 300 российских компаний, анализ собранных данных позволил выделить два критерия, в максимальной степени влияющих на вовлечённость. Руководитель одного из направлений «ЭКОПСИ Консалтинг» А. Онучин выделяет совокупности категорий оценки на следующих уровнях: на уровне организации (руководство, поддержка инициатив, удовлетворенность, культура); на уровне самого работника (интеграция, гибкость, ценности, культура) [8].

С учетом определения в данной работе аспекта цифровизации, дополним оценочный комплекс методиками, раскрывающими суть восприятия цифровизации, инновационной готовности, и специфику

отрасли. Всё вышеупомянутое позволяет сформировать теоретическую модель исследования психологических факторов цифровой вовлеченности работников (см. рис. 1).



Рис. 1. Теоретическая модель психологических факторов цифровой вовлеченности работников

Можно допустить, что чем доступнее и понятнее сущность цифровизации в рамках рабочего процесса для работников, тем содержательнее будет выраженность цифровой вовлеченности. В этом ключе важно отметить, что в компаниях одной из основных проблем цифровой трансформации является разрыв между теми, кто просто использует какие-либо технологии, и теми, кто использует активное внедрение инноваций для преобразования своей функциональности.

Методический замысел и организация исследования

Ссылаясь на данные теоретического анализа, проведенного ранее, а также сформулированную теоретическую модель, была разработана программа эмпирического исследования, включающая в себя гипотезу, цель, задачи.

Гипотезой проводимого исследования выступало предположение о том, что цифровая вовлеченность как психологический аспект личности, выступает в качестве совокупности содержательных компонентов на индивидуальном и организационном/средовом уровнях. В зависимости от взаимосвязей выявленных факторов, цифровая вовлеченность может проявлять себя в разных типологиях.

Целью исследования является определение психологических факторов цифровой вовлеченности у работников сферы онлайн-торговли.

Задачами данной работы является:

1. Провести диагностику, обработку и анализ полученных эмпирических данных методами математической статистики.
2. Произвести разбиение полученных данных на поддающиеся интерпретации группы для выявления видов цифровой вовлеченности (ситуативно).

В реализованном исследовании приняли участие 73 респондента, осуществляющие трудовую деятельность в сфере онлайн-торговли. Региональная широта исследования – Московская область. Период проведения исследования – 2023-й год.

С учётом выбранных критериев оценки был подобран комплекс психодиагностических методик, включающий в себя:

- методику «Диагностика организационной культуры» Д. Денисона [18, с. 3];
- методику «Интегральная удовлетворенность трудом» А.В. Батаршева [4, с. 10];
- методику «Оценка инновационной готовности персонала» В.В. Пантелеевой, Т.П. Кнышевой [10, с. 3];
- авторский опросник «Тип личности работников в восприятии цифровизации и новых технологий» Ю. Васюты [2];
- методику «Шкала восприятия цифровизации» [21, с. 467];
- методику «Модель принятия технологий» Ф. Дэвиса [14, с. 109; 20, с. 322].

Обработка полученных данных производилась с помощью статистического пакета Jamovi.

Результаты и их обсуждение

Для снижения размерности показателей был проведён факторный анализ личностно-организационных элементов вовлеченности, позволивший редуцировать указанные элементы в факторы психологических особенностей цифровой вовлеченности работников сферы онлайн-торговли и установить их весовые значения.

73 респондента оценивались по 24 шкалам, разнородным по используемым для измерения величинам. В качестве меры связи применялись коэффициенты корреляции, позволяющие синхронно оперировать с различными типами данных. Факторизация проводилась методом главных компонент, вращение факторов осуществлялось методом варимакс (данный способ выбран по содержательным соображениям).

Интерпретация и верификация факторной структуры, позволила выделить пять факторов, объясняющих 54% накопленной дисперсии, что в целом считается относительно приемлемым условием для дальнейшей интерпретации (см. табл. 1).

Таблица 1

Статистики факторов

Компонент F	Сумма квадратичных нагрузок (SS)	% от дисперсии	Накопленный %
1	2.92	12.16	12.2
2	2.85	11.89	24.0
3	2.80	11.65	35.7
4	2.33	9.72	45.4
5	2.06	8.59	54.0

Полученные компоненты обозначены следующим образом:

– F-1 – «вовлечённость в организационную культуру», униполярный фактор, объясняющий 12, 16% от дисперсии, отражающий степень сопряженности/соответствия ценностных ориентаций работника и предлагаемых организационных условий, выражающихся в определённой организационной культуре. 1-й компонент объединяет в себе показатели со следующими нагрузками: организационная культура (,960), взаимодействие (,717), адаптивность (,715), миссия-цели (,597), вовлечённость (,405) и с отрицательным значением диджитал-энтузиазм (–,489).

– F-2 – «удовлетворённость работой», биполярный фактор, объясняющий 11, 89% от дисперсии, включающий в себя показатели, отражающие степень интереса к технологиям на конкретном рабочем месте и показатели интегральной удовлетворенности. 2-й компонент объединяет в себе показатели со следующими нагрузками: с максимальным отрицательным значением профессиональная ответственность (–,759), и субъективная простота использования (,734), удовлетворенность взаимоотношениями с руководством (,707), удовлетворенность взаимоотношениями с коллегами (,557), уровень притязаний в профессиональной деятельности (,541), интерес к работе (,497), уровень восприятия цифровизации (,484).

– F-3 – «готовность», биполярный фактор, объясняющий 11,65% от дисперсии, отражающий соотношение личностных аспектов готовности к содержанию организационных условий цифровой готовности, для реализации должностных обязанностей в рамках конкретной профессии. 3-й компонент объединяет в себе когнитивную готовность (,766), личную готовность (,730), организационную готовность (,438) и с отрицательными значениями эмоциональную готовность (–,764), мотивационную готовность (–,610), миссию-цели (–,329).

– F-4 – «диджитал-восприятие», состоит из характеристик принципа восприятия цифровизации и новых технологий: диджитал-скептицизм (865), диджитал-нейтральность (–,805), и критериев удовлетворенности: удовлетворенность взаимоотношениями с коллегами (,419), интерес к работе (,402), удовлетворенность

достижениями в работе (,522). Данный фактор объясняет 9,72 % от дисперсии.

– F-5 – «*профессиональные притязания*», униполярный фактор, объясняющий 8,59 % от дисперсии. Этот фактор отражает стремление к самореализации той степени сложности, на которую человек считает себя способным в конкретной должности или профессии, с учетом обуславливающих внешнесредовых факторов влияния. 5-й компонент включает в себя уровень притязаний в профессиональной деятельности (,689), удовлетворенность условиями труда (,440), степень субъективной полезности (,567) и предпочтение выполняемой работы зарплате (,564).

Для выявления возможных типов цифровой вовлеченности был произведен кластерный анализ. Принятие решения о числе выделяемых кластеров опиралось на работу М.О. Шокиной [19], а также с учетом практических и теоретических соображений исходя из цели исследования. Расчет кластерного анализа производился методом k-средних (см. рис. 2).

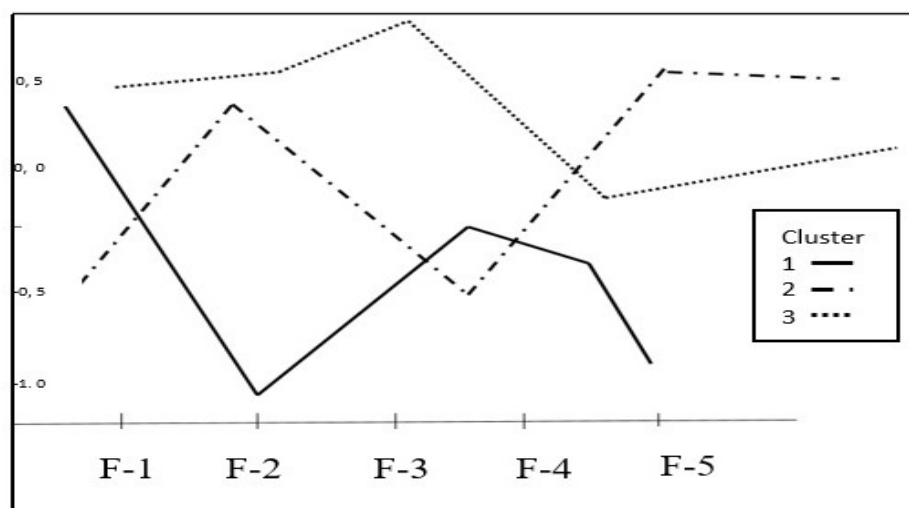


Рис. 2. Результаты кластерного анализа методом k-средних:
F-1 – вовлечённость в организационную культуру, F-2 – удовлетворённость работой, F-3 – готовность, F-4 – диджитал-восприятие, F-5 – профессиональные притязания

Как можно увидеть на графике, кластеры достаточно разнообразны, и не дублируют друг друга. В табл. 2 представлены результаты центроидов кластеров, позволяющие на основании полученных данных сформулировать три вида цифровой вовлеченности.

Таблица 2

Средние значения кластеров			
Кластер	1	2	3
Вовлечённость в организационную культуру	-0.604	0.316	0.483
Удовлетворенность работой	0.225	0.463	-1.234

Готовность	-0.561	0.775	-0.422
Диджитал восприятие	0.375	-0.074	-0.522
Профессиональные притязания	0.486	0.106	-1.043

В процессе интерпретации обозначено три вида цифровой вовлеченности: функционально-эргатическая, ситуационная, ценностно-ментальная.

1. Функционально-эргатический тип цифровой вовлеченности характеризуется доминированием целеустремленности, выраженным акцентом на профессиональных притязаниях личности, прагматичностью. Такой тип явно опционально и положительно воспринимает инновационную среду, цифровизацию, а рабочее пространство или профессия предусматривающие высокий уровень технологичного обеспечения являются ключевым аспектом вовлеченности. Здесь можно предположить, что представитель данного типа обладает устойчивыми психологическими характеристиками и автономностью в плане предпочтений и интересов.

2. Ситуационный тип цифровой вовлеченности характеризуется доминированием готовности работника (эмоциональной, когнитивной, мотивационной, личной, организационной) и интегральной удовлетворенности, зависящих только от конкретного рабочего места или предприятия, обуславливающих тот или иной уровень технологичного обеспечения. Представители данного типа могут быть достаточно гибкими к управлению, в зависимости от обуславливающих их уровень вовлеченности рабочих условий.

3. Ценностно-ментальный тип цифровой вовлеченности обладает достаточным уровнем проявления вовлеченности в организационную культуру при низком уровне удовлетворённости трудом и других показателей. Это может говорить о том, что для такого работника значимо социально-психологическое и культурное взаимодействие, важность самооценности внутри компании, осознавать, что их деятельность несет пользу, а их миссия в этой компании играет достаточно значимую роль, как и миссия-цели организации в целом. Можно предположить, что механизм вовлеченности здесь актуализируется тогда, когда декларируемые ценности организации совпадают с ценностными ориентациями работника.

Распределение работников сферы онлайн-торговли в исследуемой компании по типам цифровой вовлеченности показывает, что наиболее часто среди них встречаются представители ситуационного типа (40%), относящиеся к функционально-эргатическому типу – 38 %, ценностно-ментального типа 22% (выборка, N=73 респондента).

Выводы и заключения

Подводя итог проделанной работы в данной статье, можно прийти к следующим заключениям:

- выявленные психологические факторы цифровой вовлеченности показывают, что современным российским предприятиям сферы онлайн-торговли стоит обратить особое внимание на создание благоприятных условий на рабочем месте, а именно: высокое качество современного технологичного оборудования и эргономичного обеспечения рабочих мест, развитие и эффективное управление организационной культурой, углубление частных исследований в области изучения виртуализации рабочего пространства, грамотное выстраивание систем кадрового обучения и развития персонала, с учетом личностных особенностей;

- цифровая вовлечённость может определяться как констатируемая новая психологическая концепция изучения свойств личности в мультинаучном пространстве. Определение данного явления в отдельную категорию познания полностью детерминировано реальными проблемными областями в науке и практике, а также обусловлено стратегическим вектором развития государства в процессе становления цифровой экономики и развитии информационного общества;

- работнику важно помочь понять, на каком уровне развития технологичного обеспечения среды он сможет максимально раскрыть свой профессиональный потенциал, проявить когнитивную, эмоциональную и мотивационную готовность без ущерба себе. Разработка программ адаптации и развития с учетом критериев цифровой трансформации той или иной отрасли будет способствовать более эффективному функционированию человека.

Список литературы

1. Боровских Н.В. Вовлеченность населения в цифровое пространство: тенденции и перспективы развития // Концепт. 2022. №9. С. 1–6, [Электронный ресурс], URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vovlechennost-naseleniya-v-tsifrovoe-prostranstvo-tendentsii-i-perspektivy-razvitiya> (дата обращения: 02.03.2024).
2. Васюта Ю. Тип личности работников в восприятии цифровизации и новых технологий/ Свидетельство о регистрации базы данных RU 2022620177, Заявление 2021623357 от 28.12.2021. Дата публикации: 19.01.2022. Бюл. № 1.
3. Гальперин П.Я. О формировании умственных действий и понятий // Культурно-историческая психология. 2010. Т. 6. № 3. С. 111–114.
4. Иванова Т.Ю., Рассказова Е.И., Осин Е.Н. Структура и диагностика удовлетворенности трудом: разработка и апробация методики // Организационная психология. 2012. Т. 2. № 3. С. 2–15.
5. Кабалина В.И., Макарова А. В. Вовлечённость работников: систематизация подходов к определению и измерению // Организационная психология. 2022. Т. 12. № 3. С. 110–137. [Электронный ресурс], URL: [https://orgpsyjournal.hse.ru/data/2022/10/16/1730682613/OrgPsy_2022_3\(7\)_%D0%9A%D0%B0%D0%B1%D0%B0%D0%BB%D0%B8%D0%BD%D0%B0-](https://orgpsyjournal.hse.ru/data/2022/10/16/1730682613/OrgPsy_2022_3(7)_%D0%9A%D0%B0%D0%B1%D0%B0%D0%BB%D0%B8%D0%BD%D0%B0-)

- %D0%9C%D0%B0%D0%BA%D0%B0%D1%80%D0%BE%D0%B2%D0%B0(110-137).pdf (дата обращения 03.03.2024).
6. Каблашова И.В., Логунова И.В., Родионова В.Н. Методология обеспечения вовлеченности персонала в условиях цифровой трансформации предприятия // Вестник ГУУ. 2023. №8. С. 40–48. [Электронный ресурс], URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodologiya-obespecheniya-vovlechenosti-personala-v-usloviyah-tsifrovoy-transformatsii-predpriyatiya> (дата обращения 03.03.2024).
 7. Маркетинговое исследование Datainsight. Выпуск eGrocery бюллетеня. Февраль 2024. [Электронный ресурс], URL: https://datainsight.ru/eGrocery_february_2024 (дата обращения: 10.03.2024).
 8. Онучин А. Вовлеченность персонала: от измерения к управлению [Электронный ресурс]. URL: <https://www.ecopsy.ru/insights/vovlechennost-personala-ot-izmereniya-k-upravleniyu/> (дата обращения: 02.03.2024).
 9. Онучин А. Изучение вовлечения // The Human Resources Times | Журнал о людях в бизнесе. 2013. №24. С. 1–8.
 10. Пантелеева В.В., Кнышева Т.П. Опросник инновационной готовности персонала // Акмеология. 2016. №3 (59). [Электронный ресурс], URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/oprosnik-innovatsionnoy-gotovnosti-personala> (дата обращения: 20.04.2023).
 11. Правительство Российской Федерации. Программа «Цифровая экономика Российской Федерации». Утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 28 июля 2017 г. № 1632-р. [Электронный ресурс], URL: <http://static.government.ru/media/files/9gFM4FHj4PsB79I5v7yLVuPgu4bvR7M0.pdf> (дата обращения 29.10.2023).
 12. Раененко Л.И., Гаспарович Е.О. Исследование потенциала цифровизации как условия вовлеченности персонала // Актуальные проблемы социогуманитарного образования: сборник статей / научная редакция Т.С. Дороховой, Е.В. Донгаузер. Екатеринбург: [б.и.], 2021. С. 418–425.
 13. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. О месте психического во всеобщей взаимосвязи явлений материального мира / АН СССР, Ин-т филос. М.: Изд-во АН СССР, 1957. 328 с.
 14. Сапрыкина А.О. Модель принятия технологии Дэвиса как средство оценивания субъективной эффективности технологии электронного портфолио // Теория и практика образования в современном мире: материалы VII Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, июль 2015 г.). СПб.: Свое издательство, 2015. С. 108–110. [Электронный ресурс]. URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/152/8483/> (дата обращения: 20.04.2023).
 15. Сергеев С. Ф. Интеллектуальный техносимбиоз в сложных человеко-машинных системах // Эргодизайн. 2021. №1. С. 70–76. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/intellektnyy-tehnosimbioz-v-slozhnyh-cheloveko-mashinnyh-sistemah> (дата обращения: 11.04.2024).
 16. Смирнов П. С. Вовлеченность персонала: типы, уровни проявления и связи с практиками управления человеческими ресурсами // Организационная психология. 2019. №1. С. 81–95.

17. 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://kremlin.ru/acts/bank/41919> (дата обращения 26.10.2023).
18. Чанг Т.Т. Интегральная методика исследования организационной культуры // Интернет-журнал «Науковедение». 2015. Том 7. №1. С. 2–17, [Электронный ресурс]. URL: <http://naukovedenie.ru/PDF/115EVN115.pdf> (дата обращения: 20.04.2023).
19. Шокина М.О. Применение алгоритма k-means++ для кластеризации последовательностей с неизвестным количеством кластеров // Новые информационные технологии в автоматизированных системах. 2017. №20. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/primenenie-algoritma-k-means-dlya-klasterizatsii-posledovatelnostey-s-neizvestnym-kolichestvom-klasterov> (дата обращения: 25.03.2024).
20. Davis Fred D. Perceived Usefulness, Perceived Ease Of Use, And User Acceptance Of Information Technology / MIS Quarterly, ABI/INFORM Global, Sep 1989. № 13(3). Pp. 319–340.
21. Yang Z., Wang Y. & Sun C. Emerging information technology acceptance model for the development of smart construction system // Journal of Civil Engineering and Management. 2018. V. 24(6). 457–468.

Об авторе:

Васюта Юлия – аспирант ФГАОУ ВО «Государственный университет просвещения» (141014, Московская обл., г. Мытищи, ул. Веры Волошиной, д. 24), e-mail: vasyuta.didigitalpsy@gmail.com, тел.: +79099804912

PSYCHOLOGICAL FACTORS OF DIGITAL INVOLVEMENT OF ONLINE TRADE EMPLOYEES

Yu. Vasyuta

Federal State University of Education, Moscow region, Mytishchi

The results of a theoretical analysis of the content of involvement in modern conditions are presented. Based on the results of the empirical study, psychological factors of digital involvement of online trade workers were identified. The author's definition of the concept of «digital involvement» is proposed, and a typology of digital involvement is modeled, including the following types: functional-ergative, situational and value-mental. The results obtained can serve as a methodological basis for creating assessment tests, corporate employee development programs, increasing overall engagement, and other correctional and developmental measures aimed at effective functioning in the context of digital transformation and the emergence of a digital economy.

Keywords: *involvement, digital involvement, psychological factors of digital involvement, online trade workers, digital transformation.*

Принято в редакцию: 11.04.2024 г.
Подписано в печать: 14.05.2024 г.

УДК 372.82

Doi: 10.26456/vtspyped/2024.2.246

ПОСЛЕДСТВИЯ ПРИНЯТИЯ ПОЛИКОНФЕССИОНАЛЬНОГО ПОДХОДА ДЛЯ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ СОВРЕМЕННОГО РЕЛИГИОЗНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В АНГЛИИ

Е.В. Разбаева

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

ОЧУ ВО «Православный Свято-Тихоновский гуманитарный университет», г. Москва

В статье представлен обзор разнопланового влияния принципа религиозного плюрализма на современную теорию и практику преподавания религии в школах Англии. Целью исследования является анализ положительных и негативных сторон этого явления, зафиксированных в зарубежной научной литературе. Из обзора отчетов Комиссии по Религиозному образованию (CoRE) Великобритании, учебных планов по предмету «религиозное образование» (RE), статей из национальной библиографической базы данных научного цитирования (РИНЦ), научных издательств Taylor and Francis, Elsevier, SpringerLink прослеживается, что изучение всего спектра мировых религий вместо одной в школах Англии в 70-х годах XX века, проведение политики мультикультурализма, а также стремление включить все возможные околорелигиозные, этические и политические мировоззрения в содержание религиозного образования в начале XXI века значительно осложнили задачу исследователей прийти к единому мнению по поводу целей и ценности этого направления образования. Усилия религиоведов направлены на разработку парадигмы, подходящей для представления множества религий в одном курсе и при этом не вызывавшей сильных протестов со стороны приверженцев преподавания христианства как основной и главной религии страны. Отмечается, что эти попытки проводятся с разной степенью успешности.
Ключевые слова: *школьное религиозное образование в Англии, предмет религии, мировые религии, религиозный плюрализм, мультикультурализм, конфессиональное образование, неконфессиональное образование, мировоззрение.*

Введение

Как и в большинстве стран, религиозное образование в Англии уходит корнями в систему приходских школ. На рубеже XIX – XX веков благодаря новообразовавшемуся сектору государственных школ оно становится частью школьной программы в них. В середине XX века по Акту Батлера (1944 г.) предмет религии (RE) становится обязательной дисциплиной для учеников от 5 до 16 лет (на данный момент – до 18 лет) во всех государственных школах. В соответствии с рекомендациями Департамента по образованию обучение должно было носить общехристианский характер.

© Разбаева Е.В., 2024

Однако уже в 70-х годах прошлого века в религиозном образовании Англии была выбрана линия религиозного плюрализма. Методические наработки разработчиков Бирмингемской учебной программы по религиозному образованию, целью которой было «расширить понимание учащимися религии посредством изучения мировых религий и изучения всех тех элементов человеческого опыта, которые поднимают вопросы о конечном смысле жизни» [17, с. 251], вошли в официальную учебную программу в соответствии с Законом об образовании от 1988 года.

Введение мировых религий (помимо ранее основной религии – христианства) в школьный курс во второй половине прошлого века, политика мультикультурализма и попытки использовать школьный предмет как еще один инструмент сплочения общества, противодействия терроризма в начале нашего века, а позже – стремление включить все возможные околорелигиозные, этические и политические мировоззрения в содержание курса не прошли бесследно.

Эти решения значительно осложнили исследователям задачу прийти к единому мнению по поводу целей и ценности предмета религии в школе. Сложным остается также вопрос, касающийся отношений между разными религиями, взаимоотношениями верующих, способа изучения противоречащих друг другу догм различных традиций. Рассмотрим более подробно особенности влияния принципа поликонфессионального подхода на теорию и практику современного религиозного образования в школьной системе Англии. Для решения задач исследования применим метод анализа отчетов Комиссии по Религиозному образованию (CoRE) Великобритании, учебных планов по предмету «религиозное образование» (RE), статей из национальной библиографической базы данных научного цитирования (РИНЦ), научных издательств Taylor and Francis, Elsevier, SpringerLink.

Обсуждение принципа религиозного плюрализма в теории религиозного образования

Современная парадигма религиозного образования в Англии (от 1988 г.) предусматривает использование неконфессионального подхода, изучение мировых религий и даже околорелигиозных верований (а не только христианства) с позиций нейтральности и научной объективности профессионально подготовленными светскими лицами. Развитие учеников видится не в религиозном (воспитание в определенных религиозных традициях) ключе как раньше, а в общеобразовательном. Предполагалось, что этот подход станет ключом к устранению «недостатков» традиционного подхода. Неудовлетворяющие религиоведов новой формации черты первоначальной модели религиозного образования включали в себя:

1) нерелевантность изменившемуся мировоззрению общества [15, с. 34]. Произошедшая либерализация взглядов, распространение

альтернативных философских, околорелигиозных и этических систем (психология рыночной системы, технократизм, феминизм и др.) входили в противоречие с ценностями конфессионального подхода;

2) отсутствие дискуссионной составляющей, несоответствие критериям критического мышления [9, с. 115];

3) отсутствие предпосылок для ведения межрелигиозного диалога [19, с. 7]. Этот пункт становился все более актуальным в связи со стремительным расширением влияния нехристианских конфессий (индуизма, ислама и других), набиравших силу благодаря интенсивной миграционной политике Великобритании в 50–70-х годах XX века;

4) несоответствие методов преподавания критерию эффективности.

В 70-е годы XX века выходят работы Гарольда Лукса, Рональда Голдмана и Эдвина Кокса. Следуя выводам Пиаже о возрастных особенностях детей, в них содержание учебного материала рекомендуется соотносить со стадиями развития детей, учитывать тот факт, что на определенных этапах им может не доставать «готовности к религии». Религиозные педагоги столкнулись с мыслью, о том, что, по сути, преподавать Библию детям и даже учащимся старших классов средней школы может быть неуместно. В связи с появлением этих утверждений и, в целом, со сменой критериев оценки образования в новой парадигме мышления (неолиберального рыночного типа) такие методы как заучивание текстов наизусть, рассмотрение ограниченного круга вопросов признавались устаревшими, неконкурентными.

В тот же период рассматривались вопросы психологических основ понимания отношения детей к Библии. Широко обсуждался рефлексивный потенциал религиозного образования, предлагалось давать возможность для переоценки учащимися предубеждений, основанных на их собственной традиции, дистанцированно оценивать изучаемый материал, обсуждать свои размышления со сверстниками и учителем. Религиозное образование стало всё сильнее напоминать «личное и социальное образование» [12, с. 105].

5) скептицизм в отношении заслуженности места теологических дисциплин в академическом контексте. Если следовать рассуждениям Н. Смарта [20, с. 53], то можно обнаружить представление о том, что, к примеру, теология в университете и предмет религии в школе неуместны по схожим причинам. Во-первых, потому что во все более плюралистическом обществе возрастает недоверие в отношении истинности христианского учения. А во-вторых, даже изучение только объективных аспектов (таких как исторический или лингвистический), связанных с Библией, не гарантирует того, что отобранный материал не будет содержать информации об откровении, которое скептики не разделяют.

Среди достоинств нового типа религиозного образования, который сочетал религиоведческий и феноменологический подходы

назывались следующие: 1) благодаря включению разных религий и запрету проповедовать и воспитывать в одной определенной религиозной традиции, необходимости сохранять позицию нейтральности он подходит как для школьников всех вероисповеданий, так и для неверующих, обучающихся в одном классе [10, с. 56]. 2) педагоги делают упор не на усвоении доктрин, а на развитии навыков оценки аргументов и исследовательских подходах к обучению, считая его более нейтральным, а потому более оправданным с точки зрения следования общеобразовательным целям; 3) рассмотрение религии в ее усеченном, не включающем трансцендентное, историческом или географическом измерениях приближает этот предмет к общегуманитарным и позволяет использовать для установления межпредметных связей;

4) в феноменологическом аспекте данного подхода центральное место отдается индивидуальному религиозному и эмоциональному опыту учеников, целью является обеспечение личного понимания фундаментальных вопросов о смысле жизни через изучение религий и мировоззрений [4, с. 34].

Недостатки неконфессиональной модели обучения, основанной на религиозоведческом и феноменологическом подходах

Несмотря на обнадеживающие ожидания, выявленные недостатки нового подхода оказались также многочисленными.

Начнем с перечисления недостатков религиозоведческого аспекта, указанных исследователями. Во-первых, по наблюдениям преподавателей, вследствие использования данного подхода предмет религии превратился в изложение сухих фактов, выродился в формальную передачу информации (не всегда релевантной) о религиях и, по сути, стал представлять собой сомнительное поверхностное тематическое обучение. Оторванность учителей от реальной жизни религиозных общин также негативно сказывалась на достоверности представляемых знаний о них. Такое обучение подрывало природу каждой религиозной традиции и не позволяло учащимся знакомиться с суждениями об истинности каждой из традиций [22, с. 38], не несло никакой образовательной ценности [18, с. 91].

Во-вторых, к нежелательным последствиям привело стремление «сгладить острые углы» между религиями, необходимое при следовании принципу поликонфессиональности. Целью преподавания многих религий в курсе религиозного образования значилось установление социальной гармонии, возвращении толерантности и взаимоуважения. Из-за того, что сверхважность придавалась «дружбе», акцент ставился на сходных аспектах, а различия нивелировались. Это в итоге вело к затруднениям в исследовании межконфессионального разнообразия [5, с. 31].

«Либеральные» подходы к религиозному образованию критиковались либо как искаженные приверженностью романтической,

универсализирующей либеральной протестантской теологии, либо как внеисторичные. Любой из этих подходов не обладает абсолютным значением, приемлемым для всех заинтересованных сторон. Обширный комментарий по поводу этого момента был представлен в работе П. Барнса [6, с. 86]. Он утверждал, что таким образом у учащихся может сложиться мнение, что все религии взаимно дополняют друг друга и не соперничают. Но это не соответствует доктринальной логике и тому, как воспринимают свои религии сами верующие. Важно понимать, что конфессиональная идентичность не инклюзивна (то есть один и тот же человек не может быть одновременно христианином и мусульманином), а религии могут содержать взаимоисключающие положения и по-разному понимают истину. Так нарушается аутентичность восприятия религий, происходит серьезное усечение содержания и даже пересмотр некоторых ключевых доктрин. Кроме того, Барнс отмечал, что, концентрируясь только на тех аспектах, в которых конфессии не противоречат друг другу, педагоги как будто лишают эти религии права на уважение тех моментов, в которых они отличаются.

Отсутствие однородности между «утверждениями об истинности» (не все из них имеют одинаковую природу) вызывает конфликты между ними, которые вряд ли когда-либо будут урегулированы.

На фоне представленных сложностей, школьные инспекции, ответственные за проверку качества религиозного образования, отмечали негативные последствия принятой установки рассматривать все религии как равные и истинные проявления единого божественного источника. Искусственно созданный образ «непротиворечащих» друг другу и ведущих к одной и той же цели религий нивелировал те существенные различия, которые между ними есть. Неудивительно, что по результатам выпускных тестирований было выявлено, что обозначенные в учебной программе цели не были достигнуты и знание религии пострадало.

Третьим аргументом против религиоведческого подхода можно назвать сомнения в обоснованности дистанцированного изучения религии (при позиции нейтральности и объективности) с точки зрения педагогической ценности. В таком формате ученики получают неполное, искаженное представление о религиозной традиции [4, с. 36], так как оно оказывается лишенным мировоззренческой, нравственной составляющей [14, с. 203].

В-четвертых, отмечались опасения по поводу увеличивающихся рисков потери национально-религиозной идентичности в период глобализации [2, с. 48] (в этом отношении интересен пример Дании, которая отказалась от дальнейшего использования сравнительного религиоведческого подхода).

Критике также подвергся феноменологический аспект нового подхода. Так, указывалось, что его рефлексивная составляющая начала вытеснять содержательную часть, что было зафиксировано в отчетах

комиссий первой декады XXI в. [16, с. 10]. Из-за того, что любые религиозные и околорелигиозные взгляды стали использоваться как «ресурс», материал для упражнения ума (в качестве средства развития эмпатического восприятия, критического мышления и интерпретации), нарушилась передача знаний, традиций и верований в систематическом виде.

Также серьезным вопросом стало определение рамок дозволенного, что при следовании логике поликонфессиональности становится трудно осуществимым. Так, переход с традиционного моноконфессионального курса на курс мировых религий в 1970-х гг. открыл окно возможностей для предложений по добавлению также и нерелигиозных философских систем, в т.ч. коммунизма и гуманизма, а во второй декаде XXI в. – и множества хаотичных мировоззрений («плоскостное одеяло» из верований разных религий в стиле нью-эйдж).

Такая тенденция, во-первых, дает доступ к содержанию предмета религии неограниченному количеству идеологически ангажированных сторон без должной проверки временем. Во-вторых, создается почва для конфликта между религиозным мышлением и мышлением, которому задает тон парадигма мировоззрений (характеризующаяся рациональной автономией и религиозно-скептической философской позицией, уходящей корнями с философию эпохи Просвещения). На последнем противоречии, связанных с включением мировоззрений в предмет религии заострял внимание Л. Гирон [13, с. 23]. В-третьих, приводит к размыванию целей обучения и путанице в головах учеников. Ученики остаются без каких-либо критериев для ответственного выбора, если цель учебной программы состоит в том, чтобы познакомить студента с широким спектром конкретных религиозных интерпретаций и практик, не особо одобряя ни одну из них.

Э. Кокс выражал опасения, что если религия рассматривается как способность к интерпретации в сочетании с моральными качествами ребенка, то она теряет большую часть своих ценных свойств и при таком подходе к обучению становится просто чем-то функциональным [8, р. 126].

Опасность слишком раннего ознакомления детей с большим количеством религий давно признана, хотя исследований на эту тему было проведено мало. Например, Шорт и Кэррингтон [21, с. 158] представили доказательства того, что изучение нескольких религий может сбивать с толку молодых людей, особенно если они получили путанные представления о религиях вне школы.

Отдельной проблемой называется необходимость специальных компетенций у учителей в условиях религиозного плюрализма (негативное влияние на качество преподавания). Зафиксированное инспекциями низкое качество преподавания может объясняться не только концептуальными сложностями, но и недостаточной квалификацией

учителей [11, с. 52]. В первую очередь это касается актуализации знаний и подходов, необходимых для преподавания мультирелигиозного курса.

Учитывая обозначенные выше сложности неконфессионального плюралистического подхода, неудивительно, что христианские богословы стали все больше склоняться к необходимости придерживаться принципа теологического инклюзивизма. По замечаниям исследователей, либеральные теоретики заходят в тупик без использования теологической парадигмы в обучении религии. Для выхода из него необходимо понимание положений, свойственных теологической парадигме: истинными утверждениями являются те, которые богооткровенны и исходят из ноуменального (а не феноменального – в терминах Канта) мира божественного, а «описания человеческого опыта» неизбежно содержат субъективный элемент; объективно и независимо от человеческой субъективности, но не может быть уложено в рамки узкого позитивизма в выборе критериев истинности; теория познания, основывающаяся на заключениях о неистинности религиозных убеждений – антирелигиозна, антагонистична «традиционным» формам религиозной веры; такой либерализм «влечет за собой преувеличенный акцент на скептицизме и индивидуализме, который угрожает традиционному религиозному образу жизни» [7, с. 108]. Таким образом, плюрализм ставит под угрозу самобытность различных религий.

Интересно, что некоторые российские исследователи выражают похожий взгляд. Изучение как той или иной религиозной культуры в светской школе (в рамках курса «Основы религиозных культур и светской этики»), так и религиозного вероучения в конфессионально-ориентированных школах традиционно для отечественного образования преследует цель духовного и нравственного развития и воспитания личности прежде всего (до революции речь шла о религиозно-нравственном воспитании). Поэтому И.В. Метлик и Т.В. Склярова, например, пишут о том, что «важнейший принцип дидактики — принцип культуросообразности – в данной ситуации (преподавания курса ОРКСЭ в светской школе – примечание автора) наиболее адекватно может быть реализован только с методологических позиций теологического знания. Все другие методологические позиции (часто просто атеистические) не соответствуют задачам изучения культуры религии с целью духовно-нравственного воспитания школьников» [3, с. 9]. С.Ю. Дивногорцева призывает в отечественном образовании критически отнестись к идее отстраненного преподавания религии, не принимающей во внимание самоидентификацию обучающихся и их родителей. Указанный автор задается, рассматривая ряд работ Н.Ф. Козырева, предлагавшего в свое время в отечественной школе учить «у религии», «адогматически» и «критически», справедливым вопросом о том, какие конкретно духовные и нравственные качества можно таким образом развить и воспитать в

личности? «Результатом такого подхода к обучению «у религии», – пишет С.Ю. Дивногорцева, – видятся характеристики известного со школьных времен литературного персонажа – нигилиста Евгения Базарова» [1, с. 92]. Опыт собственной истории, а также те ошибочные «инновационные» пути, по которым в конце XX – начале XXI века стало развиваться религиозное образование в ряде европейских стран, в частности в Англии, дают повод убедиться в том, что изучение религии должно быть идентичным, а у традиционных религиозных организаций должен быть собственный «голос», в том числе дающий им право определять содержание религиозного образования, что позволит создать альтернативу мировоззренческому и нравственному релятивизму, сохранить историческую и культурную преемственность в обществе, не позволит представить духовную жизнь общества в единообразии секулярного «светского гуманизма», но поможет развить духовные и нравственные качества личности обучающихся с опорой на конкретные ценностные смыслы той или иной религиозной традиции.

Заключение

Как видно из представленного обзора, английское религиозное образование прошло через достаточно длительный период разработки и использования на практике неконфессионального подхода, включающего принцип религиозного плюрализма. За это время в свет вышло значительное число исследований и отчетов, обобщающих результаты его применения. Их анализ позволяет выделить исследователей, оценивающих результаты применения данного подхода с противоположных точек зрения. С учетом проведенного анализа, можно заключить, что, несмотря на приложенные усилия по продвижению этого подхода как в научном дискурсе, так и в образовательной практике, находится большое число противников этого подхода. При близком анализе выясняется, что разрыв, возникающий между изначальными и новыми целями религиозного образования, поднимает острые вопросы определения единого ценностного курса, отношений между разными религиями, взаимоотношений верующих и способов изучения противоречащих друг другу догм различных традиций. Возникающая на этом фоне охранительная риторика консервативно настроенных исследователей, выступающих за эксклюзивную позицию христианства в школьном религиозном образовании, видится имеющей убедительные основания.

Список литературы

1. Дивногорцева С.Ю. Методика преподавания православной культуры как новая область дидактической науки // Вестник ПСТГУ. Серия IV: Педагогика. Психология. 2015. Вып. 2 (37). С. 89–97.

2. Йенсен Т. Религиозное образование в государственных школах: важнейшие тенденции (преимущественно на примере Скандинавии) // Государство, религия, Церковь в России и за рубежом. 2017. № 4. С. 46–71.
3. Метлик И.В., Складорова Т.В. Религиозное образование Русской Православной Церкви и проблема его стандартизации в общеобразовательной школе // Вестник ПСТГУ. Серия 4: Педагогика. Психология. 2011. №23. С. 7–23.
4. Козырев Ф. Н. Гуманитарное религиозное образование: Книга для учителей и методистов. СПб, 2010. 392 с.
5. Aylward K. «Who do you say I am?» Young people's conceptualisations of Jesus // Journal of Religious Education. 2006. Vol. 54(4). Pp. 27–36.
6. Barnes P. Religious education and the misrepresentation of religion // Inspiring faith in schools / eds. Felderhof M., Thompson P., and Torevell D. Aldershot: Ashgate, 2007. P. 75–88.
7. Cooling T. A. Christian vision for state education: reflections on the theology of education. London: SPCK, 1994. 203 p.
8. Cox E. Does it do as it says? // Learning for Living. 1976. V. 15 (4). P. 125–126.
9. Cox E. Sixth form religion: a study of the beliefs and of the attitudes to religion, religious instruction, and morals, of a sample of grammar school sixth form pupils. London: SCM Press, 1967. 188 p.
10. Cush D. What Have We Learned from Four Decades of Non-confessional Multi-faith Religious Education in England? Policy, Curriculum and Practice in English Religious Education 1969–2013 // Religious Education in a Global-Local World / eds. Berglund J., Shanneik Y., Bocking B. Springer International Publishing, 2016. P. 53–70.
11. Gates B. Transforming religious education: beliefs and values under scrutiny. London: Continuum International Publishing Group, 2007. 256 p.
12. Gearon L. Master Class in Religious Education. London: Bloomsbury, 2013. 216 p.
13. Gearon L., Kuusisto A., Poulter S., Toom A., Uban M. Religion and Worldviews in Education. Routledge, 2023. 266 p. URL: <https://www.routledge.com/Religion-and-Worldviews-in-Education-The-New-Watershed/Gearon-Kuusisto-Poulter-Toom-Ubani/p/book/9781032208794> (дата обращения: 12.09.2023).
14. Grimmer M. What Can I Do in RE? A consideration of the place of Religion in the twentieth-century curriculum with suggestions for practical work in schools. Great Woking: Mayhew – McCrimmons, 1973. 296 p.
15. Loukes H., New Ground in Christian Education. London: SCM Press, 1965. 200 p.
16. OfSTED. Making sense of religion: a report on religious education in schools and the impact of locally agreed syllabuses. 2007. URL: <https://dera.ioe.ac.uk/id/eprint/11105/> (дата обращения: 12.09.2023).
17. Parker S.G., & Freathy R.J.K. Context, complexity and contestation: Birmingham's Agreed Syllabuses for Religious Education since the 1970s // Journal of Beliefs & Values. V. 32(2). P. 247–263. <https://doi.org/10.1080/13617672.2011.600823>.
18. Rudge J. The Westhill Project: religious education as maturing pupils' patterns of belief and behaviour // Pedagogies of religious education: case studies in the research and development of good pedagogic practice in RE / ed. Grimmer, M. Great Woking Essex: Mc Crimmons, 2000. P. 88–11.
19. Schreiner P. Religious Education in the European Context // Hungarian Educational Research Journal. 2013. Vol. 4. Pp. 5–15.
20. Smart N. Secular education and the logic of religion. London: Faber and Faber, 1968. 106 p.

21. Short G., Carrington B. Learning about Judaism: a contribution to the debate on multi-faith religious education // British Journal of Religious Education. 1995. V. 17. P. 157–167.
22. Teece G. A religious approach to religious education: the implications of John Hick's religious interpretation of religion for religious education. University of Birmingham. Ph.D., 2010. URL: <https://etheses.bham.ac.uk/id/eprint/1103/> (дата обращения: 12.09.2023).

Об авторе:

РАЗБАЕВА Екатерина Владимировна – преподаватель ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (109028, Москва, Покровский бульвар, д.11), аспирант ОЧУ ВО «Православный Свято-Тихоновский гуманитарный университет» (115184, Москва, ул. Новокузнецкая д. 23Б). SPIN РИНЦ: 4536-2318, ORCID: 0000-0002-5733-842X, ResearcherID: V-3010-2017, e-mail: erazbaeva@hse.ru

IMPLICATIONS OF THE ADOPTION OF A MULTI- CONFESSIONAL APPROACH FOR THE THEORY AND PRACTICE OF MODERN RELIGIOUS EDUCATION IN ENGLAND

E.V. Razbaeva

National Research University Higher School of Economics, Moscow
Private educational institution of higher education Saint Tikhon's Orthodox
University for the Humanities, Moscow

The article provides an overview of the diverse influence of the principle of religious pluralism on modern theory and practice of teaching religion in schools in England. The purpose of the study is to analyze the positive and negative aspects of this phenomenon recorded in foreign scientific literature. The scope of the scientific literature studied for the purposes of the research included reports from the Commission on Religious Education of Great Britain, curricula on the subject of «religious education», articles from the national bibliographic database of scientific citations (Russian Science Citation Index) and from scientific publishing houses such as Taylor and Francis, Elsevier, and SpringerLink. The review shows that the study of the entire spectrum of world religions instead of just one in English schools in the 70s of the 20th century, the implementation of a policy of multiculturalism, as well as the desire to include all possible near-religious, ethical and political worldviews in the content of religious education at the beginning of the 21st century significantly complicated the task of the researchers to come to a consensus about the goals and value of this field of education. The efforts of religious scholars are aimed at developing a paradigm suitable for presenting multiple religions in one course and at the same time not causing strong protests from adherents of teaching Christianity as the main religion of the country. It is noted that these attempts are being carried out with varying degrees of success.

Keywords: *school religious education in England, subject of religion, world religions, religious pluralism, multiculturalism, confessional education, non-confessional education, worldviews.*

Принято в редакцию: 26.02.2024 г.

Подписано в печать: 14.05.2024 г.

УДК 378.147: 811.58
Doi: 10.26456/vtspyped/2024.2.256

ОБЗОР МОБИЛЬНЫХ ПРИЛОЖЕНИЙ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ НА КИТАЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Се Бинбин, Шао Бо, Сун Цзяин

ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов», г. Москва

В статье рассматривается применение мобильных приложений для обучения русскоговорящих студентов письменной форме китайского языка. Авторы исследования сравнивают возможности различных мобильных приложений для развития письменных умений студентов, изучающих китайский язык. Представлен краткий обзор текущего состояния исследований в области обучения китайской письменности с помощью мобильных приложений. Проведен сравнительный анализ функционала существующих мобильных приложений для изучения китайского языка. Авторы приводят данные экспериментальной работы китайских исследователей, в которой участвуют группы студентов, изучающих китайский язык как с использованием традиционных методов, так и с применением мобильных приложений. Авторы выделяют преимущества мобильных приложений для изучения различных аспектов китайской иероглифической письменности.

Ключевые слова: *китайский язык, русскоговорящие студенты, методика обучения иероглифической письменности, мобильные технологии обучения.*

Введение

В быстро меняющемся мире необходимо оперативно реагировать на вызовы времени. Подготовка специалистов со знанием китайского языка в российских вузах подразумевает обязательное обучение письменной речи. В результате студент-выпускник должен не только иметь развитый словарный запас и знать грамматические правила, но и уметь, пользуясь этими языковыми средствами, создавать свои письменные тексты [4, с. 480].

Необходимость исследования обусловлена трудностями русскоговорящих студентов при изучении иероглифов китайского языка и написании текстов. В наши дни создано большое количество мобильных приложений для онлайн-обучения письменной речи. Однако их эффективность как технологии обучения зависит от функционала приложений [11, с. 124]. Поэтому анализ функционала может считаться необходимым подготовительным этапом для применения технологии обучения с помощью мобильных приложений.

Предметом исследования выступает дидактико-методической потенциал применения мобильных приложений при обучении

письменной речи на китайском языке русскоговорящих студентов. В ходе написания статьи использовались общенаучные методы дедукции и индукции, классификации и систематизации, метод сопоставительного анализа. Научная новизна состоит в сравнении возможностей мобильных приложений при формировании навыков письменной речи у русскоговорящих студентов в процессе обучения китайскому языку.

Целью данной статьи является сравнение функционала мобильных приложений при обучении китайской письменной речи русскоговорящих студентов.

В настоящее время методика преподавания китайского языка продолжает развиваться, предпринимаются попытки ее усовершенствования с помощью функционирующих в Российской Федерации Институтов и классов Конфуция [6, с. 124].

Во всем мире растет интерес к изучению китайского как второго иностранного языка. Можно утверждать, что время для изучения китайского языка не носителями языка стало более подходящим, чем когда-либо прежде [13, с. 221]. Однако у изучающих письменную речь возникают такие проблемы, как морфологические различия между китайскими иероглифами и другими языками, усвоение тона и китайских иероглифов, сложность системы письма и т.п. Имеющиеся проблемы в восприятии речи на слух также вызывают сложности с её перенесением на бумагу.

Благодаря постоянной популяризации мобильных технологий многие русскоговорящие студенты могут использовать мобильные устройства для самообучения, поэтому применение мобильных приложений для обучения китайским иероглифам становится все более обширным [16, с. 241]. Дидактический потенциал приложений ориентирован на развитие познавательных способностей студентов в области письма, на улучшение знания и владения китайскими иероглифами, а также на повышение уровня понимания китайской культуры [2, с. 23].

Материалы и методы

Материалом исследования послужили научные работы в области обучения письменной речи на китайском языке при помощи мобильных приложений за последние два десятилетия. Были рассмотрены исследования китайских таких языковедов и методистов, как Ван Юмей, Ван Хуан, Ян Сяолань, Ву Хайянь, Руань Чанг. Особое внимание было уделено работам, касающимся мобильного обучения в Китае с 2011 по 2023 год авторов Ли Нан, Ли Шэнконг. Эмпирическая основа исследования состоит в апробации использования мобильных приложений в обучении русскоговорящих студентов китайской письменной речи.

Указанные методы исследования позволили проанализировать и сравнить возможности 13 мобильных приложений для обучения написанию китайских иероглифов.

Результаты исследования

Особенностями китайской письменной речи являются иероглифы как специфическая форма знаковой фиксации лексического состава китайского языка. По данным исследований, студенты около 80% учебного времени посвящают именно овладению иероглификой [15, с. 13].

Отличие иероглифической письменности от буквенной объясняет необходимость выработки у изучающих китайский язык особого алгоритма психологической деятельности по формированию соответствующих навыков и умений. Эти навыки по существу делятся на две группы: 1) моторные начертательные навыки; 2) лексические навыки, которые базируются на усвоении графико-звукосмыслового комплекса. Такие комплексы могут быть сформированы в памяти только путем формирования соответствующих ассоциативных связей с помощью специально организованных учебных действий, т.е. упражнений [9, с. 42].

До сих пор в некоторых учебных заведениях используют «классический» приём запоминания иероглифов-морфем, который предполагает опору на моторику через «прописи». Иными словами, студент многократно повторяет написание иероглифа, и таким образом его зрительная и опорная память в комплексе позволяют запомнить иероглиф. Опыт педагогов показывает: если на начальном этапе обучения письму не уделять внимания правильному начертанию иероглифов, в дальнейшем студенты могут путать похожие по написанию, но не по семантике иероглифы, а также писать их с каким-либо ошибочным элементом.

Изучение опыта китайских учителей начальной школы по формированию «иероглифических» навыков показывает, что в отношении иероглифики ведущим дидактическим принципом должен выступать один из основных принципов коммуникативного метода обучения, а именно принцип устного опережения [4, с. 73].

В упрощенном виде его можно сформулировать следующим образом: к иероглифическому письму следует переходить лишь после того, как сформированы прочные лексические навыки устной речи, т.е. в памяти обучаемого сформированы звукосмысловые связи, и ему остается лишь добавить к этому недостающее звено – зрительный образ.

В таком подходе соблюдаются принцип «одной учебной трудности» и принцип поэтапного формирования умственных действий. Это означает, что на начальном этапе обучения письменной речи какая-то часть тренировочных упражнений должна быть написана только с помощью системы фонетической записи.

В наши дни, в эпоху быстрого развития науки и техники, преподаватели и обучающиеся уже знакомы с дистанционным образованием, с онлайн-семинарами и дистанционной защитой научных

работ. Кроме того, форма дистанционного обучения постоянно развивается и совершенствуется. Студенты могут обмениваться различными учебными ресурсами через Интернет. Студенты могут проводить онлайн-конференции с коллегами из разных регионов, тренируясь в способности распознавать китайские иероглифы и укрепляя коммуникативные навыки [17, с. 104].

Поэтому приложения для обучения письменной речи на китайском языке являются полезной в образовательном плане и мотивационно интересной для студентов технологией [3, с. 179]. Для того чтобы лучше понять эффективность мобильных приложений для обучения китайской иероглифической письменности, было проведено несколько опросов среди преподавателей и студентов. Результаты этих опросов показали, что большинство преподавателей и студентов считают мобильные приложения полезным и эффективным инструментом для обучения китайской письменности.

Преподаватели особенно ценят удобство и доступность приложений, а студенты – игровой процесс обучения и возможность заниматься китайским в свободное время [14]. Было проведено несколько исследований эффективности мобильных приложений для обучения китайскому письму. Эти исследования показали, что студенты, использующие мобильные приложения для изучения китайской письменности, показывают более высокие результаты, чем студенты, использующие традиционные методы обучения. Результаты этих исследований свидетельствуют о том, что мобильные приложения могут быть эффективным способом обучения китайской письменной речи [1, с. 117].

Статья «Исследование эффективности мобильных приложений для изучения китайских иероглифов: Обзор эмпирических исследований» Ли Й. и Чен В. была опубликована в журнале «Educational Technology Research and Development» в 2017 году [19, с. 221]. Авторы провели обзор существующих эмпирических исследований, чтобы оценить эффективность мобильных приложений в обучении китайским иероглифам. Исследователи обнаружили связь использования мобильных приложений и уровня мотивации и вовлеченности в изучение китайских иероглифов. Эти приложения обеспечивают обучающимся обратную связь и положительное подкрепление, повышающее их мотивацию к обучению [9, с. 5].

Более того, мобильные приложения могут создать интерактивный и увлекательный опыт обучения и помочь студентам оставаться сосредоточенными и заинтересованными. Кроме того, авторы обнаружили, что использование мобильных приложений может привести к улучшению успеваемости при изучении китайских иероглифов.

Мобильные приложения могут предоставить обучающимся разнообразные учебные материалы, такие, как изображения, видео- и

аудиозаписи, которые могут помочь им лучше понять письменную форму речи.

Авторы также обнаружили, что использование мобильных приложений может быть особенно полезным для студентов, которые испытывают трудности с традиционными формами обучения, такими, как учебники и лекции. Мобильные приложения могут предложить более гибкий и персонализированный подход к обучению, что может помочь этим студентам лучше понять иероглифы. В целом, авторы пришли к выводу, что использование мобильных приложений может стать эффективным инструментом для обучения китайским иероглифам. Результаты эмпирических исследований, рассмотренных в данной статье, свидетельствуют о том, что использование мобильных приложений может привести к повышению мотивации, вовлеченности и успеваемости при изучении китайских иероглифов [10].

Существуют результаты исследования в статье Ма Жунью об эффективности системы изучения китайских иероглифов с помощью мобильного приложения. Целью исследования было оценить влияние мобильного приложения на способность студентов распознавать и писать китайские иероглифы. Исследование проводилось на выборке студентов, изучающих китайский как второй язык. Студенты были разделены на две группы, одна из которых использовала систему на основе мобильного приложения, а другая – традиционные методы обучения. Исследование проводилось в течение нескольких недель, на протяжении которых отслеживался и оценивался прогресс студентов [8, с. 147].

Результаты исследования показали, что студенты, использовавшие мобильное приложение, значительно улучшили свои навыки распознавания символов и письма по сравнению со студентами, использовавшими традиционные методы обучения [16, с. 247].

Было установлено, что система на основе мобильного приложения особенно эффективна в улучшении навыков распознавания символов, а также в развитии способности писать символы точно и разборчиво.

Авторы исследования пришли к выводу, что использование систем на основе мобильных приложений может быть весьма эффективным способом обучения китайской иероглифике, и что такие системы могут положительно повлиять на результаты обучения студентов [5]. Они также предложили провести дальнейшие исследования в этой области, чтобы полностью понять потенциальные преимущества использования систем на основе мобильных приложений для изучения китайских иероглифов. В заключение следует отметить, что исследование, проведенное Ж. Ма и Л.И. Корнеевой, дает представление об эффективности систем на основе мобильных приложений для обучения китайской иероглифике. Результаты исследования показывают, что эти системы могут значительно улучшить навыки распознавания

иероглифов и письма у студентов, и могут стать ценным инструментом как для преподавателей китайского языка, так и для студентов.

Хан Ю. написала, что для изучающих китайский язык это можно представить в виде системы, которая может помочь в освоении китайских иероглифов. Эта мобильная технология разработана для тренировки произношения слов, написания и ввода китайских иероглифов. Однако для того, чтобы учащиеся могли вводить текст, они должны уже владеть простейшими иероглифами и определенным словарным запасом [18, с. 5].

Из огромного количества приложений, созданных для изучения письменной формы китайского языка, лишь немногие сосредоточены на понимании и написании китайских иероглифов. В табл. 1 представлены 12 приложений для изучения китайской письменной речи и их основные характеристики, понимание которых необходимо для применения приложений в обучении русскоговорящих студентов.

Таблица 1

Основные характеристики мобильных приложений
для изучения китайской письменной речи

№	Название приложения	Основные характеристики
1.	Wukong Literacy	Предлагает разнообразные интерактивные упражнения на знание иероглифов и правильность их написания; предоставляет возможность общаться с виртуальным наставником, который помогает студентам с решением заданий и отвечает на вопросы
2.	Daily Mandarin	Многократный показ правильного алгоритма написания иероглифов, озвученные диктанты для тренировки навыков письма; темп воспроизведения можно регулировать
3.	Изучайте китайский язык, разговаривая	Материал представлен в виде отдельных тем, которые не зависят друг от друга. Для тренировки письменных навыков предлагаются упражнения разного типа, которые снабжены справочным материалом
4.	Scripts by Drops	Приложение, основанное на игровой технологии с участием анимационных персонажей, которые помогают изучать способ и порядок написания штрихов. Игровые задания предоставляются для тренировки и позволяют слушать озвучку процесса написания и результатов выполненных упражнений
5.	Kangxi	В приложении анимация представлена в изображении иероглифов, обозначая их похожие штрихи и визуальные ассоциативные связи для лучшего запоминания

№	Название приложения	Основные характеристики
6.	Искусство китайского языка	В программное обеспечение внедрен захватывающий и оригинальный дизайн в китайском стиле, который пробуждает интерес к изучению. Приложение основывается на принципе «от простого к сложному». После выполнения ряда заданий предлагается участие в квесте, который напоминает прохождение уровней компьютерной игры
7.	Пиньиньские новости	Используется материал газетных статей, то есть задания в приложении базируются на аутентичных текстах
8.	Привет, HSK	Основано на принципе дифференцированного обучения
9.	Hello Daily III	Имеется сквозная сюжетная линия – жизнь семьи Джон в Шанхае. Упражнения не отличаются сложностью
10.	TRAINCHINESE	Сочетание лексикографической базы данных и визуальное представление каждого слова с примерами. Основным преимуществом данной системы по сравнению с обычными словарями является возможность создания карточек в различных режимах обучения, а также использование готовых наборов слов, предназначенных для разных уровней
11.	Китайские ключи – прописи иероглифов 0.18	В фокусе – запоминание правил написания иероглифов и китайских ключей, их произношения и значения. С учетом того, что пользователи, возможно, не знакомы с транскрипцией и правилами написания иероглифов и китайских ключей, в приложении уделено мало внимания рисованию красивых китайских ключей. Основной акцент сделан на запоминание
12.	Chinese writer	В приложении интересный дизайн: падение иероглифов с неба, причем требуется их правильная запись до того, как они достигнут земли. Пользователь имеет возможность настраивать время падения и словарь в соответствии с его потребностями и учебной программой

Сравним приложения на основе критериев простоты и доступности, мотивационного потенциала и предполагаемого после использования уровня овладения навыками письменной речи.

1. Простота и доступность. Стоит отметить приложение «Daily Mandarin», в котором предусмотрен многократный показ написания штрихов, после которого студент скрывает образец и пишет сам. Есть

также функция звукового воспроизведения слова или целых фраз для тренировки умения фиксировать устную речь. Также прохождение этапов письма в доступной для начинающих форме характерно для приложения «Изучайте китайский язык, разговаривая». Материал в нем разделен на отдельные темы, которые не зависимы друг от друга. На отработку письменных навыков дается большое количество упражнений. Можно использовать различные материалы и функции в качестве справочного материала при подготовке к занятиям.

Таким образом, из 12 приложений только два отличаются простотой и доступностью для студентов базового уровня знаний.

2. Мотивационный потенциал. Практически во всех рассматриваемых приложениях он присутствует. Однако особенно следует отметить приложения «Scripts by Drops» и «Kangxi». «Scripts by Drops» построено на игровой технологии. В частности, игровые задания даются при изучении порядка и способа написания штрихов. При этом голоса анимационных персонажей, сопровождающих все этапы обучения, озвучивают написанное и результат выполнения упражнения.

В «Kangxi» первостепенное значение имеют не герои и озвучка, а ассоциативные визуальные связи. Персонажи с одинаковым радикалом позволяют быстрее и эффективнее запомнить написание иероглифов. Ассоциативные иллюстрации позволяют понять, почему иероглиф изображается именно так, а не иначе.

Программное обеспечение для изучения китайских иероглифов «Искусство китайского языка» имеет увлекательный дизайн в китайском стиле. Китайские иероглифы в приложении изучаются по принципу «от простого к сложному». После цикла заданий предусмотрен квест: написание изученных пиктограмм с моментальной проверкой. Этот процесс напоминает прохождение уровней игры [12, с. 21].

Таким образом, игровой элемент присутствует в трёх приложениях: «Scripts by Drops», «Kangxi» и «Искусство китайского языка».

3. Выстраивание приложения под определенный уровень знаний студента позволяет, во-первых, использовать приложение на разных этапах обучения письменной речи; во-вторых, при выборе приложения имеется возможность предсказания предполагаемых результатов использования. Так, приложение «Пиньиньские новости» предназначено для студентов, чья дальнейшая деятельность связана с политикой или бизнесом. Материалом для данного приложения выступают адаптированные для иностранцев тексты из китайских газет. Приложение «Привет, HSK» прекрасно подходит для дифференцированного обучения в силу того, что оно позволяет выполнять задания разных уровней сложности. Например, на занятии часть группы отрабатывает написание слов и словосочетаний, а «сильные» студенты пишут письмо.

Приложение «Hello Daily III» подходит для изучающих китайский язык со средним уровнем, чтобы выучить соответствующую китайскую лексику, слушать по-китайски и читать по-китайски. Сквозной линией является сюжет, основанный на жизни семьи Джон в Шанхае.

Таким образом, предусмотренная дифференциация уровней присутствует в трёх приложениях: «Пиньиньские новости», «Hello Daily III» и «Привет, HSK».

Заключение

В заключение отметим, что мобильные приложения в обучении российских студентов китайской письменной речи играют важную методическую роль. Они позволяют создать одновременно и без материальных затрат мобильную образовательную среду с учетом дифференцированного подхода к отбору материала [7, с. 127].

В статье были рассмотрены 12 приложений по изучению письменной речи на китайском языке. Мы проанализировали их с точки зрения простоты и доступности, игрового, развлекательного содержания и дифференцированности уровней. Были найдены приложения, функционал которых полностью отвечает названным критериям. Так, «Daily Mandarin» предоставляет возможность многократного просмотра алгоритма написания, а «Изучайте китайский язык, разговаривая» предлагает доступное для начинающих форматирование этапов письма. Практически все приложения имеют игровой развлекательный дизайн. Мы выделили «Scripts by Drops» и «Kangxi», в которых обучение сопровождается действиями персонажей и прохождением квестов. Приложения «Пиньиньские новости», «Привет, HSK», «Hello Daily III» характеризуются возможностью настроить уровень сложности заданий.

Итак, приложения позволяют студентам постигать основы письменной речи на китайском языке в соответствии с принципами доступности, дифференцированного обучения, а игровой дизайн повышает познавательный интерес обучающихся.

Список литературы

1. Великоредчина В.П., Даричева М.В. Использование интернет-ресурсов и мобильных приложений при обучении китайскому языку // Институты и механизмы инновационного развития: мировой опыт и российская практика: сб. ст. 10-й Междунар. науч.-практ. конф., посвященной 255-летию Вольного экономического общества России: в 2 т. Т. 1. 2020. С.116–121.
2. Иноземцева Н.В., Йовкова Н.Н. Современные веб-ресурсы и мобильные приложения как средства мотивации обучающихся при изучении китайского языка // Вестник Оренбургского государственного университета. 2022. №2(234). С. 20–25.
3. Коваленко А.В. Преподавание китайского языка в высшем учебном заведении на примере обучения в малых группах // Современное состояние

- и перспективы развития современной науки и образования: сб. статей V Междунар. науч.-практ. конф. г. Петрозаводск, 2023. С. 179–182.
4. Кондрашевский А.Ф., Румянцева М.В., Фролова М.Г. Практический курс китайского языка: учебник для студентов вузов, обучающихся по направлениям подготовки и специальностям «Международные отношения» и «Регионоведение». М.: Восточная книга. 2012. Т 2. 744 с.
 5. Корнеева Л.И., Ма Жунью. Особенности формирования межкультурной коммуникативной компетенции при обучении китайскому языку // Педагогическое образование в России. 2016. №6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-formirovaniya-mezhkulturnoy-kommunikativnoy-kompetentsii-pri-obuchenii-kitayskomu-yazyku> (дата обращения: 12.12.2023).
 6. Кочергин И.В. Очерки методики обучения китайскому языку. М.: Муравей, 2000. 160 с.
 7. Криворот В.В. Профессиональная подготовка переводчиков в условиях эффективной межкультурной коммуникации // Язык. Культура. Общение: материалы междунар. науч.-практ. конф. «Международный фестиваль языков». Минск: Изд. центр БГУ, 2011. С. 124–127.
 8. Ма Жунью, Корнеева Л.И. Анализ результатов анкетирования студентов-лингвистов, изучающих китайский язык как иностранный в контексте межкультурной коммуникации // Язык в сфере профессиональной коммуникации: межд. науч.-практ. конф. преподавателей, аспирантов и студентов. Екатеринбург. 19–20 апреля 2018 г. 2018. С. 146 – 150.
 9. Масловец О. Основы обучения китайскому языку в вузе и в школе. Теория и практика: учеб. пособие. М.: Восточная книга. 2017. 264 с.
 10. Мельничук М. В., Калугина О. А. Эффективность обучения иностранному языку в вузе: компоненты эмоционального и интеллектуального // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2021. №8. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/effektivnost-obucheniya-inostrannomu-yazyku-v-vuze-komponenty-emotsionalnogo-i-intellektualnogo> (дата обращения: 12.01.2024).
 11. Михалева С.Н., Дагбаев Д.Г. Использование информационно-коммуникационных технологий и мобильных приложений для изучения китайского языка // Филологическое образование и современный мир: материалы XIV Всерос. молодёжной науч.-практ. конф. с междунар. участием / отв. Ред. А. Э. Михина. Чита: Забайкальский государственный университет, 2018. С. 123–124.
 12. Панина С.В., Алексеева Е.Е. Обучение китайскому языку в вузе посредством цифровых инструментов // Вестник Северо-восточного федерального университета им. М.К. Аммосова. Серия: Педагогика. Психология. Философия. 2022. № 3 (27). С. 21–29.
 13. Тань Аошуан. Учебник современного китайского разговорного языка. Изд. 2-е, испр. и доп. М.: Наука, 1988. 719 с.
 14. Цао П. Формирование навыков устной разговорной речи у лингвистов-переводчиков при обучении китайскому языку как иностранному / Litera. 2022. № 8. С. 147–155. [Электронный ресурс] Режим доступа: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=38439 (дата обращения: 20.01.2023)

15. Шульгина М.А. Особенности обучения фонетике китайского языка: магистерская диссертация. Екатеринбург Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина, 2021. 155 с.
16. Ян Сюецзяо. Обучающая интернет-среда как фактор мобильности в усвоении знаний по РКИ // Наука и школа. 2022. № 6. С. 241–247.
17. Янь Л. Исследование применения смешанного обучения иностранным языкам: преимущества и недостатки // Языки и культуры в глобальном образовательном пространстве: Сборник статей I Междунар. науч.-практ. конф., Москва, 07–08 октября 2021 г. М.: Некоммерческое партнерство «Национальное общество прикладной лингвистики», 2021. С. 102–107.
18. Han Yueqin. Research on fostering intercultural communication competence of foreign language learners // Cross-Cultural Communication. 2013. V. 9, Is. 1. P. 5–12.
19. Lee Y., Chen V. Research on the effectiveness of mobile applications for learning Chinese characters: an overview of empirical research // Educational Technology Research and Development. 2017. С. 221–252.

Об авторах:

СЕ Бинбин – аспирант ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы» (117198, Москва, ул. Миклухо-Маклая, 9), e-mail: mishaxie008@mail.ru

ШАО Бо – аспирант ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы» (117198, Москва, ул. Миклухо-Маклая, 9), e-mail: Shao.bo@yandex.ru

СУН Цзяин – аспирант ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы» (117198, Москва, ул. Миклухо-Маклая, 9), e-mail: inneca_sjy@icloud.com

REVIEW OF MOBILE APPS FOR TEACHING WRITING IN CHINESE

Xie Bingbing, Shao Bo, Song Jiaying

Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba, Moscow

The article discusses the use of mobile applications for teaching Russian students the written form of the Chinese language. The authors of the study compare the capabilities of various mobile applications for the development of writing skills of students learning Chinese. A brief overview of the current state of research in the field of teaching Chinese writing using mobile applications is presented. A comparative analysis of the functionality of existing mobile applications for learning Chinese is carried out. The authors present data from the experimental work of Chinese researchers, which involves groups of students learning Chinese using both traditional methods and mobile applications. The authors highlight the advantages of mobile applications for studying various aspects of writing.

Keywords: *Chinese language, teaching methods, written language, Russian students, hieroglyphic writing, teaching technologies, online learning.*

УДК 159.95
Doi: 10.26456/vtspyped/2024.2.267

ВЗАИМОСВЯЗЬ НОСТАЛЬГИИ И АВТОБИОГРАФИЧЕСКИХ НАРРАТИВОВ

Д.Н. Яшин

АНО ВО «Российский новый университет», г. Москва

В настоящей статье представлено теоретическое осмысление феномена ностальгии как комплексного психического состояния, возникновение которого обусловлено специфическими социокультурными условиями. Раскрыто психологическое содержание понятия ностальгии. Описаны методологические параллели между биографическим и психоаналитическим подходами к изучению ностальгического опыта. На примере эмпирического исследования, осуществлённого Х. Дикинсон и М. Эрбен, посвящённого экспрессии ностальгических переживаний в автобиографических нарративах, раскрыто общее тематическое содержание, характерное для представителей единого культурно-исторического контекста. Намечены перспективные направления дальнейших междисциплинарных поисков: а) выявление культурно-исторических детерминант феномена ностальгии посредством тематического анализа текстов прошедших эпох; б) изучение взаимосвязи ностальгии, аффективно-эмоциональной сферы личности и нейропсихологических механизмов возникновения чувств удовольствия и сожаления.

Ключевые слова: *ностальгия, ностальгическое воспоминание, ностальгический нарратив, автобиографический нарратив, автобиографическое Я, социокультурный контекст, нарциссизм.*

Ностальгия представляет собой культурно-обусловленную эмоцию, включающую в себя позитивные и негативные оттенки [5]. Её переживание раскрывается в созерцании личностью прошлого опыта, представляющего для неё ценность, что рождает сложную аффективную смесь: осознание невозможности повторения данного опыта ведёт к чувству потери чего-то значимого, но в то же время возникает чувство «сожалеющего удовольствия». Х. Дикинсон и М. Эрбен называют ностальгию «горько-сладкой» эмоцией и считают, что отчасти она возникает благодаря произвольным усилиям личности, а также что она может выступать для неё предметом рефлексии [6].

Ввиду того, что ностальгия в значительной степени детерминируется культурным контекстом, исследователи-психологи обращаются к различным методологическим подходам в попытках выявить и описать универсальные механизмы возникновения и протекания данного психического состояния, общие для представителей любых культурных традиций.

© Яшин Д.Н., 2024

Цель теоретического исследования, представленного в данной статье, заключается в раскрытии и обосновании эпистемологической значимости применения биографического и психоаналитического подходов к решению указанной проблемы на примере эмпирических данных, полученных Х. Дикинсон и М. Эрбеном.

Согласно работам А. Дамасио, ностальгия относится ко вторичным эмоциям: их актуализация осуществляется за счёт *социокультурного фактора* [4]; первичные же эмоции, такие как страх или гнев, запускаются непосредственным воздействием стимулов внешней среды [3]. К. Шоу и М. Чейз пишут, что ностальгия имеет тесную взаимосвязь с концепциями *линейного времени* и *индустриально-секулярного общества*: последнему присущи такие тенденции, как ориентированность на будущее и постоянное социальное преобразование. Подобные условия часто создают на индивидуальном уровне переживание настоящего как эфемерно-мимолётного и дискомфортного: личность не успевает адаптироваться к новым условиям, что побуждает её обращаться к прошлому опыту, который переживается как понятный и потому – комфортный [17]. К примеру, люди, пробывшие в детстве в сельской местности и в дальнейшем перебравшиеся в город, в своих жизненных историях часто описывают самые ранние годы как период «невинности и счастья». Х. Дикинсон и М. Эрбен отмечают, что ностальгия является в большей степени *аффективным*, нежели когнитивным процессом: человек *переживает* прошлый опыт как приятный, но утерянный, независимо от того, насколько лучше или хуже были объективные условия его жизни в тот период в сравнении с настоящим. Учёные подчёркивают комплексность данной эмоции наряду с социальными и индивидуальными условиями, которые её обуславливают. Ядром ностальгии является оплакиваемое и принимаемое чувство потери [6].

Будучи *культурно-обусловленной* (вторичной) эмоцией, ностальгия, тем не менее, связана с такими базовыми (первичными) эмоциями, как горе и депрессия, которые, согласно классической психоаналитической теории, реактивно возникают при потере *значимого объекта*. Подобная оптика позволяет рассматривать ностальгию как альтернативную реакцию на потерю: в отличие от горя, она переживается как умеренно охватывающее сожаление по утраченному объекту, нежели как всепоглощающее чувство болезненной опустошённости [10]. Х. Дикинсон и М. Эрбен, ссылаясь на проведённое ими эмпирическое исследование, пишут, что в большинстве автобиографических нарративов испытуемых объектом ностальгии оказывается детство [6, с. 224]. Авторы объясняют данное обстоятельство с помощью концепции *нарциссической реакции* З. Фрейда: в случае, если личность застревает на одной из ранних стадий психосексуального развития, поле её объектов

любви остаётся ограниченным собственным Я и Я матери [11]. Это приводит к необходимости поиска объекта любви, похожего на своё Я или на материнское Я. В зависимости от типа нарциссической реакции личность может искать: а) то, чем она является в настоящем; б) то, чем она была в прошлом; в) то, чем она хотела бы стать; г) того, кто некогда был её частью. Варианты б) и г) отражают взаимосвязь нарциссизма с детством, идеализация которого прослеживается в автобиографических нарративах, посвящённых ностальгии.

В рамках упомянутого исследования Х. Дикинсон и М. Эрбен просили респондентов составить рассказ о пережитом ностальгическом опыте [6, с. 227]. Для обозначения формы полученных данных учёные используют термин *жизненные документы* К. Пламмера [15]. Они представляют собой *автобиографические рассказы*, предметно сфокусированные на той или иной теме. Методологические корни данного термина восходят к интерпретативной парадигме, активно применяемой в *биографических исследованиях* – подходе, единицей анализа которого выступает *жизненный нарратив* как способ создания смыслов посредством описания своего *уникального переживания себя-в-мире* [7]. Несмотря на то, что каждая личность по-своему описывает ностальгический опыт, совокупность жизненных нарративов, посвящённых теме ностальгии и составленных представителями однородной социальной группы, позволяет выявить общее понимание данного феномена, разделяемое носителями определённого культурного контекста. Так, Дж. Брунер считал, что любая автобиографическая форма, любое *рассказывание-о-себе* осуществляется в конкретных культурно-исторических условиях [2].

В автобиографических рассказах респондентов Х. Дикинсон и М. Эрбеном были обнаружены три значимые субтемы: 1) осознание перехода на новый жизненный этап и грядущих перемен; 2) расширение способности любить кого-либо или что-либо; 3) снятие напряжения (во фрейдистском понимании).

Первая субтема имеет два взаимосвязанных компонента: формирование способности к рефлексии и осознание деления единого жизненного пути на отдельные периоды времени [1]. Согласно Э. Дюркгейму, данные компоненты составляют основу нового вида сознания, формирующегося в личности в процессе перехода от *механической солидарности* к *органической* [8]. По мере того, как в ней развивается способность к рефлексии, она начинает рассматривать время не как механическую, цикличную смену дней, недель, месяцев; она осознаёт себя как находящуюся в потоке *исторического времени*, которому присущи качественные изменения, происходящие при переходе от одного этапа к другому. Становление органической солидарности объясняет смесь удовольствия и печали, обнаруживаемую

в ностальгических воспоминаниях. В определённый момент взросления личность начинает переживать время как разделённое на отдельные исторические периоды, а не как непрерывный событийный поток. Смешанные чувства, сопровождающие переход от нерефлексивной растворённости в социальной среде (механической солидарности) к индивидуализации сознания (органической солидарности) лежит в основе возникновения ностальгии; этот переход встречается одновременно с радостью и сожалением. Почти в каждом автобиографическом рассказе присутствует воспоминание о неприятном событии, положившем конец беззаботному периоду и давшем начало новой, менее позитивной, жизненной главе. Х. Дикинсон и М. Эрбен предполагают, что возникновение *ностальгического воспоминания* наиболее вероятно в случае, если вместе с указанным неприятным событием произошло формирование рефлексивного сознания с вытекающим из этого восприятием времени как чередой исторических этапов [6, с. 232].

Вторая субтема имеет отношение к *значимым другим*, упомянутым в автобиографических рассказах. В большинстве случаев это были люди за пределами семейного круга, чаще всего – друзья детства, и повествование о них тесно переплеталось с субтемами времяпрепровождения на открытом воздухе (в сельской местности), свободы и приключений. Позитивные эмоции, полученные во взаимодействии со значимыми другими, способствовали формированию новых привязанностей. Как было отмечено выше, согласно З. Фрейду, при нормативном развитии детская любовь, изначально направляемая только на фигуру матери и на собственное Я, постепенно трансформируется во взрослую форму и начинает распространяться на широкий круг объектов [9, с. 207–219]. Данный процесс прослеживается в описании ностальгических воспоминаний; ранняя нарциссическая любовь ребёнка к собственному Я проступает в автобиографических рассказах большинства респондентов. Так, двое мужчин, повествуя о детстве, в качестве значимых других упоминают мальчиков-ровесников, с которыми их связывала крепкая дружба. Этих мальчиков можно рассматривать как *альтернативные версии Я самих рассказчиков*, вызывающие нарциссическую любовь. Важность природной среды, весьма детально описываемой в рассказах, позволяет провести параллель с темами идеализированного ребёнка и сельского прошлого, которые, согласно работам К. Робсон, пронизывают искусство и литературу девятнадцатого века. Учёный делает акцент на *прошлости*, нежели на *сельскости*, и характеризует данную тенденцию как *троп, обращённый назад* [16]. Однако, как отмечают Х. Дикинсон и М. Эрбен, в автобиографических рассказах их респондентов, в отличие от художественной литературы, сельскость природной среды выступает в

качестве катализатора развития привязанностей, тем самым способствуя обращению повествования вперёд. В рассказах трёх испытуемых из семи времяпрепровождение в сельской местности связано с ростом степени независимости и возможности активно проявлять себя. Тематическая композиция «ребёнок в природной среде» может рассматриваться как *нарративная репрезентация нарциссического детского Я* [6, с. 235].

Третья субтема затрагивает напряжение, возникающее между чувством сожаления и припоминаемым удовольствием. Необходимость объяснения данного феномена побуждает вновь обратиться к З. Фрейду: он писал, что цель жизни детерминирована принципом удовольствия, который, сталкиваясь с условиями внешнего мира, создаёт противоречие; человеческое стремление к счастью не было заложено изначально. Периодически в жизни могут возникать ситуации, требующие высвобождения сдерживаемых потребностей в удовлетворении. Чувства, сопровождающие их, весьма непродолжительны, и могут иметь место лишь как эпизодические феномены. Ностальгия относится к их числу и, наряду с чувством веселья, сопровождающим юмористические ситуации, способствует свободному течению удовольствия и позволяет ненадолго отвлечься от серьёзности ограничивающей реальности [9]. Психическое возвращение в настоящее после погружения в ностальгическое воспоминание и последующее осознание невозможности возвращения ушедшего времени ведут к сначала к разрядке, а потом почти сразу – к возрастанию напряжения. Согласно фрейдистской теории, данное состояние управляется *Сверх-Я* и при ненормальных условиях может стать патологическим. Так, Ж. Старобинский писал, что в прошлом ностальгию категориально причисляли к заболеваниям [19]. Напряжение чаще всего является результатом внутреннего конфликта между желаемым и должным (или ожидаемым). В автобиографических рассказах респондентов чувства сожаления и удовольствия возникали при воспоминании о беззаботном времени, в котором не было никаких обязательств и понятия «надо». То время не было безнравственным и совершенно свободным от категорий морали; речь идёт о том, что в ностальгических воспоминаниях межличностные отношения предстают предельно гармоничными и лишёнными каких-либо проблем.

Несмотря на то, что ностальгический нарратив каждого отдельно взятого респондента индивидуален и отражает уникальное переживание, совокупность таких нарративов позволяет составить общее представление о феномене ностальгии, разделяемое носителями широкого социокультурного контекста, который разворачивается в определённый исторический период. Это позволяет дополнить наше понимание о динамике когнитивного и аффективного развития Я-концепции личности. Будучи эксплицитно выражены в нарративной форме, ностальгические воспоминания расширяют *общекультурный*

запас эмоциональных знаний, обращение к которому позволяет: а) составлять индивидуальное мнение о том, какой опыт является нормативным, то есть распространённым среди большинства носителей данного социокультурного контекста; б) эмпатически понимать опыт друг друга посредством рассказывания о нём; в) проследивать динамическое становление образов Я других людей и через соотнесение с ними дополнять собственную Я-концепцию; г) вырабатывать *нравственные принципы* через осознание того, какие *ценности* являются благом в данном социокультурном контексте. На примере автобиографических рассказов респондентов можно увидеть, что эмоционально непростой переход от беззаботного детства к «обязывающей» взрослости является нормативным, так как присущ большинству, и показывает, что формирование моральной категории долженствования является критерием достижения определённого этапа личностного развития в данных культурных условиях. Эти размышления переключаются с работами философов морали и учёных из области гуманитарных наук, которые пишут о взаимосвязи индивидуального понимания категорий этики и нарративного опыта [14].

Рассказы респондентов являются примерами нарративов повседневной жизни, в которых представлены не пиковые или экстремальные переживания; в них содержится широкий аффективный диапазон: от спокойных, тёплых чувств, сопровождающих воспоминания о беспечных прогулках на природе в детстве, до интенсивных негативных чувств, следующих за вступлением во взрослый период. Х. Дикинсон и М. Эрбен отмечают, что интенсивные переживания далеко не всегда возникают только в ситуациях травмы; большинство межличностных взаимодействий происходит в повседневности [6, с. 238], что в целом характерно для современного общества [18]. В ностальгических воспоминаниях респондентов детские межличностные отношения предстают непосредственными, наивными, простодушными. Учёные обращают внимание на *транспозиционную двойственность*, возникающую между *взрослым Я* и *детским (дорефлексивным) Я*; она позволяет говорить о ностальгии как о переживании, сопровождающем попытку удержать внутри себя образ места, которое одновременно является и убежищем, и домом, из которого личность была изгнана. Хотя ностальгические воспоминания и сопровождаются чувством сожаления о потерянном дорефлексивном прошлом, их произвольное извлечение из глубин памяти и помещение в область осознаваемого позволяет личности понять, что зрелым взаимоотношениям, как и жизни в целом, присуща сложная смесь чувств надежды и сожаления. Содержание каждого ностальгического нарратива доступно всем респондентам; иными словами, выражаясь в терминах Ю. Хабермаса, во всех указанных нарративах присутствует *дорефлексивная солидарность жизненного*

мира. Более того, двойственность эмоционального аспекта ностальгии предполагает, что ценность автономного существования раскрывается для личности в осознании взаимозависимости с другими. Из этого следует, что индивидуальный ностальгический опыт может быть как *личным переживанием*, так и *формой социального научения* [12].

Ностальгический опыт также служит индикатором моральных условий и возникает в ситуациях одобрения окружающих. Само по себе описание ностальгических воспоминаний не является моральным анализом, однако наша рефлексия о них позволяет увидеть, что, хотя прошлое и невозможно вернуть, мы можем разглядеть в нём то, что с позиции настоящего можно оценить как хорошее и правильное. К примеру, в современных условиях постоянного цейтнота возможность ненадолго отвлечься от обязанностей и хотя бы ненадолго вызвать те приятные чувства беззаботности и свободы, которые были в детстве, очевидно, видится нам как что-то хорошее и приятное.

Как уже было сказано ранее, Х. Дикинсон и М. Эрбен считают, что фигуры других в ностальгических нарративах являются альтернативными версиями Я рассказчика [6, с. 239–240]. Даже если в некоторых случаях это является истинным, это оказывается потенциально полезным для автора только в личностно-рефлексивном плане. Однако не следует упускать из виду межличностный аспект: обмен опытом (в том числе ностальгическим) через рассказывание эмоционально насыщенных историй позволяет нам достигать подлинно интимного взаимодействия друг с другом и выстраивать гармоничные отношения и реалистичные образы друг друга. В этом смысле можно выделить категорию *межличностного Я*; оно являет себя в момент припоминания ностальгического события и, согласно Ч. Тейлору, вызывает чувство *взаимосоединённости* с другими, а также служит средством восстановления утерянных резонанса, глубины и богатства человеческих отношений, что характерно для современного общества [20]. Для каждого из респондентов ностальгическое припоминание приобретает автобиографическую форму, несущую в себе *коммунитарную* и *эпистемическую* выгоду. Иными словами, ностальгические нарративы заполняют культурное пространство, посредством которого общество оказывает формирующее влияние на Я-концепции его представителей.

Припоминание событий, вызывающих ностальгию, развивает умение опосредованно рефлексировать через создание автобиографического нарратива. Ностальгические нарративы вносят существенный вклад в анализ Я-концепции. Распространённость ностальгических воспоминаний в современном обществе обусловлена не столько банальным желанием вернуть лучшие дни, сколько малым количеством предлагаемых культурой смысловых систем. Рассказывание

о ностальгических событиях *интегрирует* прошлое и настоящее личности, тем самым укрепляя *целостность её Я* [13]. Возможно, со временем ностальгический опыт приведёт к становлению автономного автобиографического жанра. Дж. Брунер писал, что наиболее важное исследование психологической науки должно быть посвящено развитию *автобиографического метода*: мы должны понять, каким образом качественно меняются рассказываемые нами истории о самих себе, и как они влияют на выбор жизненного пути [2, с. 14–18].

Таким образом, взаимосвязь ностальгии и автобиографического Я требует дальнейших исследований на историческом, концептуальном и эмпирическом уровнях. Немаловажным видится филологическое направление поисков: упомянутые в данной статье темы идеализированного ребёнка и сельского прошлого, обнаруживаемые в литературе девятнадцатого века, побуждают к выявлению сопутствующих тем в источниках других исторических периодов. Возможно, это позволит пролить свет на ностальгию как на социокультурный феномен, и поможет осмыслить её место через более широкую, антропологическую, оптику. Отдельный интерес представляет исследование взаимосвязи аффективно-эмоциональной сферы личности, эпизодической памяти и данных нейронаук: это может углубить понимание сложной смеси чувств удовольствия и сожаления, возникающей в ностальгическом опыте.

Список литературы

1. Brockmeier J. Autobiographical time // *Narrative Inquiry*. 2000. № 10. P. 51–73.
2. Bruner J. Life as narrative // *Social Research*. 1987. № 54. P. 12–32.
3. Damasio A. *Descartes' Error: Emotion, Reason, and the Human Brain*. 2005. Penguin Books. 336 p.
4. Damasio A. *Looking for Spinoza: Joy, Sorrow, and the Feeling Brain*. 2003. Harvest. 368 p.
5. Daniels E. Nostalgia and hidden meaning // *American Imago*. 1985. № 42. P. 371–383.
6. Dickinson H., Erben M. Nostalgia and Autobiography: The Past in the Present // *Auto/Biography*. 2006. № 14. P. 223–244.
7. Dollard J. *Criteria for the Life History*. 1935. Yale University Press. 288 p.
8. Durkheim E. *The Division of Labour in Society*. 2013. Palgrave. 428 p.
9. Freud S. Jokes and Their Relation to the Unconscious (Complete Psychological Works of Sigmund Freud). 1990. W.W. Norton & Company. 368 p.
10. Freud S. Mourning and Melancholia // In Book: *The Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud, Volume 14*. 1975. The Hogarth Press. 496 p.
11. Freud S. On Narcissism: An Introduction. 2014. Read & Co. Great Essays. 48 p.
12. Habermas J. Moral Consciousness and Communicative Action. 1993. Polity. 248 p.

13. Kelly M., Dickinson H. The narrative self in autobiographical accounts of Illness // Sociological Review. 1997. № 45. P. 254–278.
14. MacIntyre A. After Virtue: A Study in Moral Theory, Second Edition. 1984. University of Notre Dame Press. 304 p.
15. Plummer K. Documents of Life 2: An Invitation to a Critical Humanism. 2001. SAGE Publications Ltd. 320 p.
16. Robson C. Men on Wonderland: The Lost Girlhood of the Victorian Gentleman. 2003. Princeton University Press. 264 p.
17. Shaw C., Chase M. The dimensions of nostalgia // In Book: The Imagined Past: History and Nostalgia. 1989. Manchester University Press. 208 p.
18. Sparkes A., Smith B. Men, sport, spinal cord injury and narrative time // Qualitative Research. 2003. № 3. P. 295–320.
19. Starobinski J. The idea of nostalgia // Diogenes. 1966. № 54. P. 81–103.
20. Taylor C. Sources of the Self: The Making of the Modern Identity. 1992. Harvard University Press. 624 p.

Об авторе:

ЯШИИН Даниил Николаевич – аспирант АНО ВО «Российский новый университет» (105005, г. Москва, ул. Радио, д. 22), e-mail: gyhldas@mail.ru

THE RELATIONSHIP OF NOSTALGIA AND AUTOBIOGRAPHICAL NARRATIVES

D.N. Iashin

Russian New University, Moscow

This article presents a theoretical understanding of the phenomenon of nostalgia as a complex mental state, the emergence of which is determined by specific sociocultural conditions. The psychological content of the concept of nostalgia is revealed. Methodological parallels between biographical and psychoanalytic approaches to the study of nostalgic experience are described. Using the example of an empirical study devoted to the expression of nostalgic experiences in autobiographical narratives, the general thematic content characteristic of representatives of a single cultural and historical context is revealed. Promising directions for further interdisciplinary research are outlined.

Keywords: *nostalgia, nostalgic memory, nostalgic narrative, autobiographical narrative, autobiographical self, sociocultural context, narcissism.*

Принято в редакцию: 20.03.2024 г.
Подписано в печать: 20.05.2024.

About authors

- BASIMOV Mikhail Mikhailovich – Doctor of Psychological Sciences, Leading Researcher of the Scientific center for research of history and of development, University of World Civilizations named after V.V. Zhirinovsky (107078, Moscow, 1st Basmanny Lane, 3, b. 1), e-mail: basimov_@mail.ru
- SEMCHUK Irina Vitalievna – Candidate of Psychological Sciences, Head of the Scientific and Educational Center, University of World Civilizations named after V.V. Zhirinovsky (107078, Moscow, 1st Basmanny Lane, 3, b. 1), e-mail: semchirina10@yandex.ru
- KATAKHOVA Svetlana Sergeevna – Candidate of Psychological Sciences, Senior Lecturer at the Department of Foreign Languages of the Institute of Radioelectronics and Informatics, MIREA – Russian Technological University (119454, Moscow, Vernadsky Ave., 78), e-mail: katahova@rambler.ru
- BOBINKIN Sergey Alexandrovich – candidate of psychological Sciences, associate Professor, Russian State Social University, Branch in the city of Klin (Russia, Moscow region, Klin, Volokolamsk highway str., 20/1); e-mail: sbobinkin@yandex.ru,
- AKATOVA Natalya Sergeevna – candidate of psychological Sciences, associate Professor, Russian State Social University, Branch in the city of Klin (Russia, Moscow region, Klin, Volokolamsk highway str., 20/1); e-mail: katavochka@mail.ru
- DEMBITSKAYA Olga Yuryevna – candidate of psychological Sciences, associate Professor, Russian State Social University, Branch in the city of Klin (Russia, Moscow region, Klin, Volokolamsk highway str., 20/1); e-mail: olgastivka1999@mail.ru
- KLIUEVA Olga Anatol'evna – PhD in Psychology, Associate Professor of the Department of Labor Psychology and Clinical Psychology, Department of Psychology, Tver State University (170100, Tver, Zhelyabova str., 33), e-mail: Klyueva.OA@tversu.ru
- KOROLEV Leonid Mikhailovich – Doctor of Psychology, Professor, Professor of the Department of Psychology, Vladimir Volfovich Zhirinovsky University of World Civilizations (119049, Moscow, Leninsky Prospekt, 1/2, building 1); e-mail: klevam@mail.ru
- KOROLEVA Vera Aleksandrovna – Teacher, State budgetary professional educational institution educational complex «South-West» (117036, Moscow, Dmitry Ulyanov St., 26); e-mail: weralkor@mail.ru.
- MOROZ Maria Vladimirovna – candidate of psychological Sciences, associate Professor of the Department «Social work and pedagogy», Tver state University (170100, Tver, Zhelyabova str., 33), e-mail: Moroz.MV@tversu.ru
- NOSS Igor Nikolaevich – Doctor of Psychological Sciences, Professor, Leading researcher at the Laboratory of Psychohygieny and Psychoprophylaxis, Serbsky National Medical Research Centre for Psychiatry and Narcology of Ministry of Health of the Russian Federation (23, Maly Kropotkinsky Lane, Moscow, 119991); e-mail i.noss@yandex.ru
- POLYAKOVA Olga Borisovna – candidate of psychological sciences, associate professor, practical psychologist of the Center for Developmental Psychology

- (127473, Moscow, Dostoevsky Street, 1/21 st.1), e-mail: pob-70@mail.ru, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2581-5516>, spin- code (RSCI): 5176-0918
- BONKALO Tatyana Ivanovna – doctor of psychology, associate professor, leading researcher of the State Budgetary Institution «Research Institute of Healthcare Organization and Medical Management of the Moscow City Health Department» (115088, Moscow, Sharikopodshipnikovskaya Street, 9); Professor of the Department of Pedagogy and Psychology of the Kuban State University (Krasnodar, Stavropolskaya St., 29), e-mail: bonkalotatyanaivanovna@yandex.ru, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0887-4995>, spin code (RSCI): 6572-7417
- SELEZNEVA Ksenia Aleksandrovna – postgraduate student, Tver State University (170100, Tver, Zhelyabova St., 33), e-mail: ka.selezneva@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0004-3835-9198>
- ZHALAGINA Tatyana Anatolyevna – Doctor of Psychology, Professor, Head of the Department of Labor Psychology and Clinical Psychology, Tver State University (170100, Tver, Zhelyabova St., 33), e-mail: zhalagina54@mail.ru
- TALASHMANOVA Kristina Andreevna – candidate for the degree of candidate of psychological sciences, Herzen State Pedagogical University of Russia (191186, St. Petersburg, Moika embankment, 48), e-mail: 89999930696@aksios.in, e-mail: 89999930696@aksios.in
- UYMIN Anton Grigorievich – senior lecturer at the Russian State University of Oil and Gas (NRU) named after I.M. Gubkin (119991, Moscow, Leninsky Avenue, 65, building 1); e-mail: au-mail@ya.ru, ORCID 0000-0003-1572-5488
- ASTAPENKO Elena Vladimirovna – doctor of Pedagogy, Professor of the Chair of modern languages for the humanities of Tver state university (170100, Tver, 33, Zhelyabov St.), e-mail: elenastap@gmail.com
- VOLOV Vyacheslav Teodorovich – doctor of technical sciences, doctor of pedagogical sciences, doctor of economic sciences, doctor of sociological sciences, doctor of physical and mathematical sciences, professor, corresponding member of Russian Academy of Education, Scientific director; Samara State Transport University (443066, Samara, ul. Svobody, 2 V); e-mail: Volovvt@mail.ru
- SERPER Sergey Aleksandrovich – candidate of economic sciences, Head of the Department of Physical Education and Health; Samara State Medical University (443099, Samara, ul. Chapayevskaya, 89); e-mail: serpers@mail.ru
- MILYUGINA Elena Georgievna – Doctor of Philology, Associate Professor, Professor of the Department of the Russian Language with Methods of Primary Education at the Tver State University (170100, Tver, Zhelyabov St., 33), e-mail: elena.milyugina@rambler.ru
- MERZLIKIN Anton Dmitrievich – postgraduate student of the Institute of Pedagogical Education and Social Technologies at Tver State University (170100, Tver, Zhelyabov St., 33), e-mail: anton.merzlikin.merzlikin@list.ru
- PATOV Nikolay Aleksandrovich – academician of the Russian Academy of Education, Doctor of Pedagogical Sciences, professor; Executive Director of the LLC «Publishing House "Professional Education"» (241007, Bryansk region, Bryansk, st. Duki, 65, off. 105); e-mail: patovnbryansk@mail.ru
- FOMENKO Evgeny Andreevich – leading expert, State University of Education (105005, Moscow, Radio St., 10A); e-mail: fomenko995@yandex.ru

- SHMAGINA Marina Viacheslavovna – postgraduate student of the Tver State University (170100, Tver, Zhelyabov St., 33), author of the training game «Master of Communication», director of ANO MCTI «Master of Communication», LLC «System solution»(both companies – 170041, Tver, st. Volynskaya, 71A), e-mail: mshmagina@bk.ru
- NEPOMNYASHCHIKH Ekaterina Alexandrovna – Associate Professor, Associate Professor of the Department of Russian Language and Intercultural Communication, Baikal State University (664003, Irkutsk, Karl Marx St., 1), e-mail: trunova.k_86@mail.ru
- BOIKO Irina Vladimirovna – Associate Professor, Associate Professor of the Department of Philology and Methodology, Irkutsk State University (664003, Irkutsk, Lenin St., 11), e-mail: iv.boj@mail.ru
- DELIY Pavel Yuryevich – honored artist of Russia, candidate of pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Wind and Percussion Instruments of the Moscow state Institute of culture (Bibliotechnaya st., 7, Khimki, Moscow region, 141406), e-mail: artmaestro-ru@yandex.ru
- ARTYOMOVA Yulia Vladimirovna – postgraduate student of the Patrice Lumumba Russian Peoples' Friendship University (117198, Moscow, Miklukho-Maklaya str., 9), e-mail: malich19@mail.ru, ORCID iD: 0000-0002 -6404-5369, SPIN code: 4338–6149
- AFANASEVA Olga Fedorovna – postgraduate student, Russian New University (22 Radio str., Moscow, 105005), e-mail: bmv600@list.ru
- BASHILOVA-SELEZNEVA Ekaterina Valerievna – medical psychologist, postgraduate student, Volgograd State University (400062, Volgograd, Universitetsky Avenue, 100), e-mail: bashilova.ekaterina@mail.ru
- VASYUTA Yulia – postgraduate student of the Department of Occupational Psychology and Psychological Counseling of the Federal State University of Education (141014, Moscow region, Mytishchi, Vera Voloshinoy St., 24), e-mail: vasyuta.didigitalpsy@gmail.com
- RAZBAEVA Ekaterina Vladimirovna – teacher, National Research University «Higher School of Economics» (Pokrovsky Boulevard, 11, Moscow, Russia, 109028), postgraduate student, Saint Orthodox Tikhon's Orthodox University for the Humanities (115184, Moscow, Novokuznetskaya str. 23B). SPIN RSCI: 4536-2318, ORCID: 0000-0002-5733-842X, ResearcherID: V-3010-2017. erazbaeva@hse.ru
- XIE Bingbing – postgraduate student, Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba (117198, Moscow, ul. Miklukho-Maklaya, 9), e-mail: mishaxie008@mail.ru
- SHAO Bo – postgraduate student, Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba (117198, Moscow, ul. Miklukho-Maklaya, 9), e-mail: Shao.bo@yandex.ru
- SONG Jiaying – postgraduate student, Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba (117198, Moscow, ul. Miklukho-Maklaya, 9), e-mail: inneca_sjy@icloud.com
- YASHIN Daniil Nikolaevich – postgraduate student of the Russian New University (105005, Moscow, Radio St., 22), e-mail: gyhldas@mail.ru

Журнал «Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология» решением Президиума ВАК МОН РФ от 19.02.2010 г. включен в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук и доктора наук.

УСЛОВИЯ И ПОРЯДОК ПРИЕМА ПУБЛИКАЦИЙ

1. Редакционная коллегия журнала принимает к публикации материалы, содержащие результаты оригинальных исследований, отличающиеся научной новизной, теоретической и практической значимостью, оформленных в виде полных статей, кратких сообщений, а также рецензии на новые издания по педагогике и психологии. Авторами статей могут быть ученые, соискатели ученой степени.
2. Статьи, поступившие в редакционную коллегию журнала, подвергаются «слепому» рецензированию, а также экспертной оценке комиссии из состава редакционной коллегии. Статьи аспирантов сопровождаются отзывом научного руководителя с указанием его ученой степени, ученого звания, должности и места работы.
3. Статья, направленная автору на доработку, должна быть возвращена в исправленном виде вместе с ее первоначальным вариантом в максимально короткие сроки. К переработанной рукописи необходимо приложить письмо, содержащее ответы на все замечания и поясняющее все замечания, сделанные в статье.
4. Статья, представленная к публикации, иметь УДК, название, аннотацию, ключевые слова; сведения об авторах: ученая степень (без сокращений), ученое звание, должность, место работы (развернутое название учреждения с указанием юридического адреса), (все на русском и английском языках); контактные данные автора: адрес электронной почты, телефон, адрес домашний (если несколько авторов, то – контактные данные всех соавторов статьи).
5. Обязательным требованием является наличие приставного 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. *Приставный библиографический список* составляется в алфавитном порядке, располагается после статьи, должен содержать лишь непосредственно цитируемые в статье источники. Описание источников полное с указанием издательства, количества страниц для монографий и других книг, страниц «от» и «до» для статей.
12. *Рисунки (схемы, графики, диаграммы)* должны иметь порядковый номер и название, которые указываются под рисунком (Рис. 1. Название); объяснение значений всех кривых, цифр, букв и прочих условных обозначений. В тексте статьи даются ссылки на все рисунки, например (рис. 1).
13. Каждая *таблица* должна иметь порядковый номер и заголовок, которые указываются над таблицей. Все графы в таблицах должны быть озаглавлены. В тексте статьи должна даваться ссылка на таблицу, например (табл. 2).
14. В конце статьи указываются *сведения об авторе* (на русском и английском языках): фамилия, имя, отчество (полностью); ученая степень, ученое звание, должность; место работы или учебы (кафедра и вуз полностью) с указанием почтового адреса и индекса; адрес электронной почты для связи с автором (будет указан в журнале); контактный телефон для связи редакторов с автором.
15. Максимальный объем статей до 16 страниц; статьи аспирантов и соискателей ученой степени кандидата наук от 8 до 10 страниц. Статьи аспирантов публикуются бесплатно.

Контактные данные редакционной коллегии

170021, г. Тверь, 2-я Грибоедова, д. 24

Тел. (4822) 52-09-79 (доб. 117).

e-mail: vestnik_psyped_tversu@mail.ru

главный редактор – Лельчицкий Игорь Давыдович;

ответственный секретарь – Мороз Мария Владимировна;

технический редактор – Будилева Таисия Эдуардовна.

Вестник Тверского государственного университета.

Серия: Педагогика и психология

2(67), 2024

Подписной индекс: **85717** (интернет-каталог «Пресса России»)

Подписано в печать 20.06.2024. Выход в свет 25.06.2024.

Формат 70 x 108 ¹/₁₆. Бумага типографская № 1.

Печать офсетная. Усл. печ. л. 16,275.

Тираж 500 экз. Заказ № 168.

Издатель – Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Тверской государственный университет».

Адрес: Россия, 170100, г. Тверь, ул. Желябова, д.33.

Отпечатано в издательстве Тверского государственного университета.

Адрес: Россия, 170100, г. Тверь, Студенческий пер., д.12.

Тел. (4822) 35-60-63.

Цена свободная