ВЕСТНИК ТВЕРСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА

Серия: Педагогика и психология № 4 (57), 2021

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*);
акад. РАО, д-р психол. наук, проф. С.К. Бондырева;
акад. РАО, д-р пед. наук, проф. Б.М. Бим-Бад;
акад. РАО, д-р психол. наук, проф. И.В. Дубровина;
чл.-кор. РАО, д-р пед. наук, проф. О.К. Позднякова;
чл.-кор. РАН, д-р психол. наук, проф. А.В. Юревич;
д-р пед. наук, проф. А.Л. Бусыгина;
д-р психол. наук, проф. Т.А. Жалагина;
д-р пед. наук, проф. О.Н. Олейникова;
д-р пед. наук, проф. И.М. Осмоловская;
д-р психол. наук, проф. Н.В. Копылова;
д-р психол. наук, проф. А.Л. Сиротюк;
д-р пед. наук, проф. В.П. Кутева-Цветкова (Болгария);
д-р пед. наук, проф. Б. Чакрун (Франция);
канд. психол. наук, доц. М.В. Мороз (*отв. секретарь*);
Т.Э. Будилева (*техн. редактор*)

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, 2021

VESTNIK

TVER STATE UNIVERSITY

Series: Pedagogy and Psychology № 4 (57), 2021

Scientific Journal

Founded in 2006

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

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

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

Editor-in-Chief
Acad. of RAE, Dr. of Pedagogical Sciences, prof. I.D. Lelchitskiy

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

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, 2021

СОДЕРЖАНИЕ

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

Борзова Т.В., Плотникова Е.С. Проявление самодетерминации у студентов с разным уровнем самореализации 6
Казакова И.В. Механизмы мобилизации ресурсов совладающего поведения: возрастной и половой аспекты 17

ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА

Войтикова М.А., Шнайдер В.Ф. Психологические аспекты управления контрольной деятельностью 25
Гайдамашко И.В., Бабичев И.В. Содержание психологической компетентности тренера в детско-юношеском спорте в аспекте психологической подготовки спортсменов 33
Посохова А.В. Проблема способности к предпринимательской деятельности 42

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Попкова Т.А., Травина С.А., Махновец С.Н. Исследование личностных особенностей женщин, находящихся в ситуации переживания горя 49

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Бусыгина Т.А. Исследование тенденций социально-психологической дезадаптации преподавателя в зависимости от типа самоидентификации 57
Кошимбетова Г.А., Пряжникова Е.Ю. Механизмы профессионального самоопределения в проекте «Профессиональная среда» 64
Крылова М.А. Изучение мотивационной включенности студентов в учебную деятельность на основе цифрового следа 77
Махновец С.Н. Толерантность в контексте инклюзивного образования 87
Распопова А.С., Берилова Е.И., Босенко Ю.М. Факторы тревожности и социально-психологической адаптации современных подростков в условиях образовательной среды 93

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Охапкин С.В. Критерии и показатели эффективности формирования антикоррупционной позиции обучающихся образовательных организаций высшего образования 99
Приходько Е.В. Генезис толерантности к лицам с ограниченными возможностями здоровья 108
Фарафонова Л.Н. Разработка вопроса воспитания социальной активности военнослужащих в отечественной педагогике (1960-е – первая половина 1980-х гг.) 115
Федорова Н.А., Копкарева О.О. Индивидуальный и сопоставимый эталоны оценивания в профессиональной деятельности учителя 124

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Беденко Н.Н., Мамагулашвили Д.И., Чегринцова С.В., Бородина А.В., Мамитова И.Е. Сравнение дуального образования и Work-based Learning в российской практике 130
Борисова Е.В. Воспитание как основной аспект третьей миссии высшей школы 141
Завьялова М.С. Организация самостоятельной работы при дистанционном обучении иностранному языку 148
Ряполова Н.В. Педагогические условия преемственности в развитии иноязычной речевой деятельности магистрантов и аспирантов 157

СТРАНИЦА АСПИРАНТА

Близнецова Ю.С. Идея православной культуры как концептуальная основа воспитания в педагогике В.В. Зеньковского 167
Гуторова Г.Д. Многомерный подход к формированию метапредметных компетенций в основной школе 175
Кучина Е.А. Педагогическая диагностика soft skills как условие пропедевтики профессионального самоопределения младших школьников 183
Малютина А.С. Стратегии преодоления негативных эмоциональных состояний в ситуации утраты близкого человека 194
Федотова В.А. Копинг-стратегии иностранных студентов 204
Юйсуфу Айиша. Сравнительный анализ учебников русского языка, по которым обучают китайских студентов в России и в Китае (начальный этап) 215

CONTENTS

GENERAL PSYCHOLOGY, PERSONALITY PSYCHOLOGY

Borzova T.V., Plotnikova E.S. Manifestation of self-determination in university students with different levels of self-realization. 6
Kazakova I.V. Mechanism of mobilization of coping behavior resources: age and gender aspects 17

LABOR PSYCHOLOGY

Voytikova M.A., Shnaider V.F Psychological aspects control activity management. 25
Gaidamashko I.V., Babichev I.V. The content of the psychological competence in youth sports in the aspect of psychological preparation of athletes 33
Posokhova A.V. The problem of ability for business 42

SOCIAL PSYCHOLOGY

Popkova T.A., Travina S.A., Makhnovets S.N. Study of personal features of women in situation experiences of grief 49

EDUCATIONAL PSYCHOLOGY

Busygina T.A. Research of trends of teacher's social and psychological maladjustment depending on the type of self-identification 57

Koshimbetova G.A., Pryazhnikova E.Yu. Mechanisms of professional self-determination in the project «Professional environment» 64
Krylova M.A. The study of students' motivational involvement in educational activities based on a digital footprint 77
Makhnovets S.N. Tolerance in the context of inclusive education 87
Raspopova A.S., Berilova E.I., Bosenko Y.M. Factors of anxiety and socio-psychological adaptation of modern adolescents in the educational environment 93

GENERAL PEDAGOGY, HISTORY OF PEDAGOGY AND EDUCATION

Okhapkin S.V. Criteria and indicators of the effectiveness of the formation of the anti-corruption position of students of educational institutions of higher education 99
Prikhodko E.V. The genesis of tolerance to persons with disabilities 108
Farafonova L.N. Development of the issue of education of social activity of military personnel in the middle of XX century (1960s – first half of the 1980s) 115
Fedorova N.A., Kopkareva O.O. Individual and comparable standards of assessment in the professional activity of a teacher 124

THEORY AND METHODOLOGY OF VOCATIONAL EDUCATION

Bedenko N.N., Mamagulashvili D.I., Chegrintsova S.V., Borodina A.V., Mamitova I.Ye. Comparing dual education and Work-based Learning in the Russian context ... 130
Borisova E.V.Education as the basic aspect of the third mission of the higher school 141
Zavyalova M.S. Organization of independent work with distance learning foreign language 148
Ryapolova N.V. Pedagogical conditions of continuity in the foreign language speech activity development of master′s and postgraduate students 157

POSTGRADUATE PAGE

Bliznetsova Yu.S. The idea of ortodox culture as a conceptual basis for education of V. Zenkovsky’s pedagogy 167
Gutorova G.D. Multi-dimensional approach to the formation of meta-subject competencies in the basic school 175
Kuchina E.A. Pedagogical diagnostics of soft skills as a condition of propaedeutics of professional self-determination of younger schoolchildren 183
Malyutina A.S. Strategies for overcoming negative emotional states in a situation of loss of a love person 194
Fedotova V.A. Coping strategies of foreign students 204
Yusufu Aiyisha. Comparative analysis of Russian language textbooks in which Chinese students are trained in Russia and in China (initial stage) 215

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

УДК 159.9
DOI: 10.26456/vtpsyped/2021.4.006

ПРОЯВЛЕНИЕ САМОДЕТЕРМИНАЦИИ У СТУДЕНТОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ САМОРЕАЛИЗАЦИИ

Т.В. Борзова[1], Е.С. Плотникова[2]

[1]ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный университет», г. Хабаровск,
[2]ФГБОУ ВО «Приамурский государственный университет имени Шолом-Алейхема», г. Биробиджан

Изучена самодетерминация личности и её проявления в самореализации студентов. Предметом исследования является проявление самодетерминации у студентов вуза с разным уровнем самореализации. В результате проведенного эмпирического исследования, в котором участвовало 280 студентов вуза, были определены факторные структуры самодетерминации у испытуемых с гармоничным, адаптивным, инертным и иррациональным уровнями самореализации. Параметры самодетерминации, обеспечивающие успешность самореализации представлены следующей совокупностью (в порядке значимости): 1) осмысленность жизни; 2) уверенность человека в наличии выбора (автономия) и ощущение соответствия жизни желаниям (самовыражение); 3) наличие субъективной модели желаемого результата (целеполагание), возможность и способность оценить достигнутый результат (критерии оценки); 4) способность к самоуправлению.

Ключевые слова: *самореализация, самодетерминация, личность, способность к самоуправлению, осмысленность жизни, уровень самореализации, автономия личности, самовыражение, детерминанты самореализации, психология юношеского возраста.*

Актуальность изучения самодетерминации личности в современной психологии определяется условиями постоянно изменяющегося мира и огромного количества информации, наполняющего жизнь человека и влияющего на его самореализацию. Наибольшую значимость самодетерминация приобретает в юности, в период профессионального, личностного и социального самоопределения и начала самореализации личности. В связи с этим исследование данного психологического феномена и его роли в самореализации студентов становится важной задачей как для фундаментальной, так и для прикладной психологии.

Самодетерминация рассматривается в трудах Э. Дейси и Р. Райана как активность человека, его способность самостоятельного выбора направления саморазвития [12]. Самодетерминация предполагает стремление человека к независимому, автономному поведению при гармоничном

© Борзова Т.В., Плотникова Е.С., 2021

взаимодействии со средой с учетом ее условий, правил и законов [13].

Похожее определение самодетерминации дают Д.А. Леонтьев и Е.Р. Калитеевская, которые рассматривают её как высшую форму саморегуляции личности, как способность человека действовать независимо от внешних обстоятельств и непредсказуемо для сторонних наблюдателей, но при этом следуя своей логике и убеждениям [4, 5].

М.А. Мартынова и С.А. Богомаз определяют самодетерминацию как способность человека выбирать и делать выбор, чувствуя себя, а не внешние подкрепления и стимулы [7]. По мнению М.В. Ермолаевой, Д.В. Лубовского, основой самодетерминации является внутренняя позиция человека, являющаяся динамической системой мотивационной и аффективно-смысловой регуляции жизнедеятельности. Количественными характеристиками внутренней свободы человека являются преобладание внутренней мотивации и интернализованность побудителей поведения [3].

В современной зарубежной психологии самодетерминация рассматривается как явление, позволяющее регулировать возникающие потребности (K. Armstrong, M. C. Van Egmond, A. Navarrete Berges, T. Omarshah, J. Benton, M. Tadić Vujčić, W.G.M. Oerlemans, A.B. Bakker и др.) и акцентировать внимание на более высших потребностях (потребность в самоактуализации и самовыражении), игнорируя при этом базовые физиологические потребности [11, 16, 18]. K.A. Shogren, J. Lee, P. Panko отмечают, что независимость, автономия и самодетерминация способствуют как прогнозированию дальнейшей самостоятельной жизни и успехов в учебной и профессиональной деятельности в юности, так и в действительности воплощают это (по результатам лонгитюдного исследования) [14, 15].

Таким образом, самодетерминация представляет собой способность человека совершать сознательный выбор на основе собственных интересов и потребностей с учетом внешних условий. Данное качество личности может быть важным условием успешности самореализации личности, которая предполагает осознание человеком собственных возможностей и потенциалов и их реализацию в различных видах активности, в социальной, деятельностной и личностной самореализации [2, 9].

По мнению О.Н. Апанасенко, А.В. Курякова, И.В. Семенченко, в процессе самореализации крайне важно сформировать способность адаптировать свои профессиональные и личностные цели к тенденциям развития современного общества, так как этот процесс не ставит личность в противоречие обществу, а напротив, способствует его активной преобразующей роли [1]. С другой стороны, само общество, образовательная организация также могут способствовать самореализации и продуктивной жизни индивида в случае самоосмысления и создания системы ценностей, способствующей воспитанию здоровой молодежи (Е.Н. Шутенко) [10].

А. Маслоу считал, что человек от природы наделен огромным потенциалом, стремлением к самоосуществлению, и роль среды лишь в том, чтобы помочь человеку актуализировать эти возможности [8].

В полисистемной модели С.И. Кудинова самореализация понимается как совокупность инструментально-стилевых и мотивационно-смысловых характеристик, обеспечивающих постоянство стремлений и готовность к самовыражению личности в различных сферах жизнедеятельности в процессе онтогенеза. На самореализацию личности активно воздействуют различные условия, благоприятность которых определяет её успешность [6]. При этом самодетерминация позволяет человеку минимизировать их влияние на личность в процессе самоосуществления.

С целью изучения проявления самодетерминации у студентов вуза с разным уровнем самореализации мы провели эмпирическое исследование, в котором участвовало 280 студентов от 18 до 25 лет. Выборку составили 150 девушек и 130 юношей, обучающихся в Приамурском государственном университете имени Шолом-Алейхема (1–4 курс). Диагностический инструментарий составили следующие методики: «Тест самодетерминации» Е.Н. Осина – модификация шкалы самодетерминации К. Шелдона; «Тест смысложизненных ориентаций» Д.А. Леонтьева; тест «Способность к самоуправлению» Н.М. Пейсахова; «Опросник самореализации» С.И. Кудинова. Приведенный анализ основывается на сравнении средних показателей самодетерминации и факторном анализе по методу главных компонент путем вращения корреляционной матрицы по типу varimax.

Группы испытуемых:

1-я группа (В1) – испытуемые с гармоничным уровнем самореализации (40 человек);

2-я группа (В2) – испытуемые с адаптивным уровнем самореализации (108 человек);

3-я группа (В3) – испытуемые с инертным уровнем самореализации (79 человек);

4-я группа (В4) – испытуемые с иррациональным уровнем самореализации (53 человека).

Результаты исследования. Средние значения показателя автономии по «Тесту самодетерминации» Е.Н. Осина представлены в табл. 1. Результаты анализа различий показателей самореализации (по «Тесту самодетерминации» Е.Н. Осина – модификации шкалы самодетерминации К. Шелдона) в группах испытуемых представлены в табл. 1 ($t_{кр} = 1{,}97$ для $P \leq 0{,}05$ и $t_{кр} = 2{,}61$ для $P \leq 0{,}01$).

Из полученных результатов видно явное преобладание средних значений автономии у испытуемых с адаптивным и инертным уровнями самореализации. При этом в первой группе выявлено 12,5 % (5)

испытуемых с высоким уровнем автономии, во второй – 36 % (40) испытуемых, в третьей – 56 % (44) испытуемых, а в четвертой – 22 % (41) испытуемых. То есть меньшее количество испытуемых с высоким уровнем автономии выявлено в группе с гармоничной самореализацией. При этом показатели автономии у испытуемых с иррациональным уровнем самореализации отличаются на статистически значимом уровне от показателей автономии испытуемых с адаптивным и инертным уровнями самореализации.

Таблица 1

Результаты анализа различий показателей автономии в группах испытуемых

Выборки испытуемых	В1	В2	В3	В4
	Значения критерия достоверности различий (*t*-критерия Стьюдента)			
В1		1,4	1,1	1,9
В2			0,3	**3,7**
В3				**3,1**
В4				
Среднее значение самореализации в выборке, %	**35,45**	**37,11**	**36,87**	**35,61**

Результаты анализа различий показателей самовыражения (по «Тесту самодетерминации» Е.Н. Осина – модификации шкалы самодетерминации К. Шелдона) в группах испытуемых представлены в табл. 2 (tкр = 1,97 для $P \leq 0,05$ и tкр = 2,61 для $P \leq 0,01$).

Таблица 2

Результаты анализа различий показателей самовыражения в группах испытуемых

Выборки испытуемых	В1	В2	В3	В4
	Значения критерия достоверности различий (*t*-критерия Стьюдента)			
В1		**2,7**	2,2	2,2
В2			0,6	**3,2**
В3				2,1
В4				
Среднее значение самовыражения в выборке (сырые баллы)	**36,6**	**39,33**	**38,14**	**33,91**

Также наблюдается явное преобладание средних значений самовыражения у испытуемых с адаптивным и инертным уровнями самореализации. Самые низкие значения самовыражения выявлены в четвертой группе, у которой больше трети испытуемых (36 %) имеют низкий уровень по данному показателю. Статистически значимые различия по показателю самовыражения были выявлены у групп с адаптивным, гармоничным и инертным уровнями самореализации.

В табл. 3 представлено сравнение средних значений способности к самоуправлению у выделенных нами групп испытуемых.

Таблица 3

Результаты анализа различий показателей способности к самоуправлению в группах испытуемых

Выборки испытуемых	В1	В2	В3	В4
	Значения критерия достоверности различий (*t*-критерия Стьюдента)			
В1		0,4	0,7	**3,2**
В2			1,4	**4,8**
В3				**3,9**
В4				
Среднее значение способности к самоуправлению в выборке (сырые баллы)	**30,5**	**31,54**	**30,97**	**28,92**

Средние значения по общему показателю способности к самоуправлению у выделенных нами групп различаются слабо, однако в результате количественного анализа мы выявили, что в первой группе с гармоничным уровнем самореализации преобладает количество испытуемых со средним уровнем по данному показателю (40 %), а испытуемых с высоким и низким уровнем выявлено не было. Это отличает данную группу от третьей и четвертой, в которых также преобладают испытуемые со средним уровнем самоуправления, однако выявлены и испытуемые с высоким и низким уровнем.

При этом показатели по способности к самоуправлению четвертой группы статистически отличаются от показателей всех остальных групп. У испытуемых с иррациональным уровнем самореализации выявлены низкий (54 %), средний (17 %) и ниже среднего (29 %) уровни способности к самоуправлению. Такие результаты могут говорить о том, что высокий уровень самоуправления может способствовать развитию у человека некоторой умеренности в самореализации, заключающейся в ориентации на социальное окружение: «нужно быть не хуже других», в то время как снижение уровня самоуправления до выше среднего значительно увеличивает стремление к саморазвитию, развивает умение распределять и использовать собственные ресурсы личности. Низкий уровень способности к самоуправлению не способствует самореализации личности, так как может являться причиной разрозненности целей, интересов и непостоянства в деятельности.

Сравнение средних значений по «Тесту смысложизненных ориентаций» Д.А. Леонтьева у выделенных нами групп испытуемых приведено в табл. 4. По данному параметру выявлена статистически значимые различия у всех четырех групп, причем, существует следующая закономерность: чем ниже у испытуемых уровень самореализации, тем ниже значение осмысленности жизни. Наличие осмысленной цели, умение ставить цель и добиваться результата оказывает значительное влияние на процесс самореализации личности. И, напротив, отсутствие

цели жизни или ее неосмысленность, неумение соотносить цели с будущим являются тормозом для самореализации личности.

Таблица 4

Результаты анализа различий показателей осмысленности жизни в группах испытуемых

Выборки испытуемых	Значения критерия достоверности различий (*t*-критерия Стьюдента)			
	В1	В2	В3	В4
В1		**4,3**	**6,6**	**11,4**
В2			**6,1**	**8,7**
В3				**4**
В4				
Среднее значение осмысленности жизни в выборке (сырые баллы)	**117,33**	**107**	**97**	**84,45**

Далее рассмотрим факторные структуры составляющих самодетерминации испытуемых с разным уровнем самореализации, которые представлены в табл. 5. Обратимся к факторной структуре составляющих самодетерминации испытуемых с гармоничным уровнем самореализации. В первый фактор вошли со значимыми весами все составляющие, описывающие осмысленность жизни (цели жизни, процесс и результат жизни, локус контроля «жизнь» и общий показатель осмысленности жизни). Таким образом, ключевую роль в самореализации студентов играет высокий уровень осмысленности жизни, определяющий гибкое взаимодействие человека с внешней средой, что подтверждает положение теории самодетерминации Э. Дейси и Р. Райана, а также концепции Д.А. Леонтьева и взгляды на самодетерминацию M. Uhl-Bien, R. Pillai [17]. Второй фактор представлен автономией, самовыражением, прогнозированием, принятием решения и способностью к самоуправлению. Снова можно подтвердить тот факт, что для успешной самореализации человеку необходимы волевые составляющие, позволяющие регулировать процесс саморазвития, самостоятельно принимать решения и действовать на основе своих целей, однако их роль менее значима в сравнении с осмысленностью жизни. Третий фактор представлен целеполаганием, критериями оценки качества и самоконтролем. Роль данных составляющих в процессе самореализации личности минимизирована, однако их влияния на изучаемый феномен не следует отрицать. В четвертый фактор вошли такие составляющие самодетерминации, как коррекция и общий показатель способности к самоуправлению. Несмотря на то что доля их воздействия в данном случае остается минимизированной, нельзя отрицать в целом влияние данной характеристики на процесс самореализации, так как средний уровень их выраженности у испытуемых проявляется вместе с более высокими значениями самореализации.

Таблица 5

Факторная структура составляющих самодетерминации испытуемых с разным уровнем самореализации

Факторы	Выборки			
	В1	В2	В3	В4
1	Цели жизни (0,788) Процесс жизни (0,915) Результат (0,880) Локус контроля «Я» (0,661) Локус контроля «жизнь» (0,800) Общий показатель осмысленности жизни (0,662)	Цели жизни (0,732); Процесс жизни (0,831); Результат (0,790); Локус контроля «Я» (0,642); Локус контроля «жизнь» (0,841) Общий показатель осмысленности жизни (0,550) Планирование (0,591); Принятие решения (0,645); Общая способность самоуправления (0,505)	Анализ противоречий (0,666); Целеполагание (0,539); Планирование (0,677); Критерий оценки качества (0,862); Принятие решения (0,618); Самоконтроль (0,814); Коррекция (0,704); Общая способность к самоуправлению (0,858)	Общая способность самоуправления (0,612); Цели жизни (0,914); Локус контроля «жизнь» (0,818)
2	Самовыражение (0,919); Автономия (0,787); Прогнозирование (0,820); Принятие решения (0,458)	Критерий оценки качества (0,603); Самоконтроль (0,681)	Цели жизни (0,861); Процесс жизни (0,903); Результат жизни (0,888); Локус контроля «Я» (0,758); Локус контроля «жизнь» (0,821); Общий показатель осмысленности жизни (0,799)	Самовыражение (0,916); Автономия (0,904); Анализ противоречий (0,550); Прогнозирование (0,558); Целеполагание (0,692) Принятие решения (0,660)
3	Целеполагание (0,520); Критерий оценки качества (0,686); Самоконтроль (0,767)	Самовыражение (0,754)	Самовыражение (0,876); Автономия (0,821)	Планирование (0,686); Критерий оценки качества (0,766); Самоконтроль (0,765); Коррекция (0,716)
4	Коррекция (0,849); Общий показатель способности к самоуправлению (0,578)	Целеполагание (0,565)	-	-

Рассмотрим факторную структуру составляющих самодетерминации испытуемых с адаптивным уровнем самореализации. В первый фактор вошли со значимыми весами такие составляющие, как планирование, принятие решения, общий показатель способности к самоуправлению, цели жизни, процесс и результат жизни, локус контроля «Я», локус контроля «жизнь» и осмысленность жизни, т.е. характеристики, соответствующие смысловой сфере личности и сфере самоуправления. Полученные данные схожи с результатами исследования первой группы (испытуемых с гармоничным уровнем самореализации), однако для данной группы возрастает значимость способности к самоуправлению. И второй фактор в данной исследуемой группе значительно отличается от этого фактора в первой: в него вошли критерии оценки качества и самоконтроль. Тогда как в первой экспериментальной группе с гармоничным уровнем самореализации эти показатели играли меньшую роль (были представлены в третьем факторе), в группе с адаптивным уровнем самореализации они являются более значимыми. Третий фактор представлен самовыражением, действие данного фактора в этой экспериментальной группе снижено, в связи с чем можно сделать вывод, что он позитивно влияет на самореализацию личности, так как в группе с гармоничным уровнем самореализации действие данного показателя было более значимым. Четвертый фактор представлен целеполаганием, действие которого в этой группе также снижено, что может говорить о положительном влиянии данной составляющей на самореализацию личности, так как в группе респондентов с более высоким уровнем самореализации вес целеполагания был более значим.

Далее рассмотрим факторную структуру составляющих самодетерминации испытуемых с инертным уровнем самореализации. В первый фактор вошли со значимыми весами такие составляющие, как анализ противоречий, прогнозирование, целеполагание, планирование, критерии оценки качества, принятие решения, самоконтроль, коррекция и общий показатель способности к самоуправлению, т.е. характеристики, соответствующие сфере управления поведением и действиями. Полученные результаты говорят о том, что выраженность перечисленных характеристик в сочетании со сниженной осмысленностью жизни может играть сдерживающую роль в процессе самореализации личности. Второй фактор представлен характеристиками смысложизненной сферы личности: цели жизни, процесс жизни, результат жизни, локус контроля «Я», локус контроля «жизнь», общий показатель осмысленности жизни. Данное соотношение составляющих самодетерминации, наполнивших второй фактор, указывает на приоритетность их функционирования в особенностях проявления феномена. Это может выражаться в том, что респонденты

данной группы ощущают жизнь как подвластную их собственному контролю, ощущают, что они сами способны выбирать направление собственной жизни и принимать решения, при этом не учитывая некоторые ограничения среды. В результате они испытывают трудности самореализации: сталкиваясь с негативными условиями среды, они выбирают отказ от активности (инертность). Исследуя третий фактор, заметим, что в данной группе менее значимыми выступают такие характеристики, как самовыражение и автономия. Учитывая некоторую отдаленность данных составляющих от центра, можно констатировать, что проявление самовыражения и автономии не являются основополагающими в процессе самореализации испытуемых данной группы, что может объяснять их низкую активность в процессе самореализации. Четвертый фактор составила введенная дополнительно нами характеристика «возраст испытуемых».

Далее рассмотрим факторную структуру составляющих самодетерминации испытуемых с иррациональным уровнем самореализации, первый фактор которой представлен совокупностью таких составляющих самодетерминации, как общая способность к самоуправлению, цели жизни и локус контроля «Я», локус контроля «жизнь». Во второй фактор испытуемых с иррациональным уровнем самореализации вошли такие характеристики самодетерминации, как автономия, самовыражение, анализ противоречий, прогнозирование, целеполагание и принятие решения. Учитывая их место в факторной структуре, можно с уверенностью констатировать, что их роль в самореализации данных респондентов менее значима, чем респондентов других групп. Третий фактор представлен планированием, критериями оценки качества, самоконтролем и коррекцией. Учитывая их место в факторной структуре, можно с уверенностью констатировать, что их роль в самореализации данных респондентов сведена к минимуму. Рассматривая данную факторную структуру в совокупности, можно предположить, что высокая степень самоуправления в сочетании с осмысленностью жизни и ориентацией на возраст (или установки, относительно возраста) могут играть негативную роль в процессе самореализации. Уверенность респондентов данной группы в возможности контролировать свою жизнь порождает отсутствие личной инициативы и активности как в деятельности, так и в самосовершенствовании. В результате формируется установки: «я в любой момент смогу все изменить», «мне и так хорошо» и склонность считать, что все само собой происходит, поэтому не нужно прилагать каких-либо усилий для своего развития.

Таким образом, лицам с высоким (гармоничным) уровнем самореализации характерен средний уровень автономии, самовыражения и способности к самоуправлению при высоком уровне осмысленность

жизни. Испытуемым с низким (иррациональным) уровнем также чаще характерен средний уровень автономии, самовыражения, однако средние значения способности к самоуправлению и осмысленности жизни у них заметно ниже, чем в других группах (с гармоничным, адаптивным и инертным уровнем самореализации). Факторный анализ показал высокую значимость смыслового компонента в самореализации студентов, который во многом определяет её успешность

Список литературы

1. Апанасенко О.Н. Самореализация личности в обществе // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2021. № 2. С. 60–63.
2. Борзова Т.В., Плотникова Е.С. Проявление самодетерминации в личностной, деятельностной и социальной самореализации студентов // Психолог. 2020. № 4. С. 12–21.
3. Ермолаева М.В., Лубовский Д.В. Проблема внутренней позиции в контексте современных научных исследований свободы воли // Актуальные проблемы психологического знания. 2013. № 1. С. 34–42
4. Калитеевская Е.Р., Леонтьев Д.А. Пути становления самодетерминации личности в подростковом возрасте // Вопросы психологии. 2006. № 3. С. 49–55.
5. Калитеевская Е.Р., Леонтьев Д.А., Осин Е.Н., Бородкина И.И. Смысл, адаптация и самодетерминация у подростков // Вопросы психологии. 2007. № 2. С. 68–79.
6. Кудинов С.И., Крупнов А.И. Системная модель самореализации личности // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2008. № 1. С. 28–37.
7. Мартынова М.А., Богомаз С.А. Самодетерминация в структуре личностного потенциала современной российской молодежи // Вестник Томского государственного университета. 2012. № 357. С. 164–168.
8. Маслоу А. Мотивация и личность / пер. А.М. Татлыбаевой. СПб.: Евразия, 1999. 478 с.
9. Плотникова Е.С. От самодетерминации к самореализации // Психология и психотехника. 2015. № 2(77). С. 175–182.
10. Шутенко Е.Н. Психологическое здоровье молодежи в условиях социокультурных трансформаций современного общества // Психолог. 2018. № 3. С. 32–40.
11. Armstrong K. Mastering Motivation // Observer. 2019. № 32(7). P. 22–25.
12. Deci E.L. The dynamics of self-determination in personality and development / E.L. Deci, R. Ryan Self-related cognitions in anxiety and motivation Hillsdale, 1986. P. 171–194.
13. Deci E.L. The psychology of self-determination. Lexington books, Toronto, 1980. 240 p.
14. Krems J.A., Kenrick D.T., & Neel R. Individual perceptions of self-actualization: What functional motives are linked to fulfilling one's full potential? // Personality and Social Psychology Bulletin. 2017. №43. P. 1337–1352.
15. Shogren K.A., Lee J., Panko P. An Examination of the Relationship Between Postschool Outcomes and Autonomy, Psychological Empowerment, and Self-

Realization // The Journal of Special Education. 2017. № 51(2), P. 115–124.
16. Tadić Vujčić M., Oerlemans W.G.M., & Bakker A.B. How challenging was your work today? The role of autonomous work motivation // European Journal of Work and Organizational Psychology. 2017. № 26. P. 81–93.
17. Uhl-Bien M., Pillai R. The romance of leadership and the social construction of followership // B. Shamir, R. Pillai, M.C. Bligh, M. Uhl-Bien (eds.). Followercentered perspectives on leadership. Green wich, CT: Information Age Piblishing, 2007. P. 187–210.
18. Van Egmond, M.C., Navarrete Berges, A., Omarshah, T., & Benton, J. The role of intrinsic motivation and the satisfaction of basic psychological needs under conditions of severe resource scarcity // Psychological Science. 2017. № 28. P. 822–828.

Об авторах:

БОРЗОВА Татьяна Владимировна – д-р психол. наук, доцент, профессор кафедры психологии ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный университет» (680035, г. Хабаровск, ул. Тихоокеанская, 136); e-mail: borzova_tatiana@mail.ru

ПЛОТНИКОВА Елена Сергеевна – старший преподаватель кафедры психологии, ФГБОУ ВО «Приамурский государственный университет имени Шолом-Алейхема», г. Биробиджан (679015, Еврейская автономная область, г. Биробиджан, ул. Широкая, д. 70а); e-mail: plotnikova88@inbox.ru

MANIFESTATION OF SELF-DETERMINATION IN UNIVERSITY STUDENTS WITH DIFFERENT LEVELS OF SELF-REALIZATION

T.V. Borzova[1], E.S. Plotnikova[2]

[1]Pacific National University, Khabarovsk, Russia
[2]Sholom-Aleichem Priamursky State University, Birobidzhan, Russia

The article is devoted to the study of personality self-determination and its manifestation in self-realization of students. The subject of the research is the manifestation of self-determination among university students with different levels of self-realization. As a result of the empirical study, which involved 280 university students, factor structures of self-determination were determined in subjects with harmonious, adaptive, inert and irrational levels of self-realization. The parameters of self-determination that ensure the success of self-realization are represented by the following aggregate (in order of importance): 1) the meaningfulness of life; 2) a person's confidence in having a choice (autonomy) and a sense of life's correspondence to desires (self-expression); 3) the presence of a subjective model of the desired result (goal-setting), the ability and ability to evaluate the achieved result (evaluation criteria); 4) the ability to self-government.

***Keywords**: self-realization, self-determination, personality, ability to self-government, meaningfulness of life, level of self-realization, personality autonomy, self-expression, determinants of self-realization, psychology of adolescence.*

УДК 159.9
DOI: 10.26456/vtpsyped/2021.4.017

МЕХАНИЗМЫ МОБИЛИЗАЦИИ РЕСУРСОВ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ: ВОЗРАСТНОЙ И ПОЛОВОЙ АСПЕКТЫ

И.В. Казакова

ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет», Омск

Исследуются механизмы мобилизации ресурсов совладающего поведения в мужской и женской выборках в период юности. В результате эмпирического исследования выявлена динамика в доминировании механизмов мобилизации ресурсов совладающего поведения от раннего юношеского возраста к позднему; определены преобладающие механизмы мобилизации ресурсов совладающего поведения у юношей и девушек.
Ключевые слова: *механизм мобилизации ресурсов совладающего поведения, регуляция, возраст, пол, юношеский возраст.*

В настоящее время активно обсуждается проблематика эффективного поведения человека в нестабильных жизненных обстоятельствах, которая затрагивает проблему копинг-ресурсов. Ресурсы совладающего поведения, являясь предметом изучения в отечественной (В.А. Бодров [4], К. Муздыбаев [11], Д.А. Леонтьев [9] и др.) и зарубежной (D. Davis [16], Ph. Dewe [17], G. Luria, A. Torjman [18] и др.) психологии, трактуются как потенциал человека, который можно мобилизовать для совладания с жизненными трудностями. Предполагаем, что существуют механизмы мобилизации ресурсов совладающего поведения, в реализации которых проявляются возрастно-половые особенности.

Изучение научной литературы по заявленной теме позволило выявить работы ученых, в которых рассматривается возможность мобилизации психических и физических возможностей человека для преодоления препятствий в процессе деятельности в контексте волевой регуляции [7; 13]. Волевое усилие, являясь составляющей волевой регуляции, В.И Селиванов рассматривает как «переживание борьбы с трудностями, механизм, с помощью которого преодолеваются трудные ситуации в целенаправленном действии» [13, с. 17]. Данное определение не раскрывает сущностных характеристик волевого усилия как механизма. В.А. Иванников попытался объяснить функционирование волевого усилия, как механизма мобилизации, с помощью которого возникает дополнительное побуждение через процесс создания и намеренного изменения смысла, когда действие выполняется ради ценностей человека [7].

В психологической литературе можно выделить еще ряд исследований, в которых затрагиваются аспекты смыслообразования.

© Казакова И.В., 2021

Так, например, авторы, рассматривая «динамическую смысловую систему» (А.Г. Асмолов), «конфликтный смысл» (В.В. Столин), «субъективные семантики» (Е.Ю. Артемьева), «смысловую регуляцию» (Б.Ф. Зейгарник) подчеркивают общую направленность, ведущую тенденцию человека, которая является источником для возникновения производного смысла [2, 3, 6, 14]. Ценностно-смысловая подсистема переоформляется в активности при участии рефлексивных процессов, представляющих «цепь отношений частного и общего (Б.С. Братусь), «выход за рамки конкретной ситуации» (Б.Ф. Зейгарник), «соотнесение глобального и конкретного» (А.Г. Асмолов) [3, 5, 6]. Таким образом, процесс мобилизации возможностей человека ученые связывают со смыслообразованием, тем не менее, проблема понимания структуры и особенностей функционирования механизма мобилизации нуждается в дальнейшем пояснении.

Для решения указанной проблемы использовался регулятивный подход, в котором регуляция трактуется как «направленная на развитие целостности субъектная активность, осуществляемая посредством системы выборов» [15, с. 105]. Структура регуляции включает в себя ценностно-смысловую подсистему, активность и рефлексию.

Ценностно-смысловая подсистема регуляции раскрывается в базовой потребности человека – стремлении к значимости собственной личности, которая детерминирует поведение человека и раскрывается в ценностях, смыслах, мотивах. Несмотря на то, что стремление к личностной значимости по содержанию во многом пересекается с такими понятиями, как «чувство ценности самого себя» (А. Лэнгле), «стремление к превосходству» (А. Адлер), «самоутверждение» (Е.П. Никитин, Н.Е.Харламенкова), оно характеризуется большей интегративностью [1, 10, 12]. А.С. Шаров выделил полярные виды стремления к значимости в зависимости от того, насколько социальная среда одобряет проявления данной потребности. Так, на одном полюсе находится стремление к саморазвитию, тогда как на другом – стремление к саморазрушению. Следующая разновидность проявляется в таких полярных тенденциях, как стремление к самоутверждению и стремление к самопонижению. И последняя тенденция выражается в стремлении к самореализации или «фикс достижениям» [15, с. 324].

Стремление к значимости собственной личности, отражая зависимость человека от окружающего мира, проявляется в активности, которая протекает как во внешнем плане – действия, поступки, так и во внутреннем – в виде переживаний, размышлений. В активности ценностно-смысловое содержание раскрывается, переоформляется, развивается. Переосмысление содержания внутреннего опыта становится возможным благодаря рефлексии, как направленности на себя, которая позволяет простроить, осмыслить и организовать ценное для человека.

В трудной жизненной ситуации базовая потребность человека

выступает в качестве ресурса, который можно мобилизовать в процессе рефлексивного сопряжения возможных вариантов поведения в трудной ситуации с имеющимися представления о самом себе

Таким образом, под «механизмом мобилизации ресурсов совладающего понимаем механизм регуляции внутренней активности (состоящий из трех регулятивных подсистем: ценностно-смысловой, активности и рефлексии), который проявляется в переживании, проигрывании и проживании ситуаций из прошлого, настоящего и будущего, связанных с возникшей наличной ситуацией и направлен на образование личностного смысла, производного от ведущего стремления к значимости собственной личности» [8, с. 11].

Изучение возрастной специфики механизмов мобилизации ресурсов совладающего поведения на выборке юношеского возраста представляется актуальным, поскольку именно в данный возрастной период происходит самоопределение, понимание своей внутренней позиции и оформление образа «Я». Процесс ценностно-смыслового оформления сопряжен с рефлексией, которая, с одной стороны, позволяет лучше чувствовать и осознавать свои переживания, а с другой стороны, – она позволяет личности выйти за рамки возникшей ситуации и занять позицию по отношению к происходящему. Юношеский возраст – время становления рефлексивной, ценностно-смысловой подсистем регуляции, и столкновения с массой трудных жизненных ситуаций, решение которых связано с самостоятельным выбором своего жизненного пути. Кроме того, выявление половых особенностей в мобилизации ресурсов совладающего поведения в период, когда происходит ломка традиционных ролей и культурных стереотипов, позволит выявить выраженность привычных вариаций в мужском и женском реагировании на трудную жизненную ситуацию. Полученные данные можно учитывать в профилактической работе, направленной на снижение рисков неэффективного совладания с жизненными трудностями.

Выявление механизмов мобилизации ресурсов совладающего поведения и их возрастно-половых особенностей проводилось на выборке юношеского возраста в количестве 152 человека. Состав групп по возрасту: 49,3% – обследуемые раннего юношеского возраста (n = 75), 50,7% – испытуемые позднего юношеского возраста (n = 77). Состав групп по полу: 53% – девушки (n = 81), 47% – юноши (n = 71). Для проведения исследования были использованы методики: «Методика определения стремления человека к значимости собственной личности» (А.С. Шаров), «Рефлексия человека в жизнедеятельности» (А.С. Шаров), «Индивидуальная мера рефлексивности» (А.В. Карпов), методика проведения качественного фокусированного интервью. Для обработки эмпирических данных были задействованы прикладные компьютерные программы обработки табличных данных Excel и пакет статистического

анализа SPSS 16, с помощью которых были применены методы описательной статистики и проведен факторный анализ.

Эмпирическая часть работы включала два этапа: выявление механизмов мобилизации ресурсов совладающего поведения и определение половых и возрастных особенностей выявленных механизмов.

С помощью факторного анализа было обнаружено пять типов механизмов мобилизации ресурсов совладающего поведения, которые объясняют около 70 % совокупной дисперсии. Каждый фактор представляет собой тип механизма мобилизации ресурса совладающего поведения, поскольку в нем проявились во взаимосвязи стремление к значимости собственной личности и все регулятивные подсистемы. Затем для всех принявших участие в исследовании на основании процедуры возврата факторных нагрузок было рассчитано специальное факторное значение, которое наряду с данными качественного интервью, позволило всех юношей и девушек разделить на пять групп по доминирующему механизму мобилизации.

Поскольку подробное описание механизмов мобилизации было представлено в ранее одной из наших работ [8, с. 118], сейчас лишь актуализируем сущностные моменты по каждому механизму с тем, чтобы охарактеризовать возрастные и половые особенности.

Первый механизм обнаружен у обследуемых с выраженной тенденцией к самоутверждению (23,43% общей дисперсии). Для них совладать с трудной ситуацией – значит получить одобрение, признание со стороны, доказать другим свою состоятельность. Столкнувшись с проблемой, такие молодые люди обращаются к своему прошлому, переживая ещё раз минувшие события, напоминающие возникшую проблему. Аффективное проживание собственных побед или неудач усиливает эмоциональную напряженность. В такой внутренней работе молодые люди пытаются понять для себя значение происходящего, выстраивая смысловые связи между сложившейся ситуацией и стремлением к самоутверждению, образуя производный от него личностный смысл.

Второй механизм выявлен у молодых людей с преобладающей тенденцией к самореализации (18,75% общей дисперсии). Обследуемые с данным механизмом ориентированы на проявление своего потенциала и достижение результата. При столкновении с проблемой они в когнитивной активности прогнозируют варианты её преодоления. Размышляя над решением возникшей ситуацией, апеллируют к своему будущему, пытаясь обосновать необходимость действий в настоящем времени. Многократное обдумывание возможных линий поведения сопровождается оценкой, и как результат – усилением эмоциональной реакции, указывающей на главное, что укрепляет их в правильности предполагаемых действий и позволяет образовать личностный смысл, производный от стремления к самореализации.

Третий механизм выявлен у молодых людей с преобладающим стремлением к саморазвитию (15,2% общей дисперсии). Для таких юношей и девушек ценным является развитие собственных возможностей, понимание сторон своей личности и осознание того, что они какие-либо виды работ могут выполнять самостоятельно и качественно. При столкновении с трудной ситуацией такие обследуемые проигрывают возможные варианты ее преодоления, но не обращаются к своему прошлому и не прогнозируют своё будущее. Преобладание рефлексии настоящего сказывается на простраивании и ситуативном осмыслении возникшей ситуации, поэтому выход на основания жизнедеятельности затруднен. Появляющееся напряжение они снимают в конативной активности, что может проявляться в хаотичных и стереотипных действиях. В такой поведенческой активности, характеризующейся отсутствием единой стратегической линии, у таких молодых людей возникает понимание того, что они хоть что-то предпринимают для решения возникшей проблемы.

В следующих двух механизмах мобилизации ресурсов совладающего поведения смыслообразования в контексте ведущего стремления к личностной значимости не происходит, поэтому их можно назвать псевдомеханизмами.

Первый псевдомеханизм выявлен у обследуемых с выраженной тенденцией к фикс достижениям на событиях прошлого (6,6% общей дисперсии). При столкновении с трудной ситуацией такие юноши и девушки погружаются в прошлое, вспоминая минувшие события и фиксируясь на них. Это позволяет снять возникшее напряжение и уйти от решения актуальных проблем.

Второй псевдомеханизм обнаружен у молодых людей с тенденцией к фикс достижениям на событиях будущего (5,8% общей дисперсии). Такие юноши и девушки реализуют себя в прожектёрстве. Мечтая, обосновывая необходимость совершения некоторых действий во внутреннем плане, они успокаиваются и снимают возникающее напряжение.

Следующий этап работы был связан с выявлением возрастно-половых особенностей механизмов мобилизации ресурсов совладающего поведения.

На основе анализа эмпирических данных была выявлена представленность всех типов механизмов мобилизации ресурсов совладающего поведения у молодых людей в группах раннего и позднего юношеского возрастов. Различия касаются степени их представленности. Так, в раннем юношеском возрасте механизмы мобилизации обнаружены у 48,6% обследуемых (из них на долю последних двух механизмов мобилизации приходится 11,9% обследуемых), тогда как у молодых людей позднего юношеского возраста они обнаружены у 51,4% (из них на долю последних двух механизмов мобилизации приходится 6,3% обследуемых). То есть от раннего юношеского возраста к позднему

наблюдается увеличение числа обследуемых, у которых выявлены механизмы мобилизации ресурсов совладающего поведения. Причем доля псевдомеханизмов мобилизации ресурсов совладающего поведения к позднему юношескому возрасту становится практически в 2 раза меньше.

Если рассматривать ранний юношеский возраст, то необходимо отметить преобладание на данном возрастном этапе механизма с ведущей тенденцией к самоутверждению (19,8%), благодаря которому понимание проблемной ситуации происходит в процессе переживания и анализа прошлых похожих событий. Далее по степени выраженности находятся механизм с ведущей тенденцией к самореализации (10,3%) и механизм фикс достижений на событиях будущего (8,7%). В меньшей степени представлены механизм с тенденцией к саморазвитию (6,6%) и механизм фикс достижений на событиях прошлого (3,7%).

В старшей возрастной группе преобладает механизм с тенденцией к самореализации (16%), благодаря которому обследуемые мобилизуют себя в трудной ситуации за счет умения посмотреть на свою жизнь целостно «из будущего». Далее с небольшим отрывом идут механизмы с тенденциями к самоутверждению (14,1%) и саморазвитию (15%). Слабее выражены псевдомеханизмы с фиксацией на прошлом (5,3%) или на будущем (1%).

Характеризуя особенности преобладания механизмов мобилизации ресурсов совладающего поведения в зависимости от пола, следует отметить следующие моменты. Так, у юношей на первом месте находится механизм с тенденцией к самореализации (31,49%). Образование смысла самореализации в процессе мобилизации коррелирует с представлением о способностях мужчин прагматично и стратегично решать возникающие задачи. Для этого они тщательно прогнозируют собственные действия и возможные последствия, ориентируясь преимущественно на собственное мнение. Самореализация сопряжена развитием своих возможностей, что объясняет второе место механизма с ведущей тенденцией к саморазвитию (27,7%). Третье место разделили механизм с доминирующей тенденцией к самоутверждению (16,7%) и механизм фикс достижений на событиях будущего (16,7%), в меньшей степени представлен механизм фикс достижений на событиях прошлого (7,4 %). Следует обратить внимание на то, что механизм фикс достижений на событиях будущего на 14,8% представлен больше в мужской выборке, по сравнению с женской. То есть юноши, стремясь к личностной значимости, больше погружаются в свой внутренний мир и реализуют себя в различных ситуациях виртуальной жизни, связанных с обдумыванием, прогнозированием своего будущего.

В женской выборке, преобладает механизм с тенденцией к самоутверждению (51,9%), который свидетельствует о значимости для представительниц женского пола мнения других людей, которое позволяет им укрепиться в выбранной стратегии или получить помощь, совет в

случае, если решение о векторе действий еще не принято. Осмысление трудной ситуации у девушек осуществляется в аффективной активности, переживании событий прошлого, так или иначе напоминающих имеющуюся ситуацию. Далее по степени выраженности находятся механизмы с тенденцией к самореализации (21,1%) и саморазвитию (13,6%). Из числа псевдомеханизмов мобилизации в женской выборке лидирует фиксация на событиях прошлого (11,5%). Это свидетельствует о том, девушки при столкновении с трудной ситуацией больше концентрируются на своих прошлых достижениях, работая преимущественно в эмоциональной сфере. Следует отметить и тот факт, представленность псевдомеханизмов мобилизации ресурсов совладающего поведения в женской выборке практически в 2 раза меньше, чем в мужской, что свидетельствует о более продуктивной внутренней работе у девушек.

Выводы:

1. Общим для обследуемых мужского и женского пола обеих возрастных групп является представленность всех типов механизмов мобилизации ресурсов совладающего поведения.

2. Возрастной аспект в мобилизации ресурсов совладающего поведения характеризуется преобладанием в старшей возрастной группе механизма с тенденцией к самореализации, который проявляется в обосновании выбранной линии поведения для своего будущего. Тогда как у испытуемых раннего юношеского возраста доминирует механизм с тенденцией к самоутверждению, который связан с анализом событий прошлого в аффективной активности.

3. Мобилизация ресурсов совладающего поведения в зависимости от пола характеризуется стремлением девушек осмыслить свои жизненные ориентирами в переживании при обращении к событиям прошлого, что нашло свое выражение в преобладании механизма с ведущей тенденцией к самоутверждению. Мужская выборка ориентирована на организованные, спрогнозированные действия в трудной ситуации, что нашло свое отражение в механизме с тенденцией к самореализации.

Результаты данного исследования показали, что в юношеском возрасте у представителей мужской и женской выборки существует специфическое сочетание механизмов мобилизации ресурсов совладающего поведения. Изучение механизмов мобилизации на других онтогенетических этапах является перспективным направлением в работе, поскольку позволит выявлять проблемные моменты в регуляции психической активности и прогнозировать формы профилактической и коррекционной работы с людьми, оказавшимся в трудной жизненной ситуации.

Список литературы

1. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии. М.: Академический проект, 2015. 240 с.

2. Артемьева Е.Ю. Психология субъективной семантики. М.: Изд-во ЛКИ, 2007. 136 с.
3. Асмолов А.Г. Принципы исследования смысловых образований личности // Развитие эргономики в системе дизайна. Боржоми, 1979. С. 219–224.
4. Бодров В.А. Психологический стресс: развитие и преодоление. М.: ПЕР СЭ, 2006. 528 с.
5. Братусь Б.С. К изучению смысловой сферы личности // Вестн. МГУ (Психология). 1981. №2. С. 46–55.
6. Зейгарник Б.В. Патопсихология. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1986. 287 с.
7. Иванников В.А. Психологические механизмы волевой регуляции. М.: МГУ, 2006. 208 с.
8. Кочкарева И.В. Рефлексивный механизм мобилизации ресурсов совладающего поведения: автореф. дис. … канд. психол. наук. Екатеринбург, 2013. 21 с.
9. Леонтьев Д.А. Саморегуляция, ресурсы и личностный потенциал // Сибирский психологический журнал. 2016. № 62. С. 18–37.
10. Лэнгле А. Введение в экзистенциально-аналитическую теорию эмоций: прикосновение к ценности // Вопросы психологии. 2004. № 4. С. 3–21.
11. Муздыбаев К. Стратегия совладания с жизненными трудностями // Журнал социологии и социальной антропологии. 1998. Т. 1. № 2. С.100–111.
12. Никитин Е.П. Проблема самоутверждения личности в философии и психологии: к истории проблемы // Вопросы философии. 2009. № 8. С. 73–91.
13. Селиванов В.И. Психология волевой активности. Рязань: РГПИ, 1974. 149 с.
14. Столин В.В. Самосознание личности. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1983. С. 220–231.
15. Шаров А.С. О-граниченный человек: значимость, активность, рефлексия: монография. Омск: Изд-во ОмГПУ, 2000. 358 с.
16. Davis D. E. Religious Coping, Coping Resources, and Depressive Symptoms: Test of a Mediation Model/ D. E. Davis, J.Ashby,S. McElroy, J. Hook // Counseling and Values, 2014. Vol. 59, Issue. 2. Pp. 139–154.
17. Dewe Ph. Demand, Resources, and Their Relationship with Coping // The Handbook of Stress and Health: A Guide to Research and Practice, First Edition. 2017. Pp. 427–433.
18. Luria G., Torjman A. Resources and coping with stressful events // Journal of Organization Behavior. 2009. Vol. 30, Issue 6. Pp. 685–707.

Об авторе:

КАЗАКОВА Ирина Валерьевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет» (644099, г. Омск, Набережная Тухачевского, 14), e-mail: kochkareva_i@list.ru

MECHANISM OF MOBILIZATION OF COPING BEHAVIOR RESOURCES: AGE AND GENDER ASPECTS

I.V. Kazakova

Omsk State Pedagogical University, Omsk, Russia

Mechanisms of mobilization of coping behavior resources in male and female samples during adolescence are investigated. As a result of empirical research the dynamics in dominance of coping behavior resource mobilization mechanisms from early adolescence to late adolescence was revealed; the predominant mechanisms of coping behavior resource mobilization in boys and girls were determined.
Keywords: *coping behavior resource mobilization mechanism, age-gender differences, regulation, gender, adolescence.*

ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА

УДК 159.99
DOI: 10.26456/vtpsyped/2021.4.025

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ УПРАВЛЕНИЯ КОНТРОЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ

М.А. Войтикова, В.Ф. Шнайдер

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

Представлены результаты эмпирического исследования психологических аспектов управления контрольной деятельностью. Основным методом исследования являлось анкетирование управленческих кадров, имеющих опыт осуществления контроля и управления контрольной деятельностью. Выявлены особенности отношения к внешнему и внутреннему контролю в организации, отношения, которые складываются между субъектами и объектами контроля, уровни их компетентности и конфликтности. Определены общие характеристики конфликтов, возникающих при осуществлении контрольной деятельности, а также психологические особенности управления контрольной деятельностью, личностно-профессиональные качества и умения, необходимые субъектам управления контрольной деятельностью, обеспечивающие его эффективность. Экспериментально доказано, что осуществление любого вида контрольной деятельности нуждается в эффективном управлении, обязательном учете психологических факторов, влияющих на контроль и управление.

Ключевые слова: *контроль, контрольная деятельность, субъекты контрольной деятельности, объекты контрольной деятельности, взаимодействия в контрольной деятельности, управление контрольной деятельностью, психологическая деформация, негативные ожидания, конфликты.*

Контроль, наряду с целеполаганием, планированием, принятием решений, является важнейшей составляющей любой целенаправленной деятельности. Контроль обусловливается объективной необходимостью согласования и координации совместной деятельности и процессов взаимодействия в организационных системах [10, 12, 14]. Контроль деятельности и взаимодействий осуществляется в соответствии с принятыми эталонами, правилами и нормами [2]. Проведенные исследования свидетельствуют, что действенный контроль является необходимым для обеспечения высокоэффективной деятельности [4, 5, 6, 10].

Особенно важна роль контроля в организационных системах, в которых проявляются психологические феномены «человеческого фактора». Практика управления организациями показывает, что контроль в них может иметь различные виды, частоту и периодичность осуществления, однако он во многих случаях сопровождается

© Войтикова М.А., Шнайдер В.Ф., 2021

возрастанием напряженности, тревожными ожиданиями, взаимным недоверием, что может привести к сильным конфликтам, отрицательно сказывающимся на результативности работы организации, ухудшению психологического климата. Данная ситуация усугубляется в связи с циркулированием ложных образов субъектов и объектов контроля, слухов, подозрений, сомнений в уровне профессиональной компетентности. Сложность ситуации обусловливается как объективными, так и субъективными причинами. Влияние отмеченных негативных факторов, связанных с контролем, можно существенно уменьшить, если осуществлять управление контрольной деятельностью. В силу высокой ответственности, сложности условий осуществления и отношений контрольная деятельность требует обязательного управления. Данное управление должно осуществляться при наличии более жестких требований, чем контроль и управление любой другой индивидуальной и совместной деятельности. Таким образом, проблема управления контрольной деятельностью является постоянно актуальной и значимой. Ее научная разработка имеет большое теоретическое и практическое значение, не уменьшающееся в связи с появление новых сложных, особенно полифункциональных, видов деятельности и взаимодействий. Проблема управления контрольной деятельностью осложняетя влиянием разнообразных психологических факторов, связанных с нею, поэтому ее разработка требует проведения масштабных психологических исследований.

Проведенный анализ состояния проблемы исследований показал, что психологическое изучение управления контрольной деятельностью, его содержания, психологических факторов эффективности, конфликтов при осуществлении контроля проводятся недостаточно [1, 2]. Интенсивно проводились междисциплинарные и психологические исследования самого контроля [10, 11, 13, 15]. В них были получены важные результаты: обоснованы цели и миссия контроля, основные понятия и определения, доказательно представлены содержание контроля, его функции, обоснованы конкретные виды контроля, отмечены психологические аспекты отношений, возникающих при осуществлении контроля. Особого внимания заслуживает обоснование признаков контроля, системы контроля, психологических механизмов контроля, его главных функций, существующих связей (в т. ч. и психологических) при осуществлении контроля [6]. Отметим, что рассмотрение контроля как совместной деятельности и сложных взаимодействий часто имеет разные цели, что обусловливает конфронтационный характер отношений. Важным результатом является формулирование требований к контролю – открытости, «прозрачности», компетентности, конструктивности и позитивности.

Большое значение имеют исследования самоконтроля как личностно-профессионального свойства, имеющего инвариантный характер, обеспечивающего высокую эффективность деятельности [17].

Представляют интерес исследования специальных видов контроля, в частности контроллинга и кадрового контроля [3, 13].

Наиболее продвинутыми считаются психологические исследования контроля в управлении как его важной психологической составляющей. Контроль в управлении базируется на эффективном использовании различной информации, идущей от системы обратных связей, позволяющих осуществлять сравнение запланированного с реальным [7, 8, 16]. Контроль в управлении является видом деятельности, включенным в общую управленческую деятельность и координированным с другими ее составляющими. Отмечалась необходимость разнообразия форм контроля в управлении, его стадиальный характер [9]. Изучались психологические факторы, обуславливающие главные характеристики контроля в управлении [7].

В то же время надо отметить косвенные психологические исследования личностных факторов, оказывающих влияние на качество и результативность контрольной деятельности, которые проводились ограниченно, в частности влияние личностных особенностей, акцентуаций, нормативности поведения.

Сейчас управление контрольной деятельностью рассматривается как целенаправленное воздействие на систему контрольных взаимодействий субъектов и объектов контроля, их отношений, осуществляемое таким образом, чтобы данная система достигала необходимой результативности, упорядоченности воздействий в соответствии с ситуацией и имеющимися ресурсами [9, 10, 15]. С ориентаций на данное понимание психологической сущности управления контрольной деятельностью проводилось эмпирическое исследование.

Основным методом психологического исследования стало анкетирование. В анкетировании приняли участие 110 респондентов (мужчин и женщин, принадлежащих к разным возрастным группам, табл. 1), которые принадлежали к управляющей системе организаций и ведомств (топ-менеджеры и менеджеры среднего уровня иерархической структуры):

Таблица 1

Возрастная и гендерная структура выборки

Возраст	20–25 лет	25–35 лет	35–45 лет	45–60 лет	Всего
Мужчины	1	14	20	25	60
Женщины	2	10	9	29	50

В основном респондентами были опытные руководители, многие из которых являлись субъектами управленческой деятельности.

Для проведения опроса была разработана анкета, прошедшая экспертизу, апробацию и скорректированная в соответствии с полученными рекомендациями.

Мотивация респондентов обеспечивалась интересом к данной проблеме, возможностью применения полученных результатов в своей

управленческой деятельности.

Отношение к контролю организации и в организации. Практически все респонденты считают, что без внутреннего контроля невозможно управлять организацией. В то же время треть респондентов полагает, что без внешнего контроля во многих случаях можно обойтись. Особенно респонденты подчеркивали негативное влияние избыточного внешнего контроля и проявляемой при нем некомпетентности.

По мнению большинства респондентов, внешний и внутренний контроль должен быть периодическим, хорошо прогнозироваться, осуществляться как на регулярной основе, так и в случайном порядке. Внутренний контроль (в мягкой форме) должен быть постоянным, хотя проводимый «в случайном порядке», он более эффективен.

Респонденты отмечали, что внутренний контроль требует управления в большей мере.

Отношения, которые складываются между проверяющими (субъектами контроля) и проверяемыми (объектами контроля). По мнению респондентов, более трети случаев контроля сопряжены с негативными отношениями (формальными, недоверчивыми, конфронтационными, враждебными), которые могут стать причиной конфликтов. То есть часто контроль осуществляется на фоне сложных отношений, которые отрицательно влияют на его результативность. В связи с этим управление контролем приобретает особую актуальность и значимость. В то же время более половины респондентов отмечали преобладание конструктивных и доброжелательных отношений.

Сложность контрольных взаимодействий, реально разные интересы, острота противоречий обусловили доминирование априорно негативного отношения между субъектами и объектами контроля. С этим согласились 49 % респондентов, 38 % респондентов с этим согласились отчасти и только 13 % ответили отрицательно.

Априорно негативное отношение формирует отрицательные психологические установки между участниками контрольных взаимодействий, что усложняет контрольную деятельность и приводит к конфликтам. В то же время по многим показателям (профессионализм, объективность, позитивная направленность) субъекты и объекты контроля оценены примерно одинаково, причем выше средних значений. Правда, у проверяющих довольно высоко (5,15 балла по десятибалльной шкале) оценена предвзятость, а у проверяемых – неискренность (5,1 балла). Повышенная предвзятость с одной стороны и неискренность с другой стороны создают серьезные препятствия для объективности контроля, что необходимо учитывать при управлении контролем.

Гендерные аспекты контроля. По мнению респондентов, контрольную деятельность лучше выполняют женщины, чем мужчины: 68 % против 32 %. Преимуществами женщин, осуществляющих контроль,

являются большая аккуратность, внимательность, проницательность (точнее распознают неискренность), устойчивость к манипулятивным воздействиям. Кроме того, они большое внимание уделяют «мелочам», деталям. В то же время около 20 % респондентов полагают, что гендерный аспект контроля не является значимым, главное – уровень профессионализма проверяющих.

Конфликтность субъектов и объектов контрольной деятельности респонденты оценили следующим образом: высокий уровень конфликтности (ответы «да» и «скорее да») – 27 % (9 и 18 %); низкий уровень конфликтности (ответы «скорее нет» и «нет») – 40,5 % (36 и 4,5 %); средний уровень конфликтности (ответы «пожалуй») – 32,5 %.

Таким образом, больше половины субъектов контроля отличаются повышенной конфликтностью. При управлении контрольной деятельностью данная особенность субъектов контроля должна стать объектом пристального внимания, особенно при разрешении возникающих противоречий. Высокий уровень конфликтности отрицательно сказывается на точности социальной перцепции.

По мнению респондентов, объекты контроля более конфликтны, чем субъекты контроля. Это обусловливается их негативными состояниями, тревожными ожиданиями, действием отрицательных психологических установок и др., которые отрицательно влияют на адекватность оценки ситуации и деятельности. Кроме того, как показали собеседования с респондентами, конфликт при наличии скрываемых недостатков в работе часто используется как стратегия столкновения интересов, когда возможно применение приема «снижение ранга оппонентов». При управлении контрольной деятельностью данная особенность объектов контроля, их искренность и объективность должны подлежать дополнительной проверке.

Общая характеристика конфликтов в контрольной деятельности. При осуществлении контроля могут возникать следующие виды конфликтов: деловые, выполняющие конструктивную функцию – 74 % (47 %; 27 %); эмоциональные, лихорадящие – 66 % (35 %; 31 %); деструктивные – 7,2 %. Многие возникающие при контроле конфликты являются кратковременными (37 %), продолжительные конфликты не были отмечены. Таким образом, при осуществлении контроля преобладают конфликты, которые имеют преимущественно деловые основания, а следовательно, поддаются управлению и успешному разрешению. В то же время доминирует ситуативное проявление конфликтов, частота их возникновения.

В ситуации контроля возникающие конфликты разрешались следующим образом: путем согласования позиций самими участниками контрольных взаимодействий – 42 %; руководителями при внутреннем контроле – 22 %; руководителями при внешнем контроле – 14 %; путем организации сотрудничества субъектов и объектов контроля – 13 %;

обращением к «третейскому судье» – 9 %.

Иными словами, предпочтение следует отдавать пониманию конфликта как «внутреннего дела» субъектов и объектов контроля.

Основные психологические трудности при управлении контрольной деятельностью связаны, как отмечалось, с конфликтностью проверяющей и проверяемой сторон. Вместе с тем значимыми являются трудности, обусловленные наличием профессиональной деформации у субъектов контроля и негативных психических состояний у объектов контроля, а также отрицательными психологическими установками.

Выраженность профессиональной деформации отметили 49 % респондентов (ответы «да» – 18 % и «скорее да» – 31 %). 43 % респондентов согласились с этим отчасти, 8 % отметили «скорее нет».

Наиболее распространенными видами профессиональной деформации субъектов контроля признаны: комплекс непререкаемого авторитета (50 %), стереотипизация мышления (45 %), формализм в работе (40 %), завышенная самооценка (31 %), доминирование отрицательных эмоций (16 %), монетизация профессиональных интересов (14 %), склонность манипулировать другими (11 %), равнодушие (7,2 %).

Данные виды профессиональной деформации существенно затрудняют осуществление контроля, ухудшают качество контрольных взаимодействий. В частности, комплекс непререкаемого авторитета способствует необъективности, самоуверенности, нежеланию признавать свои ошибки. Стереотипизация мышления формализм в работе мешают глубоко вникнуть в проблему, правильно оценить имеющиеся трудности или ошибки.

Среди негативных психических состояний у объектов контроля часто отмечаются психическая напряженность (50 %), негативные ожидания (30 %), тревога как состояние (27 %), неуверенность как состояние (20 %). Эти негативные состояния мешают адекватно оценивать ситуацию, действия субъектов контроля, прогнозировать возможные исходы, принимать правильное решение.

Психологические особенности управления контрольной деятельностью проявляются прежде всего в конкретных направлениях управления и способах его осуществления. Наиболее конструктивными из них респонденты назвали организацию сотрудничества (61 %), блокировку предвзятости и необъективности (56 %), умение управлять конфликтом (46 %), оперативное разрешение возникающих противоречий (32 %), оперативное разрешение возникающих проблем (32 %), учет психологических особенностей субъектов и объектов контроля (8 %).

Для эффективного управления контрольной деятельностью желательно наличие следующих личностно-профессиональных качеств и умений субъекта управления: профессионализм (92 %), объективность (71 %), психологическая компетентность (29 %), конфликтологическая

компетентность (29 %), психологический такт (29 %), справедливость (27 %), умение оказывать влияние (7,2 %).

Проведенный анализ проблемы исследований, обобщение результатов эмпирического исследования позволили сделать описание психологических особенностей управления контрольной деятельностью. В частности, выявлены показатели отношения к внешнему и внутреннему контролю в организации, отношения, которые складываются между проверяющими и проверяемыми, уровень их конфликтности. Определены общие характеристики конфликтов в контрольной деятельности, их виды, способы разрешения. Раскрыто содержание психологических трудностей, возникающих при управлении контрольной деятельностью, – профессиональная деформация, ее распространенные виды у субъектов контроля, негативные психические состояния и тревожные ожидания объектов контроля. Обобщены психологические особенности управления контрольной деятельностью, определены личностно-профессиональные качества и умения, необходимые субъектам управления контрольной деятельностью.

Доказано, что осуществление любого вида контрольной деятельности нуждается в эффективном управлении при обязательном учете психологических аспектов контроля.

Список литературы

1. Анцупов А.Я., Ковалев В.В. Социально-психологическая оценка персонала: учеб. пособие М.: Юнити, 2006. 303 с.
2. Вересов Н.Н. Все схвачено: психологические аспекты и ситуации контроля: учеб. пособие. М.: МПСИ, 2011. 187 с
3. Гайдамашко И.В., Войтикова М.А. Психологические факторы эффективного управления кадровой работой научной организации // Вестник Твер. гос. ун-та. Сер.: Педагогика и психологии. 2019. № 4(49). С. 16–25.
4. Гайдамашко И.В., Ослякова И.В. Психологические особенности уверенности руководителей // Национальное здоровье. 2019. № 1. С. 104–110.
5. Гайдамашко И.В. Психологические аспекты развития профессиональной компетентности руководителя образовательной организации // Современная психология. 2014. № 2. С. 2.
6. Горбов Е.А. Психологические условия оптимизации функций контроля в управленческой деятельности // Психолог. 2017. № 3. С. 130–144.
7. Журавлёв А.Л. Психология управленческого взаимодействия (Теоретические и прикладные проблемы). М.: ИП РАН, 2004. 476 с.
8. Зазыкин В.Г., Кирсанов А.И., Пирогов А.И. Основы теории управления (в решении задач управления организацией М.: МППУ, 2019. 213 с.
9. Карпов А.В. Психология менеджмента: учеб. пособие. М.: Гардарики, 2005. 584 с.
10. Кочерин Е.А. Основы государственного и управленческого контроля. М.: Филинъ, 2000. 384 с.
11. Крючков Г.П. Психологические особенности конфликтов при осуществлении контрольной деятельности. М.: МААН, 2007. 83 с.

12. Левин Б.А., Галахов В.И., Заречкин Е.Ю., Усманов Б.Ф. Человеческие ресурсы корпорации: стратегия и практика управления. М.: Академкнига, 2005. 670 с.
13. Лукьяненко В.И. Общий контроль в системе государственной службы: методические материалы // Кадровый контроль в системе государственной службы. М.: РАГС, 2002. С. 137–169.
14. Маркова А.К. Психология профессионализма. М.: Знание, 1996. 306 с.
15. Пантелеев Г.Ю. Психологические особенности контроля (на примере Роспотребнадзора). М.: МААН, 2008. 72 с.
16. Пугачева Е.В., Войтикова М.А. Теоретические подходы к исследованию психологического обеспечения управления кадровой работой в научной организации // Российский психологический журнал. 2018. Т. 15. № 2. С. 169–189.
17. Morosanova V.I., Kondratyuk N.G., Gaidamashko I., Voytikova M. Self-regulation and personality traits in overcoming acute and chronic stress. // ICPE 2018 – International Conference on Psychology and Education. Сер. «The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences EpSBS». 2018. P. 460–470.

Об авторах:

ВОЙТИКОВА Марина Андреевна – доцент кафедры гуманитарных и общественных наук ФГБОУ ВО «МИРЭА – Российский технологический университет», кандидат психологических наук (119454, Москва, пр-т Вернадского, 78); e-mail: marina.voytikova@yandex.ru

ШНАЙДЕР Вероника Федоровна – аспирант ФГБОУ ВО «МИРЭА – Российский технологический университет» (119454, Москва, пр-т Вернадского, 78); e-mail: vf.shnaider@yandex.ru

PSYCHOLOGICAL ASPECTS CONTROL ACTIVITY MANAGEMENT

M.A. Voytikova, V.F. Shnaider

MIREA – Russian technological University, Moscow, Russia

The article presents the results of an empirical study of the psychological aspects of control activity management. The main method of research was the survey of managerial personnel with experience in monitoring and managing control activities. The peculiarities of the attitude to external and internal control in the organization, the relations that develop between the subjects and objects of control, the level of their competence and conflict are revealed. The general characteristics of conflicts arising in the implementation of control activities are determined. Psychological features of control activity management, as well as personal and professional qualities and skills necessary for the subjects of control activity management to ensure its effectiveness are determined. It has been experimentally proved that the implementation of any type of control activity requires effective management, mandatory consideration of psychological factors affecting control and management.

Keywords: *control, control activity, subjects of control activity, objects of control activity, interactions in control activity, control activity management, psychological deformation, negative expectations and conflicts.*

УДК 796.1: 159.9
DOI: 10.26456/vtpsyped/2021.4.033

СОДЕРЖАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ТРЕНЕРА В ДЕТСКО-ЮНОШЕСКОМ СПОРТЕ В АСПЕКТЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СПОРТСМЕНОВ

И.В. Гайдамашко[1], И.В. Бабичев[2]

[1]ФГБОУ ВО «МИРЭА – Российский технологический университет», Москва
[2] РОО СРС «Теннис-Парк», Москва

Показано значение психологической подготовки юных спортсменов. Обсуждается психологическая готовность спортсмена к соревновательной деятельности. Выделены основные направления психологической подготовки спортсменов и представлены основные составляющие психологической компетентности тренеров с точки зрения возможности осуществления ими психологической подготовки спортсменов.
Ключевые слова: *психологическая подготовка спортсменов, тренер, психологическая компетентность.*

В настоящее время в современном спорте наблюдается тенденция, связанная с повышением внимания специалистов к вопросам психологической подготовки. Особенно это касается тех видов спорта, где недостаточная психологическая подготовленность спортсменов наиболее значимо отражается на их результатах – например, игровые виды спорта, единоборства, биатлон и многие другие.

В спорте высших достижений достаточно часто для эффективной психологической подготовки спортсменов привлекают к участию в тренировочном процессе спортивного психолога, который при должной квалификации способен решать задачи, лежащие вне компетенции тренера. Особенно это характерно для развитых стран.

Не вызывает сомнения, что включение в систему спортивной подготовки специалиста в области психологии является важным фактором достижения значимых результатов соревновательной деятельности. При этом необходимо отметить, что по разным причинам в отечественном спорте тренеры далеко не всегда готовы сотрудничать со спортивными психологами. Тем более достаточно редкими являются ситуации вовлечения психологов в процесс подготовки в системе детско-юношеского спорта – прежде всего по финансовым причинам.

Между тем психологическая подготовка в детско-юношеском спорте как минимум не менее важна, чем в профессиональном спорте, и на это есть ряд объективных причин.

Во-первых, результаты в детско-юношеском спорте иногда не менее важны, чем в большом спорте: отбор юных спортсменов для спорта высших достижений происходит и на основе оценки их результатов.

© Гайдамашко И.В., Бабичев И.В., 2021

Во-вторых, именно в подростковом возрасте формируются качества личности спортсмена [6], определяющие его психологические возможности: волевые качества, саморегуляция и самоконтроль и т.д., а из этого следует два основных вывода:

– в подростковом возрасте уровень значимых для спорта личностных качеств, как правило, недостаточен – следовательно, юниоры более уязвимы, например, для соревновательного стресса, чем взрослые спортсмены;

– многие качества личности необходимо активно развивать именно в подростковом возрасте с учетом фактора сензитивности.

В-третьих, значимость психологической подготовки в детско-юношеском спорте обусловлена особой важностью вопроса поддержания психического здоровья и благополучия детей, обеспечения основы для их спортивного долголетия в будущем [6].

Между тем, как уже говорилось выше, в настоящее время в системе детско-юношеского спорта спортивные психологи привлекаются к подготовке спортсменов крайне редко, и вопросы психологической готовности юниоров к соревнованиям в большей степени относятся к компетенции их тренеров. Соответственно, для эффективного решения этой задачи тренер должен обладать определенными знаниями и навыками в области психологии.

Все вышеизложенное позволяет сделать вывод об актуальности и практической значимости выбранной темы исследования.

Цель настоящего исследования – выделить основные составляющие психологической компетентности тренера в детско-юношеском спорте с точки зрения его возможности осуществлять процесс комплексной психологической подготовки спортсменов.

Прежде всего необходимо отметить, что профессия тренера предполагает наличие педагогического образования, а также соответствующий уровень педагогических компетенций (знаний, умений, навыков и опыта), в том числе и психологических.

Обобщая взгляды различных исследователей, психологическую компетентность специалиста можно определить как комплекс его теоретических знаний и практических навыков в области психологии, общей психологической грамотности, способствующих эффективному выполнению профессиональной деятельности.

По мнению Т.Н. Щербаковой, в структуре психологической компетентности педагога выделяются когнитивная, коммуникативная, социальная и аутопсихологическая подсистемы. Отдельными элементами в данной структуре выступают психологические знания, умения педагога, его личностные качества, система субъективного контроля [15].

В целом многими учеными отмечается значимость психологической компетенции для успешного осуществления педагогической деятельности [13]. Во многих случаях педагог выступает

в роли психолога в рамках решаемых им профессиональных задач.

Таким образом, сама по себе профессия тренера предполагает значимый уровень психологической компетентности. Необходимость осуществлять психологическую подготовку спортсменов, особенно без участия специалиста-психолога, предполагает еще больший ее уровень.

Следует отметить, что в рамках настоящего исследования мы рассматриваем психологическую компетентность тренера прежде всего с точки зрения наличия у него определенных знаний и умений в области психологии, подразумевая, что его личностные качества и педагогические умения соответствуют профессиональным требованиям.

Для наилучшего понимания сущности психологической компетентности тренера в аспекте возможности осуществлять психологическую подготовку необходимо рассмотреть, какие элементы обычно включает в себя этот процесс.

Обычно под психологической подготовкой понимается процесс практического применения определенных средств и методов, направленных на создание *психологической готовности* спортсмена к соревновательной деятельности [12].

В свою очередь, существуют различные определения термина «психологическая готовность». По мнению Е.П. Ильина, это «устойчивое, длящееся несколько дней состояние, отражающее возникновение цели, направляющей сознание спортсмена на достижение высокого результата, и готовность бороться с любыми трудностями на предстоящих соревнованиях» [9, с. 256].

Согласно определению, предложенному А.Ц. Пуни, психологическая готовность – это «психическое состояние спортсмена, которое характеризуется уверенностью в себе, стремлением бороться до конца и желанием победить, значительной эмоциональной устойчивостью, умением управлять своими действиями, настроениями и чувствами, способностью мобилизовать все силы для достижения цели» [11, с. 28].

По нашему мнению, *психологическую готовность* спортсмена к соревнованиям можно обозначить как *возможность обретения и поддержания спортсменом такого своего психического состояния, которое наибольшим образом способствует достижению наилучших результатов*. Такое состояние в психологии спорта обычно упоминается как оптимальное боевое состояние спортсмена [1].

Психологическая подготовка спортсмена не должна ограничиваться только формированием его готовности к конкретным соревнованиям, в связи с чем уместно упомянуть и другой подход к психологической подготовке, определяющий ее как «обширный круг действий спортсменов, тренеров и других специалистов, которые направлены на формирование и развитие психических процессов и качеств личности спортсменов, необходимых для успешной

тренировочной деятельности и выступления в соревнованиях» [12].

По нашему мнению, процесс психологической подготовки спортсменов во многом сродни тренировочному процессу – с точки зрения его непрерывности и направленности на конкретный результат. Разница заключается в том, что в ходе тренировочного процесса в основном совершенствуются физические качества спортсмена, его технические и тактические навыки, а в процессе психологической подготовки у него в первую очередь развиваются личностные качества и формируются специальные навыки, например, навыки психической саморегуляции. Предпочтительной является ситуация, когда психологическая подготовка спортсмена гармонично «вплетена» в тренировочный процесс, образуя с ним единое целое [6].

Наряду с психологической подготовкой спортсменов в специальной литературе упоминается такой термин, как *психологическое сопровождение* спортивной деятельности, который обычно подразумевает существенно больший спектр задач и используемых инструментов, нежели психологическая подготовка спортсменов.

В целом психологическое сопровождение в спорте подразумевает «содействие в достижении максимальных для данного спортсмена результатов и создании благоприятных условий для его профессионального и личностного развития, и осуществляться оно должно на всех этапах спортивной карьеры» [14, с. 90–91].

Необходимо уточнить, что комплексное психологическое сопровождение спортсменов подразумевает обязательное участие специалиста-психолога, так как предполагает решение задач, относящихся исключительно к его компетенции, – например, оказание квалифицированной психологической помощи спортсменам, в том числе и по ситуациям, не имеющим отношения к спорту [4].

Вместе с тем решать определенные задачи психологической подготовки юных спортсменов, по нашему мнению, тренерам, что называется, вполне по силам при условии, опять же, достаточности их знаний и навыков в области психологии спорта.

К основным направлениям психологической подготовки спортсменов в первую очередь следует отнести 1) *психологическую диагностику*: психологических особенностей спортсмена в целях построения индивидуального подхода как в его психологической подготовке, так и в тренировочном процессе в целом, а также для объективной оценки перспектив его спортивной карьеры; развития наиболее важных для спорта качеств личности, выявления сильных и слабых сторон спортсмена, для сосредоточения внимания на решении наиболее актуальных проблем; текущего психологического состояния спортсмена, в целях его подготовки к конкретному соревнованию, внесению своевременных корректив в этот процесс [3, 5, 10]; 2) *развитие*

значимых как для спорта в целом, так и для конкретной дисциплины в частности личностных качеств спортсмена (например, волевых качеств, самоконтроля, дисциплины, конструктивной мотивации, высокой адекватной самооценки, концентрации внимания и многих других), а также специальных навыков, например, психической саморегуляции и приемов психологической борьбы с соперником; 3) *профилактику возникновения у спортсмена неблагоприятных психических состояний,* минимизацию негативных последствий стрессовых воздействий соревновательной деятельности.

Последнее направление, с одной стороны, в большей степени относится к компетенции психолога, с другой, тренер также может решать задачу профилактики негативных психических состояний своих подопечных с помощью таких доступных ему инструментов, как: корректировка тренировочной нагрузки, компенсация излишнего психического давления на спортсмена; поддержание позитивного психологического климата на тренировках; формирование у подопечных наиболее конструктивных установок на соревновательную деятельность, минимизирующих их эмоциональные потери в случае неудачи.

Психологическая диагностика, на первый взгляд, также представляется безусловной прерогативой психолога. Очевидно, что комплексная психологическая диагностика с использованием наибольшего количества инструментов и методов и подразумевающая высокий уровень квалификации исследователя должна осуществляться профессиональным психологом.

Вместе с тем в определенном объеме задачи психодиагностики в спорте вполне реализуемы силами тренеров, тем более что им в большей степени доступно использование таких эффективных методик диагностики, как наблюдение и беседа, которые по большей части не требуют дополнительного времени и средств и одновременно позволяют получать значительный объем информации [7].

При этом важно понимать, что малоформализованные методы психологической диагностики являются крайне эффективным инструментом исключительно в руках квалифицированного специалиста.

Таким образом, по нашему мнению, одной из наиболее значимых составляющих психологической компетентности тренера является *определенный уровень знаний психологии личности и индивидуальных различий (особенности нервной системы, черты характера и пр.), психофизиологии и навыки применения малоформализованных методов психодиагностики (наблюдение, беседа) для их определения*.

Причем это важно не только с точки зрения психологической подготовки спортсменов: понимание тренером их психологических особенностей во многом способствует эффективности всего тренировочного процесса в целом за счет его максимальной индивидуализации [2].

Проблема индивидуализации в целом занимает особое место в современной системе спортивной тренировки, так как от ее решения во многом зависит рост и результативность достижений. Использование принципа индивидуализации в тренировочном процессе обеспечивает более полное раскрытие способностей индивидуума, адекватную реализацию максимальных возможностей, более эффективное обучение сложным движениям [8]. Соответственно, более эффективная реализация принципа индивидуализации в подготовительном процессе подразумевает соответствующую подготовку тренера в вопросах дифференциальной психологии.

Другой важной областью психологических знаний тренера в контексте решения задачи развития значимых личностных качеств у юных спортсменов являются основы психологии развития и возраста. У тренера должны быть сформированы *четкие представления об особенностях той или иной возрастной группы занимающихся, этапах личностного развития человека и т.п.*

Наши многолетние наблюдения показали, что детские тренеры, в том числе только начинающие свою профессиональную деятельность, как правило, вполне компетентны в вопросах возрастных особенностей в контексте формирования и развития тех или иных физических качеств ребенка, при этом немногие специалисты эффективно используют в работе знания психологических особенностей возраста своих подопечных.

Тренер в системе детско-юношеского спорта, по нашему мнению, также *должен владеть различными методиками для дополнительного развития тех или иных необходимых юному спортсмену психологических качеств* – например, иметь навыки для проведения различных развивающих психологических тренингов.

В частности, это необходимо для решения одной из наиболее важных задач психологической подготовки – развития у спортсменов навыков осознанной саморегуляции психических состояний. Работы многих исследователей в области психологии спорта, по сути, ставят знак равенства между психологической подготовкой спортсмена и развитием возможностей его психической саморегуляции [1].

При этом важно отметить, что возможности осознанной психической саморегуляции (в отличие от непроизвольной) человека не развиваются сами по себе – с возрастом или от систематических спортивных занятий. Соответственно, необходимо их целенаправленное формирование и развитие у юных спортсменов.

Решение этой задачи требует от специалиста *серьезных знаний в области психологии саморегуляции, подразумевает наличие у него собственных отработанных навыков осознанной психической саморегуляции с использованием различных методик (аутогенная тренировка, дыхательные техники, идеомоторная методика и т.п.).*

Кроме того, по нашему мнению, содержание психологической компетентности тренера в системе детско-юношеского спорта должно включать знания и навыки для решения некоторых специфических задач, которые косвенно отражаются на психологической готовности спортсменов.

Так, достаточная психологическая компетентность поможет тренеру решить один из наиболее актуальных вопросов детского спорта – конструктивное вовлечение родителей в процесс подготовки юниора.

Таблица 1

Содержание психологической компетенции тренера
в системе детско-юношеского спорта

№	Задачи процесса подготовки спортсменов	Составляющие психологической компетентности тренера
1	Индивидуализация тренировочного процесса	Знания в области психологии личности, психофизиологии и дифференциальной психологии; практические навыки психодиагностики – в первую очередь методами беседы и наблюдения
2	Развитие спортивно значимых личностных качеств спортсменов	Знания в области психологии развития и возрастной психологии; владение методами психологической оценки уровня развития тех или иных качеств личности; навыки проведения развивающих тренингов и специальных занятий; умение интегрировать психологическую подготовку в тренировочный процесс
3	Диагностика и коррекция (при необходимости) текущего психологического (психического) состояния спортсменов	Владение различными методами психодиагностики; умение вносить необходимые коррективы в тренировочный процесс для снижения психической нагрузки на спортсмена; навыки формирования позитивного мировосприятия у спортсменов
4	Повышение возможностей психической саморегуляции спортсменов	Знания в области психологии саморегуляции; Развитые навыки осознанной психической саморегуляции с помощью различных методов; умение подобрать наиболее подходящие конкретному спортсмену методы саморегуляции и форму обучения им
5	Повышение позитивного влияния родителей на процесс подготовки юниоров	Общая психологическая грамотность; знание основ детско-родительских отношений и основных форм семейного воспитания; развитые коммуникативные навыки и умение убеждать

Многие исследователи отмечают, что родители являются важным фактором в подготовке юных спортсменов и могут играть как положительную, так и значимо отрицательную роль. Например, родители, реализующие собственные амбиции посредством спортивной деятельности своего ребенка, как правило, негативно влияют на ее результаты прежде всего в аспекте психологической готовности

спортсмена к соревнованиям: увеличивая психологическое давление и уровень ситуативной тревожности и одновременно снижая самооценку спортсмена своими завышенными ожиданиями [6].

Соответственно, на тренере лежит важная задача – определить степень и характер влияния родителей на своих подопечных и при необходимости, внести соответствующие коррективы в эти взаимоотношения. По сути, эту задачу можно определить как некую просветительскую миссию тренера по вопросам психологии по отношению к родителям спортсмена, что предполагает высочайший уровень его педагогических умений, психологических знаний и коммуникативных способностей.

Таким образом, проведенное нами исследование позволило представить в общем виде основное содержание психологической компетентности тренера в системе детско-юношеского спорта в аспекте решения им задач психологической подготовки и некоторых других задач тренировочного процесса, предполагающих его психологическую подготовленность (табл. 1).

При этом необходимо отметить, что факт участия в процессе подготовки спортсменов специалиста-психолога, по нашему мнению, не подразумевает меньшие требования по отношению к психологической компетентности тренера. Эффективность сотрудничества психолога и тренера во многом зависит от понимания последним значимости психологических аспектов в процессе подготовки спортсменов.

Список литературы

1. Алексеев А.В. Психическая подготовка в теннисе. Ростов н/Д: Феникс, 2005. 120 с.
2. Бабичев И.В., Жихарева О.И. Индивидуальный подход при подготовке теннисистов с учетом их индивидуальных особенностей: учеб.-метод. пособие. Казань: ООО «Олитех», 2017. 60 с.
3. Бабичев И.В., Жихарева О.И. Организация психодиагностических исследований в рамках психологического сопровождения подготовки теннисистов: учеб.-метод. пособие. Казань: ООО «Олитех», 2017. 112 с.
4. Бабичев И.В., Лапин А.Ю., Поляев Б.А., Жихарева О.И. Особенности психологического консультирования в спорте // Лечебная физкультура и спортивная медицина. 2017. №4(142). С. 49–53.
5. Бабичев И.В., Жихарева О.И., Лапин А.Ю. Психодиагностика в системе психологического обеспечения детско-юношеского спорта // Спортивный психолог. 2015. № 3. С. 67–71.
6. Бабичев И.В. Психологическая подготовка юных теннисистов. М., 2018. 123 с.
7. Гайдамашко И.В., Бабичев И.В. Организационно-педагогические условия применения психодиагностики в работе тренеров в детско-юношеском спорте // Вестник Твер. гос. ун-та. Серия: Педагогика и психология. №2(55), 2021. С. 60–65.
8. Горелов А.А., Артемова Е.Н. Теоретико-методологические аспекты

индивидуализации тренировочного процесса в спортивной деятельности (на примере упражнений на гимнастическом бревне) // Берегиня.777.Сова. 2009 г. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/teoretiko-metodologicheskie-aspekty-individualizatsii-trenirovochnogo-protsessa-v-sportivnoy-deyatelnosti-na-primere-uprazhneniy-na (дата обращения: 12.10.2021).
9. Ильин Е.П. Состояние наивысшей готовности и работоспособности спортсмена // Спортивная психология в трудах отечественных специалистов; под ред. И.П. Волкова. СПб.: Питер, 2002. С. 253–260.
10. Лапин А.Ю., Бабичев И.В., Жихарева О.И. Прогнозирования спортивных результатов на основе психологических особенностей спортсменов // Вестник спортивной науки. 2016. № 4. С. 16–18.
11. Практикум по спортивной психологии / под ред. И.П. Волкова. СПб.: Питер, 2002. 288 с.
12. Психологическая подготовка спортсменов: учеб.-метод. пособие / сост. А.М. Ахатов, И.В. Работин. Набережные Челны: КамГАФКСиТ, 2008. 56 с.
13. Психология: учеб. пособие для студ. технических вузов / Жемерикина Ю.И., Гайдамашко, И.В., Юркина Л.В. М.: ОнтоП, 2018. 380 с.
14. Смирнова В.В. Соотношение компонентов психологического сопровождения спортивной деятельности // Ученые записки Университета имени П.Ф. Лесгафта. 2009. № 10(56). С. 89–93.
15. Щербакова Т.Н. Психологическая компетентность учителя: содержание, механизмы и условия развития. Ростов н/Д., 2005. 320 с.

Об авторах:

ГАЙДАМАШКО Игорь Вячеславович – доктор психологических наук, профессор, академик РАО, заведующий кафедрой гуманитарных и общественных наук ФГБОУ ВО «МИРЭА – Российский технологический университет», (119454, Москва, пр-т Вернадского, 78); e-mail: gajdamashko@mirea.ru

БАБИЧЕВ Игорь Витальевич – кандидат психологических наук, спортивный психолог РОО СРС «Теннис-Парк» (109202, Москва, Рязанский пр-кт, 4); e-mail: 4377760@mail.ru

THE CONTENT OF THE PSYCHOLOGICAL COMPETENCE IN YOUTH SPORTS IN THE ASPECT OF PSYCHOLOGICAL PREPARATION OF ATHLETES

I.V. Gaidamashko[1], I.V. Babichev[2]

[1]MIREA – Russian Technological University, Moscow, Russia
[2]Tennis Park, Moscow, Russia

The article shows the importance of psychological training of young athletes. The psychological readiness of an athlete for competitive activity is discussed. The main directions of psychological training of athletes are highlighted and the main components of the psychological competence of coaches are presented, from the point of view of the possibility of their psychological training of athletes.
Keywords: *psychological preparation of athletes, coach, psychological competence.*

УДК 316.6
DOI: 10.26456/vtpsyped/2021.4.042

ПРОБЛЕМА СПОСОБНОСТИ К ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

А.В. Посохова

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

Представлены результаты теоретического анализа проблемы способности к предпринимательской деятельности. Обосновано определение способности к предпринимательской деятельности. Показано, что она является сложной частной способностью, обладающей интегративным характером и системными свойствами. Определена психологическая структура предпринимательской способности, описаны подходы к ее психологической диагностике.

Ключевые слова: *личность, способности, предприниматель, предпринимательская деятельность, конкурентоспособность.*

С развитием рыночных отношений в нашей стране проблема личности и деятельности предпринимателей, их конкурентоспособности стала активно разрабатываться в различных прикладных направлениях психологической науки (И.В. Антоненко, Р.А. Белоусов, А.В. Бояринцева, Е.В. Дьячкова, Л.Н. Жерелина, А.Л. Журавлев, С.Л. Кандыбович, Е.К. Климова, Р.Л. Кричевский, А.Б. Купрейченко, Л.М. Митина, В.П. Позняков, А.В. Посохова, Н.Б. Скрипникова, А.Е. Чирикова и др.).

Объектами психологических исследований стали личностно-профессиональные качества предпринимателей, мотивационная сфера, профессионализм личности и деятельности, особенности менталитета, отношения, ценности, конкурентоспособность, имидж предпринимателей, их деловая репутация и пр. Данные исследования несомненно актуальны и имеют большое теоретическое и практическое значение. В то же время, несмотря на высокую результативность проведенных исследований, имеется немало проблем, связанных с предпринимательством, разработка которых находится в своей начальной стадии, хотя они также отличаются высокой актуальностью и значимостью. К их числу относится проблема способности к предпринимательской деятельности.

Психологическое изучение способности к предпринимательской деятельности (предпринимательской способности) важно как в научном, так и в практическом плане. Научная значимость обусловлена необходимостью дальнейшего углубленного исследования сложных частных способностей человека. Практическая значимость связана с необходимостью осуществления психологической диагностики предпринимательской способности, так как по ее результатам можно дать точный прогноз возможной успешности в предпринимательстве, а

© Посохова А.В., 2021

также организовать эффективное обучение и личностно-профессиональное развитие предпринимателей.

Однако для разработки надежных методов психологической диагностики предпринимательской способности, ее развития или рационального использования имеющихся методов, позволяющих определить отдельные ее характеристики, следует хорошо представлять психологическое содержание предпринимательской способности. Работа в этом направлении уже идет, и ее необходимо продолжать.

Следует отметить, что проблема способностей в психологии изучена основательно, причем как на общем уровне, так и для конкретных видов профессиональной деятельности [1, 5, 6, 11].

Проведенный теоретический анализ публикаций по психологии способностей в конкретных профессиональных сферах позволил предложить определение предпринимательской способности и раскрыть ее общее психологическое содержание. Данное определение базируется на давно сложившемся представлении о способностях как об индивидуально-психологических особенностях человека, отвечающих требованиям данной деятельности и являющихся субъективными условиями ее успешного выполнения [2].

Исходя из этого понимания данной категории, было предложено следующее определение. Способность к предпринимательской деятельности (предпринимательская способность) – это индивидуально-психологическая особенность предпринимателей, являющаяся необходимым субъективным условием успешности предпринимательской деятельности, обеспечения ее конкурентоспособности [8, 9, 10].

В силу сложности и многоплановости предпринимательской деятельности, предусматривающей различные компетенции, затрудненные условия деятельности и пр., предпринимательская способность не является распространенной, то есть присущей многим субъектам. Считается, что определенные предпринимательские задатки, вероятно, имеются у многих людей, однако собственно предпринимательская способность встречается редко. В связи с этим она должна относиться к группе сложных частных способностей и не сводиться к имеющимся у субъекта знаниям, умениям и навыкам [7].

Как и любая сложная частная способность, способность к предпринимательской деятельности может развиваться, трансформируясь в личностно-профессиональные свойства предпринимателей. Среди них деловая хватка, предприимчивость, экономическая субъектность, деловая активность и др.

Ядром предпринимательской способности являются индивидуальные свойства субъекта предпринимательской деятельности, а их периферией – уровень их сформированности.

О наличии предпринимательской способности свидетельствуют

скорость и качество обучения предпринимательству, его освоение, динамика стабильного роста предпринимательского мастерства и профессионализма. Если эти показатели высоки, можно сделать вывод о высокоразвитой предпринимательской способности.

Предпринимательская способность относится к сфере потенциального у субъекта предпринимательской деятельности, и при определенных условиях она может стать актуальной [6, 11]. Все это свидетельствует о наличии значительного предпринимательского потенциала.

Предпринимательский потенциал в психологическом понимании является объединяющей системой частных потенциалов (волевого, интеллектуального, организаторского, творческого, управленческого и др.), определяемых профессиональными компетенциями предпринимателей, которые включают в свою структуру соответствующие способности [3, 4]. Следовательно, предпринимательская способность должна обладать интегративным свойством, то есть быть «интегрирующей инстанцией», связанной с интеллектуальными, волевыми, управленческими и другими способностями.

Интегративность предпринимательской способности обусловливается еще и тем, что она должна включать и способности, соответствующие направлениям предпринимательской деятельности. Они объединяются в способность, которая в силу ее интегративности может называться общей предпринимательской способностью.

Психологические исследования предпринимательства, личности и деятельности предпринимателей, предпринимательского потенциала и конкурентоспособности предпринимателей позволяют обоснованно предположить, что способность к предпринимательской деятельности имеет системную организацию [5, 6, 8].

Существуют разные точки зрения относительно содержания предпринимательской способности как системы. Согласно одной из них, общая предпринимательская способность должна иметь составляющие (частные способности), соответствующие основным направлениям предпринимательской деятельности. Согласно другой точке зрения, основанной на психологическом анализе личности и деятельности предпринимателей, способность к предпринимательской деятельности является системой, включающей в свою структуру составляющие, которыми являются конкретные способности: экономическая; интеллектуальная; способность к управленческой деятельности; организаторская способность; творческая; волевая; перцептивная; коммуникативная; способность к расчетливому риску и др.

Отдельным признаком наличия предпринимательской способности является конкурентоспособность предпринимателей, которую можно рассматривать как составляющую данной способности (как общую конкурентоспособность личности) и – как следствие – ее

развития в предпринимательской профессиональной среде. Напомним, конкурентоспособность – это личностно-профессиональное свойство, проявляющееся в деятельности, поведении и отношениях субъекта, которые осуществляются в условиях противоборства или состязательности и регулируются целями, личностными смыслами и нравственными нормами [1, 6, 9].

Интегративный характер способности к предпринимательской деятельности обусловливает действие психологических компенсаторных механизмов, проявляющихся в том, что отдельные сильно развитые составляющие этой способности могут компенсировать в деятельности недостаточное развитие других и тем самым обеспечить высокий общий уровень интегративной способности.

Данное положение соответствует общепсихологическим представлениям о сущностных характеристиках способностей как «системы взаимосвязанных сил общей нервно-психической организации человека» (А.Ф. Лазурский). Это очень важная мысль, из которой следует, что в силу системных связей целенаправленное развитие даже какой-то одной способности может привести к определенному развитию и других способностей.

Как свидетельствуют проведенные психологические исследования, высокий уровень предпринимательской способности проявляется в умении увидеть выгоду («чутье на выгоду»), степени разнородности методов и способов выполнения предпринимательской деятельности, наличии креативного компонента, проявляющегося в умении решать нестандартные проблемы и задачи, генерировать новые плодотворные идеи, способности принимать и реализовывать волевые решения, способности мыслить и действовать масштабно, умении создать самоорганизующуюся систему, умении давать точные оценки своей деятельности.

Следует подчеркнуть, что в других науках предпринимательская способность рассматривается в констатирующем, а не содержательном плане. В частности, в экономических исследованиях предпринимательские способности позиционируются как самостоятельный фактор и важный ресурс производства, представляющий собой систему специфических способностей человека, позволяющих ему находить и использовать лучшую комбинацию ресурсов в процессе производства, создавать и применять новшества, идти на допустимый оправданный риск. Содержание предпринимательской способности в них не раскрывается.

В экономических исследованиях встречаются и другие определения предпринимательской способности. Например, согласно одному из них, предпринимательская способность – это набор качеств, умений и способностей человека, позволяющих ему находить и

использовать лучшее сочетание ресурсов для производства, продажи товаров, принимать разумные и последовательные решения, создавать и применять новшества, идти на допустимый и оправданный риск [4]. В этом определении не раскрыто содержание предпринимательской способности.

Следует обратить внимание на то, что способности с доказанной психологической точки зрения относятся к сфере потенциального и не сводятся к сумме качеств, знаний и умений субъекта деятельности, как это следует из данного определения.

Представленное психологическое содержание способности к предпринимательской деятельности позволяет осуществлять ее психологическую диагностику. Для проведения психологической диагностики предпринимательской способности возможна опора на два подхода.

Первый подход заключается в диагностике отдельных способностей, входящих в общую способность к предпринимательской деятельности, в оценке их уровня. Очевидно, что высокий уровень этих отдельных способностей свидетельствует о высоком уровне общей предпринимательской способности.

Второй подход предусматривает разработку специального психологического инструментария для непосредственной диагностики общей способности к предпринимательской деятельности, оценке ее уровня.

В настоящее время проблема непосредственной психологической диагностики общей способности к предпринимательской деятельности находится в начальной стадии своей методической разработки, поэтому в практике психодиагностики доминирует первый подход.

Существует несколько процедур практической реализации первого подхода, все они дают ориентировочную оценку уровня предпринимательской способности, т. к. большинство психологических составляющих предпринимательской способности сами являются сложными частными способностями. В этом случае с помощью психологической диагностики определяются уровни развития каждой из составляющих способностей, входящих в предпринимательскую способность. Результаты заносятся в таблицу, в которой для каждой отдельной составляющей (экономическая, интеллектуальная, управленческая, организаторская и др.) общей способности определяется уровень выраженности или развития. Градация уровней может быть следующей: высокий, выше среднего, средний, ниже среднего, низкий. Каждому уровню может присваиваться соответствующий балл. Далее производится алгебраическое сложение баллов. Сумма делится на количество составляющих, таким образом вычисляется балльное выражение уровня общей способности к предпринимательской деятельности. По этому показателю можно судить о наличии и выраженности общей способности к предпринимательской деятельности. Можно также определить, за счет какой отдельной способности общая способность к

предпринимательской деятельности имеет такой уровень.

О наличии способности к предпринимательской деятельности можно судить по уровню развития личностно-профессиональных качеств предпринимателей. В психологии сложилось вполне однозначное понимание категории «качество» – как обобщенной наиболее устойчивой характеристики субъекта деятельности, которая оказывает большое влияние на результативность выполняемой деятельности (В.Д. Шадриков). Качества личности – обобщенные свойства, основные подсистемы личности как системы, которые связаны с характером и способностями [7]. На наш взгляд, данные определения наиболее точно отражают сущность проблемы.

Считается, что личностно-профессиональные качества являются следствием развития способностей в пространстве внутренних условий личности, прежде всего в характерологических. В связи с этим именно способности и характер являются главными детерминантами формирования и развития личностно-профессиональных качеств. При этом характер определяет особенности формирования качеств, а в их основе лежат именно способности. Иными словами, развитие, к примеру, интеллектуальных способностей приводит к формированию интеллектуальных качеств (интеллектуальности), музыкальных способностей – к музыкальности, способности к деятельности в условиях конкуренции – к конкурентоспособности и т.п. В свою очередь, высокий уровень развития качества свидетельствует о наличии соответствующей способности.

Важно отметить, что подобная детерминация позволяет решать и обратную психологическую задачу: по уровню развития личностно-профессиональных качеств делать вывод о наличии и уровне развития соответствующих способностей. Данное положение неоднократно проверялось на практике, при этом констатировалась тесная связь между способностями и личностно-профессиональными качествами. Таким образом, повторимся, о наличии и силе выраженности каких-то способностей можно судить по уровню развития соответствующего личностно-профессионального качества, которое, как отмечалось, во многом обеспечивает эффективность выполнения деятельности.

Данный психологически доказанный факт можно использовать при косвенной психологической диагностике любой способности, в том числе и способности к предпринимательской деятельности. Предпринимательские качества, отражающие наличие предпринимательской способности, в силу многогранности предпринимательской деятельности отличаются значительным разнообразием, многие их них имеют отчетливое психологическое содержание и базируются на соответствующих способностях. Иногда предпринимательские качества отождествляют еще и с деловыми качествами, которые влияют на результативность деятельности и за которыми также стоят соответствующие способности.

Подводя итоги психологического рассмотрения проблемы способности к предпринимательской деятельности, отметим, что в настоящее время данная проблема существенно продвинулась в своем решении. Созданы необходимые научные предпосылки для разработки системы психологической диагностики способности к предпринимательской деятельности и системы ее развития.

Список литературы

1. Андреев В.И. Конкурентология. Казань: ЦИТ, 2013. 468 с.
2. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. СПб.: Питер, 2008. 368 с.
3. Дьячкова Е.В. Предпринимательский потенциал личности: психолого-акмеологические характеристики и психодиагностика. Иваново: ИФ СЗАГС, 2003. 75 с.
4. Климова Е.К. Профессиональная деятельность предпринимателя. Психология успеха. СПб.: Скифия, 2014. 208 с.
5. Максимов Г.К. Сущностные характеристики конкурентоспособности специалиста. М.: МААН, 2008. 145 с.
6. Митина М.Л. Психология развития конкурентоспособной личности. М.: МПСИ, 2002. 400 с.
7. Платонов К.К. Краткий словарь системы психологических понятий. М.: Высшая школа, 1984. 176 с.
8. Посохова А.В. Конкурентоспособность предпринимателей: психолого-акмеологический взгляд на проблему // Человеческий капитал. № 7(67), 2014. С. 83–86.
9. Посохова А.В. Конкурентоспособность предпринимателей (психолого-акмеологические аспекты проблемы). М.: Альтекс, 2014. – 128 с.
10. Посохова А.В. Психологические признаки потенциала конкурентоспособных предпринимателей // Инициативы XXI века. 2016. № 1. С. 41–43.
11. Толочек В.А. Современная психология труда. СПб.: ПИТЕР, 2005. 479 с.

Об авторе:

ПОСОХОВА Анастасия Владиславовна – доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры гуманитарных и общественных наук Института технологий управления ФГБОУ ВО «МИРЭА – Российский технологический университет» (119454, Москва, пр-т Вернадского, д. 78); mirea@mirea.ru

THE PROBLEM OF ABILITY FOR BUSINESS

A.V. Posokhova

MIREA – Russian Technological University, Moscow, Russia

The article presents the results of a theoretical analysis of the problem of entrepreneurial ability. The definition of the entrepreneurial ability is substantiated. It is shown that it is a complex private ability with an integrative nature and systemic properties. The psychological structure of entrepreneurial ability is determined, approaches to its psychological diagnostics are described.

Keywords: *personality, abilities, entrepreneur, entrepreneurial activity, competitiveness.*

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.9.07
DOI: 10.26456/vtpsyped/2021.4.049

ИССЛЕДОВАНИЕ ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ЖЕНЩИН, НАХОДЯЩИХСЯ В СИТУАЦИИ ПЕРЕЖИВАНИЯ ГОРЯ

Т.А. Попкова[1], С.А. Травина[2], С.Н. Махновец [2]

[1]АНО ВО «Московский гуманитарно-экономический университет», Тверской институт (филиал), Тверь
[2]ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

Рассматриваются особенности психоэмоциональных состояний женщин, переживающих ситуации горя. Обосновывается значимость психологической поддержки в ходе переживания горя как условие профилактики депрессивных состояний. Выявлены эмпирически значимые гендерные и возрастные закономерности, способствующие повышению адаптивных возможностей женщин, находящихся в ситуации переживания горя. Обозначены ресурсы преодоления негативных, разрушительных эффектов горевания.

Ключевые слова: *личностные особенности, психоэмоциональные состояния женщин, гендерные и возрастные особенности переживания горя.*

Утраты являются неотъемлемой частью жизни человека. К жизненным утратам, в широком смысле этого слова, относятся потеря работы, здоровья, гибель домашнего любимца, расставание с любимыми людьми, в том числе развод. Смерть близкого человека является самой тяжелой утратой. Особенно это стало острой проблемой на фоне эпидемии коронавирусной инфекции.

Психологическая помощь в переживании горя всегда актуальна. По утверждению И.А. Байковой, «отсутствие должной психологической поддержки в ходе переживания горя может привести к осложненному горю, формированию затяжных депрессивных состояний» [1, с. 22]. И в этом смысле возможности психологического консультирования, т.е. ситуативной профессиональной поддержки личности в кризисные для нее моменты, являются не менее существенными, чем возможности психотерапевтической помощи. Ресурсы личности, позволяющие ей справиться с горем, значительны, и в большинстве случаев естественная динамика переживания личных трагедий приводит к сглаживанию остроты горевания. Самым трудным для личности часто является возвращение к повседневной обыденности, перестраивание приоритетов в соответствии с новой жизненной ситуацией. Задача консультанта – помочь клиенту подойти к переструктурированию опыта, чтобы пережитая потеря не определяла всю дальнейшую жизнь в негативном смысле. При оказании действенной консультативной помощи в ситуации

© Попкова Т.А.,
Травина С.А.,
Махновец С.Н., 2021

горевания важно учитывать гендерные и возрастные аспекты.

В нашем исследовании мы оценивали психоэмоциональные состояния и адаптивные возможности личности женщин, переживающих горе по следующим диагностическим методикам: методика диагностики оперативной оценки самочувствия, активности и настроения (САН) [2, с. 17], методика диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса и Д. Даймонда [2, с. 457], методика диагностики личностной и ситуативной тревожности по методике Спилбергера – Ханина [2, с. 59].

Эмпирическую базу исследования составила выборка женщин общей численностью 60 человек (30 женщин в возрасте 25–30 лет и 30 женщин в возрасте 55–60 лет), обратившихся за профессиональной психологической помощью в связи с сохраняющимися по прошествии года переживаниями горя утраты (смерть супруга).

В результате диагностики функциональных психоэмоциональных состояний женщин двух возрастных групп 25–30 и 55–60 лет по методике САН получены следующие результаты – выборочные средние по группам (табл. 1).

Исходя из этих результатов, женщины возрастной группы 25–30 лет, находящиеся в состоянии горя, имеют сниженные показатели психического функционирования – дискомфортное самочувствие, сниженную активность и подавленное настроение (значения выборочной средней ниже 4 баллов).

Женщины возрастной группы 55–60 лет в состоянии горя характеризуются более сохранным общим функциональным фоном, особенно по параметру активности.

Различия выборочных средних оценивались с помощью t-критерия Стьюдента. Результаты представлены в табл. 1.

Таблица 1

Результаты статистического сравнения показателей по методике САН

Шкалы опросника САН	Выборочные средние		Значение статистики t-критерия Стьюдента
	Женщины 25-30 лет	Женщины 55-60 лет	
Самочувствие	3,1	3,15	0,654
Активность	3,01	3,35	-2,088*
Настроение	3,4	3,34	0,872

*различия на уровне значимости $p<0,05$

На основании анализа можно сделать вывод, что женщины разного возраста достоверно различаются по шкале активности.

На основании показателей можно сделать вывод, что общий уровень депрессии у женщин возрастной группы 25–30 лет является умеренно выраженным. Когнитивно-аффективный и соматический компоненты депрессии выражены в равной мере.

Общий уровень депрессии у женщин возрастной группы 55–60 лет более выражен, чем в возрастной группе 25–30 лет. Более отчетливо проявляется соматический компонент депрессии.

Различия выборочных средних также оценивались с помощью t-критерия Стьюдента. Результаты представлены в табл. 2.

Таблица 2

Результаты статистического сравнения показателей по методике Бека

Шкалы опросника депрессии Бека	Выборочные средние		Значение статистики t-критерия Стьюдента
	Женщины 25–30 лет	Женщины 55–60 лет	
Общий уровень депрессии	17,1	19,5	-6,944**
Когнитивно-аффективные проявления депрессии	8,03	7,9	0,359
Соматические проявления депрессии	9,1	11,6	-9,372**

**различия на уровне значимости p<0,01

Анализ показывает, что общий уровень депрессии и ее соматические проявления более выражены у женщин возраста 55–60 лет. У них выявляется умеренная депрессия (на границе с выраженной), которая является преимущественно соматизированной.

У женщин возраста 25–30 лет выявляется умеренно выраженная депрессия, женщинам возраста 25–30 лет менее свойственна соматическая трансформация негативных эмоций горя. Статистический анализ показывает достоверность различий по параметрам соматических проявлений депрессии и общего уровня депрессии (табл. 2).

Различия в показателях социально-психологической адаптации выявлялись с помощью межгруппового сравнения по t-критерию Стьюдента по методике К. Роджерса и Р. Даймонда (см. табл. 3).

Таблица 3

Результаты статистического сравнения показателей по методике К. Роджерса, Р. Даймонд

Шкалы опросника социально-психологической адаптации	Выборочные средние		Значение статистики t-критерия Стьюдента
	Женщины 25–30 лет	Женщины 55–60 лет	
Адаптивность	103,5	114,6	-0,835
Дезадаптивность	125,8	121,6	0,285
Приятие себя	33,8	40,1	-1,241
Неприятие себя	23,4	18,4	1,561
Приятие других	18,4	24,8	-2,242**
Неприятие других	28,8	19,9	2,991**
Эмоциональный комфорт	17,7	31,9	-4,843**
Эмоциональный дискомфорт	33,2	19,4	5,751**
Внутренний контроль	41,2	57,2	-2,797**
Внешний контроль	28,1	27,03	0,258
Доминирование	11,9	11,9	0,000
Ведомость	27,4	21,3	2,372**
Эскапизм	24,5	21,7	1,504

** уровень значимости различий p< 0,01

Таким образом, можно достоверно утверждать, что женщины разных возрастов, переживающие горе, имеют различия в следующих характеристиках социально-психологической адаптации: приятие других, неприятие других; эмоциональный комфорт; эмоциональный дискомфорт; внутренний контроль и ведомость.

Женщины возраста 25–30 лет отличаются реакцией неприятия других, эмоциональным дискомфортом и ведомостью.

Женщины возраста 55–60 лет отличаются приятием других, эмоциональным комфортом, внутренним контролем.

Результаты диагностики личностной и ситуативной тревожности по методике Спилбергера – Ханина по группам исследования представлены в табл. 4.

Полученные данные показывают, что женщинам 25–30 лет не свойственна выраженная личностная тревожность, но обнаруживается высокая (>45 баллов) ситуативная тревожность, что может быть связано с эмоциональным дисбалансом вследствие потери.

Полученные данные означают, что значения ситуативной тревожности у женщин 55–60 лет, переживающих горе, в пределах нормы, при этом выражена личностная тревожность. Это означает, что в контексте переживания горя женщины возраста 55–60 лет начинают воспринимать большинство происходящих с ними ситуаций как угрожающих им.

Статистическое сравнение показателей с помощью критерия t Стьюдента представлено также в табл. 4.

Таблица 4

Результаты статистического сравнения показателей методики диагностики тревожности Спилбергера – Ханина

Шкалы личностной и ситуативной тревожности	Выборочные средние		Значение статистики t-критерия Стьюдента
	Женщины 25–30 лет	Женщины 55–60 лет	
Личностная тревожность	20,8	51,2	-21,408**
Ситуативная тревожность	45,7	26,3	11,484**

** уровень значимости различий p< 0,01

Полученные данные означают, что значения ситуативной и личностной тревожности достоверно различаются у женщин разных возрастов. Женщинам 25–30 лет, находящимся в ситуации переживания горя, свойственна высокая ситуативная тревожность; женщинам 55–60 лет в переживании горя свойственна высокая личностная тревожность.

Результаты корреляционного анализа эмоциональных состояний и адаптационных возможностей женщин возраста 25–30 и 55–60 лет в ситуации переживания горя

В группе женщин молодого возраста выявлены следующие значимые взаимосвязи компонентов переживания горя (табл. 5).

Таблица 5

Результаты корреляционного анализа в группе женщин 25–30 лет

Психологический признак	Самочувствие	Активность	Принятие других	Непринятие других	Эмоциональный комфорт	Эмоциональный дискомфорт	Внутренний контроль
Ситуативная тревожность	**- 0,459***	**0,362***	0,169	0,132	**-0,365***	**0,362***	**-0,360***
Соматические переживания тревоги	-0,181	0,331	0,019	0027	**-0,383***	**0,365***	-0,120
Уровень депрессии	0,019	0,079	**-0,390***	**0,361***	0,007	0,134	0,210
Активность	**0,743****	1,000	0,196	0,008	-0,103	**0,361***	**0,393***
Настроение	0,0001	0,113	-0,135	0,303	0,224	0,123	**0,360***

*уровень значимости различий p< 0,05; **уровень значимости различий p< 0,01

– Ситуативная тревожность имеет прямые взаимосвязи с активностью (r=0,362 при p ≤0,05, прямая взаимосвязь), эмоциональным дискомфортом (r= 0,362 при p ≤0,05), и имеет обратную взаимосвязь с внутренним контролем (r= - 0,360 при p ≤0,05), эмоциональным комфортом (r= - 0,365 при p ≤0,05), с самочувствием (r=- 0,459 при p ≤0,05). Данные взаимосвязи означают, что повышенная тревожность в молодом возрасте приводит к формированию компенсаторной активности, сопутствует эмоциональному дискомфорту, ухудшает самочувствие. Снижение ситуативной тревожности взаимосвязано с внутренним локусом контроля, что важно учитывать при консультировании.

– Соматические проявления депрессии у женщин возраста 25–30 лет соотносятся с эмоциональным дискомфортом (r=0,365 при p ≤0,05).

– Общий уровень депрессии имеет обратную взаимосвязь с приятием других (r=-0,390 при p ≤0,05) и прямую взаимосвязь с неприятием других (r=0,361 при p ≤0,05).

– Активность напрямую взаимосвязана с эмоциональным дискомфортом (r=0 ,361 при p ≤0,05) и внутренним локусом контроля (r=0,393 при p ≤0,05).

– Настроение напрямую взаимосвязано с внутренним локусом контроля (r=0,360 при p ≤0,05).

Таким образом, в структуре переживаний женщин 25–30 лет системообразующую роль играет ситуативная тревожность.

В группе женщин возраста 55–60 лет выявлены следующие взаимосвязи компонентов переживания горя (табл. 6).

Таблица 6

Результаты корреляционного анализа в группе женщин 55-60 лет

Психологический признак	Самочувствие	Активность	Принятие других	Непринятие других	Эмоциональный комфорт	Эмоциональный дискомфорт	Внешний контроль	Эскапизм
Ситуативная тревожность	0,185	0,108	0,280	**0,462***	-0,121	0,154	-0,020	0,071
Соматический компонент депрессии	0,179	0,331	0,140	-0,024	-0,084	0,108	0,031	-0,228
Уровень депрессии	-0,049	0,135	-0,034	0 ,030	-0,055	0,108	0,060	-0,061
Эмоциональный дискомфорт	0,240	**0,378***	-0,137	0,193	0,045	1,000	-0,081	0,010
Активность	0,569**	1,000	0,135	-0,196	-0,229	0,378*	0,140	0,009
Настроение	0,261	0,319	0,148	-0,144	-0,163	0,009	0,124	0,348
Внешний контроль	-0,377*	-0,228	-0,155	0,271	0,231	**0,385***	1,000	0,163

У женщин возраста 55–60 лет эмоциональное состояние взаимосвязано с характером адаптации:

– чем выше эмоциональный дискомфорт, тем хуже самочувствие (r= -0,377 при p ≤0,05), выше активность (r= 0,378 при p ≤0,05) и наблюдается более выраженная склонность к внешней локализации контроля (r= 0,385 при p ≤0,05);

– более выраженный уровень ситуативной тревожности соотносится с неприятием других (r= 0,462 при p ≤0,05).

Таким образом, в структуре переживаний женщин возраста 55–60 лет системообразующую роль играет эмоциональный дискомфорт.

На основании результатов проведенного анализа (сравнительного и корреляционного) можно сделать вывод о том, что подтверждена гипотеза исследования о том, что уровень проявления эмоционального и поведенческого реагирования на окружающее, а также взаимосвязи между этими проявлениями у женщин, переживающих горе, различается в зависимости от возраста. Женщинам в возрасте 25–30, как показало исследование, свойственна тенденция к более выраженному снижению уровня функциональных состояний по параметру активности. Женщинам старшей возрастной группы (55–60 лет) менее свойственно реагировать на стресс горя снижением активности. Можно предположить, что они используют активность (хоть что-то делать, не «сидеть так») как способ совладания, частичного внешнего отвлечения от тягостных переживаний. У молодых женщин еще отсутствует опыт потерь. Возрастной период 25–30 лет – период обретений: рождаются

дети, развивается карьера, возникают проекты и творческие замыслы. Невосполнимые потери, которые и порождают горе, с большим трудом могут быть переработаны и интегрированы психикой. Психика женщин возраста 55–60 лет более адаптирована к потерям: переживаемое горе к такому возрасту уже не первое. Но обозримая жизненная перспектива и вероятность возникновения новых привязанностей в среднем и пожилом возрасте несравнима с более молодым возрастом. Этим и объясняются полученные данные о более выраженном депрессивном эмоциональном фоне у женщин возраста 55–60 лет в сравнении с 25–30-летними. Общий уровень депрессии женщин среднего и пожилого возраста более высок преимущественно за счет соматического компонента депрессии – проявлений депрессивного состояния главным образом через телесный дискомфорт, который чаще всего выражается вегетативной дисфункцией (сердечно-сосудистым дискомфортом) и нарушениями сна. Также значимые различия выявлены в структуре тревожных состояний женщин разного возраста, переживающих горе. У женщин старшей возрастной группы в ситуации горя усиливаются проявления тревожности как личностного качества. У женщин возраста 25–30 лет выявлен более высокий уровень ситуативной тревожности – заметное усиление беспокойства в ситуациях, естественным образом актуализирующих тревогу (накануне медицинского обследования, в ситуации неопределенности и т.д.). Показатели социально-психологической адаптации более благоприятны у женщин возраста 55–60 лет. У них, в сравнении с женщинами возраста 25–30 лет, более выражены такие стороны социально-психологической адаптации как приятие других (окружающие скорее приятны, чем неприятны); им в большей степени, чем женщинам возраста 25–30 лет, свойствен эмоциональный комфорт.

Стержневым качеством в системе переживаний и адаптационных процессов женщин возраста 25–30 лет является ситуативная тревожность. Трудности с эмоциональным самоконтролем, «затопленность» тревогой ухудшают самочувствие, усиливают активность, которая, судя по всему, является хаотичной и малопродуктивной. Депрессивное состояние сопряжено с неприятием других. Это вариант проживания депрессивной фазы «работы горя», при которой наблюдается охлаждение отношений с окружающими, стремление дистанцироваться, уединиться. Ресурсом преодоления негативных, разрушительных эффектов горевания является внутренний локус контроля, вера в себя и свои силы. Внутренний локус контроля, отсутствие фатализма и безнадежности позволяет справиться с ситуативной тревогой, поддерживать самочувствие и настроение на приемлемом уровне. У женщин возраста 55–60 лет во взаимосогласованности различных сторон эмоциональной жизни и адаптационных характеристик наблюдаются в целом сходные

закономерности, но есть отличия. У женщин, склонных к снижению эмоционального контроля (ситуативная тревожность) усиливается неприятие окружающих, нежелание общаться с ними. Эмоциональный дискомфорт чаще наблюдается у женщин со склонностью к внешнему локусу контроля (убеждение в неспособности повлиять на значимые события своей жизни). Эмоциональный дискомфорт стимулирует активность (вероятно, по компенсаторному механизму).

Выявленные эмпирические закономерности могут быть полезны психологам, осуществляющим консультативную помощь женщинам различных возрастных категорий по проблеме переживания горя.

Список литературы

1. Байкова И.А. Экстренная психологическая помощь для специалистов системы здравоохранения в кризисной ситуации. Минск: БелМАПО, 2020. 74 с.
2. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Самара: БАХРАХ, 2001. 672 с.

Об авторах:

ПОПКОВА Татьяна Алексеевна, кандидат психологических наук, заведующая кафедрой психологических и гуманитарных наук, Тверской институт (филиал) АНО ВО «Московский гуманитарно-экономический университет» (170006, Тверь, ул. Дмитрия Донского, д. 37), e-mail: petta1@yandex.ru

ТРАВИНА Светлана Анатольевна, кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой педагогики и психологии начального образования ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: Travina.SA@tversu.ru

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

STUDY OF PERSONAL FEATURES OF WOMEN IN SITUATION EXPERIENCES OF GRIEF

T.A. Popkova[1], S.A. Travina[2], S.N. Makhnovets[2]

[1]Moscow Humanitarian and Economic University, Tver Institute (branch), Tver
[2] Tver State University, Tver, Russia

The features of psychoemotional states of women experiencing situations of grief are considered. The importance of psychological support in the course of grief as a condition for the prevention of depressive states is substantiated. Empirically significant gender and age patterns have been identified that contribute to an increase in the adaptive capabilities of women in a situation of grief. Resources for overcoming negative, destructive effects of mourning are identified.
Keywords: *personality traits, psychoemotional states of women, gender and age characteristics of grief.*

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.923.2
DOI: 10.26456/vtpsyped/2021.4.057

ИССЛЕДОВАНИЕ ТЕНДЕНЦИЙ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ДЕЗАДАПТАЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ТИПА САМОИДЕНТИФИКАЦИИ

Т.А. Бусыгина

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

Анализируется проблема взаимосвязи профессиональной идентичности преподавателя с дезадаптационными тенденциями, встающими на пути профессионального развития. В эмпирическом исследовании выявляется взаимосвязь типа идентификации преподавателя и факторов социально-психологической дезадаптации преподавателя, влияющих на удовлетворенность трудом, таких как принятие себя, эмоциональный комфорт, интернальность.

Ключевые слова: *профессиональная идентичность, профессиональное самосознание, социально-психологическая дезадаптация, профессиональное развитие.*

Представления о профессиональной идентичности в отечественной науке развиваются в контексте исследования самосознания и самоопределения в работах И.Ю. Вороцкой, Е.П. Ермолаевой, Д.Н. Завалишиной, Е.А. Петраш, Ю.П. Поваренкова, Н.С. Пряжникова, Е.Л. Регуш, И.Б. Субботина, Л.Б. Шнайдер. Профессиональная идентичность является результатом процесса профессионализации, который характеризуется профессиональным Я-образом, уникальностью Я, представлением о себе как о профессионале, осознанием тождественности с профессиональным Я, удовлетворенностью профессией, позитивной оценкой себя как профессионала со стороны значимых других, устойчивости профессионального Я-образа на различных этапах профессиональной деятельности. Профессиональная идентичность влияет на эффективность профессиональной деятельности.

Ю.П. Поваренков определяет профессиональную идентичность как «целостное эмоциональное состояние или чувство профессиональной идентичности; как основную тенденцию и критерий профессионального развития человека; как функциональную систему субъекта профессионального пути, ориентированную на достижение профессиональной идентичности» [8, с. 53].

Согласно концепции Е.П. Ермолаевой, профессиональная идентичность обеспечивает успешную профессиональную адаптацию и как доминантный фактор профессиональной карьеры, базирующийся на

© Бусыгина Т.А., 2021

компетентности, профпригодности, интересе к работе и балансе со средой [3, с. 51].

Положительный смысл профессиональной самоидентификации проявляется в том, что профессионал себя чувствует уверенно в профессиональной среде, обеспечивая эмоциональный комфорт.

Но в практике работы с преподавателями мы можем отметить ситуации проявления двойственной самоидентификации. В таких случаях мы увидим внутренний конфликт, являющийся механизмом невроза и часто его сущностью.

Другой аспект невроза – дезадаптация, которая приводит к неудовлетворенности, дисфункции эмоционального ряда. Таким образом, негармоничная самоидентификация может стать причиной развития невротического состояния, которое со временем приведет к профессиональному выгоранию.

Подтверждение значимости негативного аспекта профессионального развития в деятельности профессионала мы находим у Д.Н. Завалишиной, Э.Ф. Зеера, Л.М. Митиной, Е.А. Климова, Е.А. Петраш, Е.И. Сапего, Л.В. Сурженко [4–8, 12, 13].

В частности, Ю.И. Поваренков пишет, что «…деструктивные тенденции связаны с развитием таких новообразований, которые снижают продуктивность субъекта труда, повышают уровень его конфликтности, затрудняют общение в рамках профессиональной деятельности и за её пределами, приводят к другим негативным последствиям. Профессиональное выгорание и профессиональная деформация личности являются ведущими формами проявления деструктуктивности в процессе профессионального развития» [9, с. 36]. Исследуя тему профессионального выгорания педагогов, О.И. Бабич отмечает, что «степень профессиональною выгорания прямо пропорциональна степени выраженности факторов выгорания, воздействующих на личность в данный момент времени, и обратно пропорциональна степени актуализации личностных ресурсов преодоления синдрома профессионального выгорания» [1, с. 12].

Мы считаем, что профессиональная идентификация является одним из главных факторов, влияющих на профилактику и преодоление профессионального выгорания и профессиональной деформации. Поэтому работу по обеспечению эмоционального комфорта педагога нужно начинать именно с нее.

Целью данного исследования является выявление зависимости тенденций социально-психологической дезадаптации преподавателя от типа самоидентификации.

Гипотезой исследования служит предположение о том, что преподаватели с высоким уровнем профессиональной идентификации менее невротизированы и обладают более высоким уровнем адаптации.

Идентификация себя с профессией помогает социальной адаптации к жизни вообще. Один из существенных аспектов современной цивилизации – профессиональная стигматизация, когда человек прежде всего является профессионалом и эта принадлежность является индикатором его идентичности.

С целью исследования зависимости уровня невротизации от типа самоидентификации преподавателя нами применялись методика диагностики социально-психологической адаптации Роджерса – Даймонда [2, с. 193] и тест Куна–Макпартленда «Кто Я» (модификация Т.В. Румянцевой) [14, с. 82].

Опросник СПА позволяет подробно рассмотреть ряд факторов: принятие себя и других, эмоциональный комфорт, интернальность, т.е. ответственность, независимость поведения, партнерскую позицию, в которой человек способен строить отношения на равных без доминирования и чрезмерного подчинения. В качестве проявлений дезадаптации автор опросника предполагает низкий уровень принятия себя, низкий уровень принятия других как конфронтацию с ними, а также эмоциональный дискомфорт, который может быть весьма различным по природе, проявляясь в форме сильной зависимости от других, экстернальности, стремления к доминированию. Эти показатели мы относим к невротизирующим.

Тест «Кто Я?» направлен на изучение содержательных характеристик идентичности личности: половой, социальной, духовной, семейной, профессиональной, индивидуальной, физической и т. д. Порядок ответов является отражением модели образа Я. Этот факт особенно важен для целей нашего исследования.

Выборку составили 130 преподавателей российских вузов обоих полов от 40 до 75 лет с педагогическим стажем не менее 18 лет.

Для проведения расчетов мы поделили респондентов по тесту исследования идентичности Куна–Маркпартленда «Кто Я?» на две группы. В первую группу были включены испытуемые с высоким уровнем идентификации с профессией. Они ставили себя как преподавателей (наставников) на первые места. Испытуемые, которые вошли во вторую группу, ставили себя на позицию профессионалов на заключительные места. Далее результаты были соотнесены с ответами по тесту социально-психологической адаптации Роджерса–Даймонда.

Расчеты производились методом крайних групп с использованием критерия Манна–Уитни. Результаты исследования, по которым выявлены значимые различия между группами, представлены в табл. 1.

Проинтерпретируем полученные экспериментальные данные. Обнаружены значимые различия между группами по показателю «Интегральный показатель адаптации» (z = 1,99 при p = 0,05) и «Адаптивность» (z = 2,57 при p = 0,01).

Таблица 1

Значимые различия по факторам невротизации в зависимости от типа идентификации (критерий Манна–Уитни)

Значение шкал	Манна–Уитни *U*-критерий, критерии значимы на уровне $p < 05000$									
	1 гр.	2 гр.		1 гр		2 гр		1 гр.	2 гр.	
	Ранговая сумма	Ранговая. сумма	U-критерий Манна-Уитни	Z-оценка	p-уровень статистической значимости	Z-оценка	p-уровень статистической значимости.	Объем выборки	Объем выборки	Кумулятивная односторонняя вероятность 2*1sided
Интегральный показатель адаптации	2903,5	1947,5	912,5	**1,99**	**0,05**	**1,99**	**0,05**	53	45	**0,05**
Адаптивность	2984	1867	832	**2,57**	**0,01**	**2,57**	**0,01**	53	45	**0,01**
Дезадаптивность	2440	2411	1009	–1,30	0,19	–1,30	0,19	53	45	0,19
Интегральный показатель самопринятия	2858	1993	958	**1,67**	**0,1**	**1,67**	**0,1**	53	45	0,1
Принятие себя	3010,5	1840,5	805,5	**2,76**	**0,01**	**2,76**	**0,01**	53	45	**0,01**
Непринятие себя	2488,5	2362,5	1057,5	–0,96	0,34	–0,96	0,34	53	45	0,34
Интегральный показатель принятия других	2839,5	2011,5	976,5	1,54	0,12	1,54	0,12	53	45	0,12
Принятие других	2899,5	1853,5	863,5	**2,19**	**0,03**	**2,2**	**0,03**	53	44	**0,03**
Непринятие других	2414	2339	983	–1,32	0,19	–1,32	0,19	53	44	0,19
Интегральный показатель эмоциональной комфортности	2916	1837	847	**2,31**	**0,02**	**2,31**	**0,02**	53	44	0,02
Эмоциональный комфорт	2782,5	1970,5	935,5	1,69	0,09	1,7	0,09	52	45	0,09
Эмоциональный дискомфорт	2345	2506	914	**–1,98**	**0,05**	**–1,98**	**0,05**	53	45	**0,05**
Интегральный показатель интернальности	2899,5	1951,5	916,5	**1,96**	**0,05**	**1,97**	**0,05**	53	45	**0,05**

Это значит, что педагоги с высоким уровнем идентификации с профессией обладают более высоким уровнем адаптивности: они легко приспосабливаются к новым условиям, не избегают новых контактов, принимают инновации. Здесь важно подчеркнуть, что сферой высокой адаптивности является именно профессиональная среда. Достаточно часто встречаются случаи, когда высоко адаптированный к профессии педагог проявляет дезадаптивные и невротические тенденции в сфере личной жизни.

Мы находим значимые различия между группами по показателю «Принятие себя» (z = 2,76 при p = 0,01). Педагоги с высоким уровнем профессиональной идентификации более полно принимают себя, следовательно, не склонны к внутренним конфликтам, искажениям поведенческих реакций. Восприятие себя у таких людей не просто позитивно, а адекватно. Они склонны оценивать себя объективно, учитывая свои возможности и ограничения, и именно это делает их более адаптивными.

Между исследуемыми группами обнаружены значимые различия по показателю «Принятие других» (z = 2,19 при p = 0,03). Преподаватели с высоким уровнем профессиональной идентификации более склонны проявлять понимание другого. На наш взгляд, этот результат тесно связан с предыдущим. Человек, принимающий себя, способен адекватно оценить другого, избегая искажений, а также защищен от неоправданных ожиданий.

Значимые различия между двумя группами выявлены по показателю «эмоциональный дискомфорт» (z = –1,98 при p = 0,05). Группа педагогов с низким уровнем профессиональной идентификации более склонна к эмоциональному дискомфорту, чем группа педагогов с высоким уровнем профессиональной идентификации. В данном случае эмоциональный дискомфорт распространяется не только на профессию, а на всю жизненную ситуацию в целом. Человек, чувствующий себя педагогом, всегда имеет отработанный алгоритм реагирования, позволяющий контролировать свои поступки, действия других, тем самым обеспечивая уверенность и стабильность поведения.

Обнаружены значимые различия между двумя группами по критерию «Интегральный показатель эмоциональной комфортности» (z = 2,31 при p = 0,02). Неудивительно, что по этому показателю различия направлены в пользу первой группы. Здесь можно добавить, что идентификация с профессией дает устойчивый социальный статус, что приводит к более позитивному эмоциональному фону.

Значимые различия между группами выявлены по показателю «Интегральный показатель интернальности» (z = 1,96 при p = 0,05). Педагогическая профессия предполагает развитую позицию зрелой личности, что иллюстрируют результаты преподавателей первой группы.

Педагоги с высоким уровнем профессиональной идентификации обладают более высоким уровнем внутреннего локуса контроля, персональной ответственности за свое поведение, испытывая эмоциональный комфорт при возможности проявлять ответственность за

свои мысли, эмоции, решения, адекватно относятся к неудачам, с благодарностью принимают успех. Они более благополучны в эмоциональной сфере, потому что осознанное и развитое профессиональное Я обеспечивает более четкие рамки в восприятии себя и социальные ориентиры при выборе модели поведения.

Педагоги второй группы с менее проявленной профессиональной идентификацией имеют менее четкие контуры профессионального Я, социальные ориентиры размыты, вследствие чего такие педагоги могут проявлять зависимость от мнения студентов, коллег, знакомых, испытывать сложности в принятии решений, неуверенность, склонны оценивать свои достижения как везение, случайность, а не итог многолетнего труда. Зачастую это обстоятельство может служить причиной конфликтов внутри образовательного сообщества, когда коммуникация строится не по принципу профессионального взаимодействия «педагог – педагог» или «педагог – студент», а из идентификационной роли, не имеющей отношения к профессии.

Выводы:

1. Развитая профессиональная идентичность, осознанность в понимании своего профессионального статуса обеспечивают успешную социально-психологическую адаптацию, которая заключается в адекватности восприятия себя и других, учете своих возможностей и ограничений, принятии новых условий, изменений и инноваций.

2. Преподаватели с высоким уровнем профессиональной идентичности склонны объективно оценивать другого, избегая искажений, эмоционально благополучны, менее зависимы от оценок студентов и коллег, адекватно относятся к успехам и неудачам.

3. Педагоги с менее выраженной профессиональной идентификацией или так называемой двойственной идентификацией более склонны к проявлениям дезадаптации, таким как непринятие себя и других, эмоциональный дискомфорт, экстернальность, зависимость от оценок других. Такие дезадаптационные и субневротические тенденции приводят к неудовлетворенности профессией и жизнью в целом.

Таким образом, наша гипотеза подтвердилась. Тип идентификации преподавателя влияет на уровень социально-психологической дезадаптации. Разработка практических психологических программ по развитию профессиональной идентичности будет способствовать профилактике деформации личности преподавателя и преодолению дезадаптационных тенденций.

Список литературы

1. Бабич О.И. Профилактика синдрома профессионального выгорания педагогов. Диагностика, тренинги, упражнения. М.: Учитель, 2017. 646 с.
2. Диагностика социально-психологической адаптации (К. Роджерс, Р. Даймонд) / Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М.: Изд-во Института

психотерапии, 2002. С. 193–197.
3. Ермолаева Е.П. Преобразующие и идентификационные аспекты профессиогенеза // Психологический журнал. 2001. Т. 19. № 4. С. 51–59.
4. Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э. Психология профессионального развития: учеб. пособие для вузов. 3-е изд., испр. и доп. М.: Юрайт, 2021. 234 с.
5. Завалишина Д.Н. Практическое мышление: специфика и проблемы развития. М.: Ин-т психологии РАН, 2005. 374с.
6. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. Ростов на/Д: Феникс. 2010. 512с.
7. Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2004. 318 с.
8. Петраш Е.А. Социально-психологическая адаптация личности в структуре профессиональной идентичности на разных этапах профессионализации: автореф. дис. … канд. психол. наук. Курск, 2009. 23 с.
9. Поварёнков Ю.П. Психологическое содержание профессиональной идентичности // СПЖ. 2006. № 24. С. 53–58.
10. Поварёнков Ю.П. Системогенетический анализ профессионального развития личности // Организационная психология и психология труда. 2017. Т. 2. № 4. С. 4–39.
11. Регуш Н.Л. Профессиональная идентичность учителя на разных этапах педагогической деятельности: дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2002. 167 с.
12. Сапего Е.И. Психологическая культура педагогов в профилактике профессиональной деформации их личности // Проф. образование. 2016. № 1. С. 51–56.
13. Сурженко Л.В. Синдром психического выгорания преподавателей высшей школы: ценностно-смысловой аспект: монография. Краснодар: КубГАУ, 2014. 159 с.
14. Тест Куна. Тест «Кто Я?» (М. Кун, Т. Макпартленд; модификация Т.В. Румянцевой). СПб.: Речь, 2006. С. 82–103.
15. Шнейдер Л.Б. Профессиональная идентичность: теория, эксперимент, тренинг: учебное пособие. М.: МПСИ, 2005. 600 с.

Об авторе:

БУСЫГИНА Татьяна Александровна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики ФГБОУ ВО «Самарский государственный социально-педагогический университет» (443099, Самара, ул. Максима Горького, 65/67); e-mail: psipraxis@mail.ru

RESEARCH OF TRENDS OF TEACHER'S SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL MALADJUSTMENT DEPENDING ON THE TYPE OF SELF-IDENTIFICATION

T.A. Busygina

Samara State University of Social Sciences and Education, Samara, Russia

Analyzes the problem of the relationship between the teacher's professional identity and maladaptive tendencies that stand in the way of professional development. An empirical study reveals the relationship between the type of teacher's identification and factors of the teacher's social and psychological maladjustment that affect job satisfaction, such as self-acceptance, emotional comfort, and internality.
Keywords: *professional identity, professional self-awareness, social and psychological maladjustment, professional development.*

УДК 159.923.2
DOI: 10.26456/vtpsyped/2021.4.064

МЕХАНИЗМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ В ПРОЕКТЕ «ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ СРЕДА»

Г.А. Кошимбетова[1], Е.Ю. Пряжникова[2]

[1] ГБПОУ «26 КАДР», Москва
[2]ФГОБУ ВО «Финансовый университет при правительстве РФ», Москва

Представлены механизмы профессионального самоопределения, используемые в проекте «Профессиональная среда». Рассмотрены основные этапы и составляющие профессионального самоопределения, такие как актуализация темы выбора профессии, составление профессионального теста, сбор информации по направлению, изучение себя, погружение в профессиональное направление, особенности возраста, востребованность профессий, рефлексия. Авторы раскрывают механизмы и технологии профессионального самоопределения, реализованные в данном проекте.

Ключевые слова: *профориентация, школьник, подросток, профессиональное самоопределение, профессиональная проба, проект «Профессиональная среда».*

Современные специалисты в области профориентации и профессионального самоопределения молодежи работают над поиском наиболее эффективных методов и механизмов рассмотрения данных актуальных вопросов. На сегодня в деятельности образовательных учреждений известно множество подходов, концепций и практик профессионального самоопределения школьников.

Предвестниками развития профориентации являлся ряд социально-психологических проблем. В частности, мы рассматриваем развитие профориентации в сочетании со свободой выбора, которая в разные периоды истории изменялась и не была статичной. Ценность и значимость решения задач профориентации и профессионального самоопределения не вызывает противоречий, но при этом сложность измеримости этих процессов до сих пор не имеет единого решения.

На сегодняшний день существуют различные практики и методики, позволяющие измерить отдельные личностные показатели самоопределяющегося человека, но комплексный подход в групповой работе позволяет искать наиболее эффективные формы.

Ключевыми этапами развития профориентации стало появление множества профориентационных проектов на разных уровнях муниципального и государственного управления. К примеру, на федеральном уровне – «Успех каждого ребенка», «Билет в будущее», «Проектория». Наряду с федеральными проектами стали возникать

© Кошимбетова Г.А.,
Пряжникова Е.Ю., 2021

городские проекты, позволяющие школьникам ориентироваться в профессиях города и больше знакомиться не только с рынком труда всей страны, но и с реальными возможностями своего населенного пункта. Создание таких проектов и их востребованность являются уникальной возможностью решения проблем эффективности самоопределения и профориентации среди школьников.

В 2013 г. коллективом ГПБОУ «Колледж архитектуры, дизайна и реинжиниринга № 26» г. Москвы был разработан проект «Профессиональная среда», к реализации которого присоединились все колледжи Москвы. Проект затрагивает целый ряд актуальных проблем, которые заключаются в низкой конверсии работающих по специальности после получения образования, низкой осознанности выбора профессии, незаконченности следующих ступеней образования, низких результатах обучения, по мнению работодателей, растущей востребованности рабочих профессий и снижении интереса к их получению, нестабильной и малопредсказуемой ситуации на рынке труда, сложностях в сопровождении профессионального выбора школьников в связи с разными трудностями, в том числе с недостаточным количеством или отсутствием компетентных специалистов.

По мнению крупной рекрутинговой компании Head Hunter [6], начинающие специалисты разных отраслей и специальностей могут претендовать приблизительно на одни и те же заработные платы, не превышающие в Москве порог 30–40 тыс. рублей. При этом через 3, 5 и 7 лет мы можем увидеть значимые различия в заработных платах специалистов, и здесь ключевым фактором будет сфера их трудовой деятельности. Важно отметить, что часто начинающие специалисты не оправдывают ожиданий работодателей. Рынок труда становится все более динамичным, его показатели все более подвижны, во многих сферах изменяются тенденции, и лишь самые крупные работодатели берутся давать прогнозы о востребованности специалистов на дальние горизонты. При этом в профессиональном самоопределении молодежи рынок труда – один из самых значимых ориентиров, так как именно востребованные специальности объективно привлекают будущих абитуриентов колледжей и вузов.

Исследование, которое было проведено сотрудниками научной лаборатории социально-профессионального самоопределения РАО, подтверждает, что более 50 % учащихся при выборе будущей профессии не учитывают свои собственные возможности и склонности, а также не принимают во внимание потребности современного рынка. 46 % школьников в большей мере ориентируются на профессии своих родителей, близких родственников и знакомых. Результаты данного исследования также показали, что 67 % подростков не знакомы с обоснованными научными основами подбора и выбора своей будущей

профессии, около 44 % вообще не имеют представления и не пытаются найти информацию о способах и возможностях обучения по интересующему профессиональному направлению [10].

Еще одной тенденцией, которую стоит учитывать при выборе профессии, является то, что в динамично меняющемся постиндустриальном мире мы говорим уже не о профессиях в классическом понимании, а о наборе компетенций каждого отдельного человека. В связи с этим подросткам необходимо знакомство с многообразием постоянно возникающих и отмирающих компетенций. Именно эти знания позволят спроектировать индивидуальный набор компетенций и построить образовательный трек их освоения. Таким образом, продвижение по карьерной лестнице становится путем наращивания компетенций [16].

Актуальность вопросов профессионального самоопределения личности, в частности, была всегда в поле зрения научного сообщества, которое отмечало, что эволюция профессий и их количество связано с историко-культурным развитием общества в целом. Современное российское общество отличает гибкая и динамичная социально-профессиональная структура [7, с. 40].

Городской проект «Профессиональная среда» предлагает подросткам разнообразные программы и мероприятия, направленные на прохождение профессиональных проб, участие в психологических тренингах, актуализированные программы по развитию soft skills, увлекательные профориентационные фестивали и многое другое.

Все чаще говорят о востребованности именно soft skills у будущих специалистов, и одной из проблематик современных специалистов является именно низкий уровень надпрофессиональных компетенций. Еще в 2018 году было отмечено возрастание роли общих компетенций (soft skills) [14]. Важность общих, надпрофессиональных компетенций, связывается с изменением содержания трудовой деятельности во всех профессиях. Преобразования в основном связаны с тем, что все профессии становятся более «умными» и «контактными», что проявляется в их насыщении интеллектоемкими элементами и возрастающей важностью коммуникации [15].

В течение продолжительного времени при приеме на работу рассматривались прежде всего профессиональные компетенции (hard skills), а также такие особенности поведения, такие как дисциплина, пунктуальность и усердие. Однако сейчас ситуация на рынке труда изменилась, и акцент делается в пользу личных качеств сотрудника, которые повышают его продуктивность за счет целого ряда индивидуальных качеств: способность активно контактировать с людьми; мотивированность к профессиональной деятельности; развитые эмоциональная и интеллектуальная сферы; знания, умения и навыки,

которые дополняют профессиональные компетенции.

Важность развития «гибких» навыков подтверждается исследованием, которое осуществлено Федеральным институтом профессионального образования в Бонне. Его результаты говорят о том, что вопросы, связанные с профессиональным успехом специалиста, на 40 % зависят от степени их непосредственного развития. Безусловно, при низком уровне развития профессиональных компетенций эта проблема может быть разрешена в ходе обучения и получения дополнительного практического опыта, в то время как совершенствование soft skills осуществляется спонтанно и зависит от индивидуально-типологических качеств и самостоятельной работы каждого человека над собственным профессиональным ростом. Также стоит отметить, что даже развитие профессиональных компетенций зависит от уровня сформированности soft skills [17].

Гибкие навыки также позволяют снизить уровень негативных последствий. С точки зрения ряда ученых, это связано с тем, что уровня знаний, умений и опыта выпускников недостаточно для того, чтобы в полной мере выполнять свои трудовые обязанности в соответствии с присвоенной квалификацией. Именно поэтому развитие soft skills на сегодняшнем этапе является одним из наиболее значимых компонентов школьного образования, а диагностика их уровня развития и дополнительное развитие необходимы в рамках профориентационной и профконсультационной работы со школьниками.

В профессиональном самоопределении важен комплексный подход и возможность себя опробовать как в профессиональных, так и в надпрофессиональных компетенциях. За 8 лет существования проекта «Профессиональная среда» были наработаны механизмы профессионального самоопределения, которые представлены на схеме.

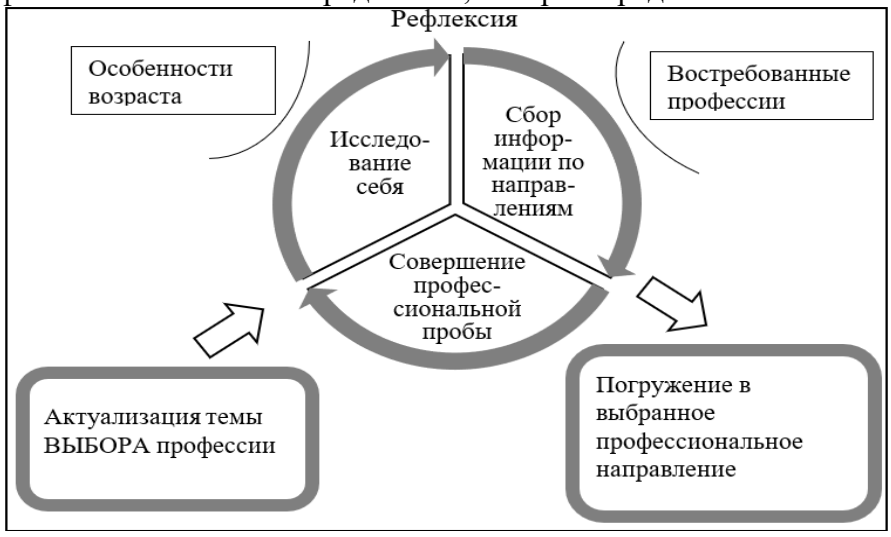

Рис. 1. Механизмы профессионального самоопределения

Профессиональное самоопределение – достаточно сложный процесс, который включает в себя несколько последовательных этапов. Анализ научных работ известных отечественных специалистов в области психологии труда (В.А. Бодрова, А.В. Карпова, А.К. Марковой и других современных исследователей) позволяет выделить конкретные этапы профессионального развития и связанные с ними этапы профессионального самоопределения личности: 1) этап формирования профессиональных намерений и выбор профессии; 2) этап профессионального обучения; 3) этап адаптации к профессиональной деятельности; 4) этап профессиональной самореализации [4].

Проблематика профессионального самоопределения молодежи, и в частности учащейся молодежи, в последние годы становится центральной темой многих научных статей, диссертаций и различных проектов. Безусловно, в свете активных социально-экономических изменений многие аспекты самоопределения личности подвержены различным изменениям и влияниям. Наиболее остро стоит вопрос изучения факторов, которые оказывают ключевое воздействие на процесс окончательного решения о траектории своей будущей профессиональной деятельности.

Отдельно стоит выделить вопрос о конечном результате профессионального самоопределения и датах его завершения. Рассматривая профессиональное самоопределение с позиции профориентолога, первым этапом профориентации в рамках проекта «Профессиональная среда» можно назвать *актуализацию темы профессионального выбора.* Актуализация темы профессионального выбора происходит, когда школьник начинает самостоятельно задумываться о многообразии профессий и специальностей на земле, о выборе своей профессии в данном множестве и размышляет об этом, задаваясь вопросами в отношении своей будущей профессиональной перспективы, в соответствии с возрастными особенностями.

В связи с этим важно остановиться на проблеме периодизации детства, которая напрямую связана с пониманием движущих сил развития ребенка [18]. Опираясь на периодизацию известного отечественного психолога Д.Б. Эльконина, ведущей деятельностью в возрасте 5 лет является сюжетно-ролевая игра. В данном случае ребенок начинает самоопределяться, в кого он будет играть в настоящий момент: в спасателя или врача, в учителя или повара. Чаще всего дети начинают «примерять костюм» будущей профессии, глядя на окружающих их специалистов, с которыми они сталкиваются в реальной непосредственной близости: в детском саду, магазине, поликлинике, театре и т.п. Далее у детей возраста 5–7 лет происходит актуализация темы выбора. Многие психологи также выделяют допрофессиональный этап. Он начинается еще с дошкольного периода, когда ребенок не просто

играет в разные профессии, а пытается рассказать, чем занимается данный профессионал, для чего нужен этот специалист в обществе. Здесь важно формирование позитивного отношения к труду и освоение самого смысла (общественно-полезного) многих профессий [13, с. 90].

Идеальная цель актуализации в профориентационной работе – это формирование готовности молодого человека к самостоятельному и осознанному построению траекторий профессионального и жизненного пути. Актуализация может осуществляться путем использования таких инструментов, как деловые и сюжетно-ролевые игры, проведение тренингов и рефлексивных встреч, организация профессиональных проб, которые позволяют молодому человеку поразмышлять над своеобразием рынка труда, над коренными изменениями современных профессий, над перспективами развития экономического развития региона и страны в целом. Актуализация проблемы профессионального самоопределения используется в работе со школьниками, однако это является актуальным для всех возрастных групп [4].

Ведущую роль в психологической готовности к профессиональному самоопределению занимает самосознание личности, насколько школьник осознает и оценивает свои уникальные характеристики, пытается ли он выстроить сравнительную линию между «Я-реальный» и «Я-идеальный». В содержание психологической готовности к самоопределению входят:

– сформированность теоретического мышления, понимание принципа научности, возможность проведения самоанализа в формате рефлексии и устойчивое самосознание;

– осознанность потребностей, направленных на содержательную наполненность личности, в частности потребность в коммуникации, потребность в обязательном труде, морально-нравственные ценности, профессиональные перспективы;

– наличие предпосылок индивидуальности как результат развития и осознания своих способностей и интересов, критического отношения к ним [5].

Актуализация важна и в силу специфики конкретного региона. Стоит отметить, что в г. Москве информационная среда перенасыщена мероприятиями, что обусловлено масштабами города, широкими предложениями профориентационных проектов во всех профессиональных областях, в том числе проектами образовательных учреждений, направленных на набор студентов в профессиональные образовательные организации.

Следует учитывать риски при реализации профориентационной работы, а именно отсутствие интереса к вопросу профессионального самоопределения и неустойчивое фокусирование на данной проблеме. Актуализация является предвестником профессионального выбора,

универсальность схемы заключается в том, что вне зависимости от возраста молодой человек проходит все этапы. После актуализации он заходит на круг из трех составляющих. Изображены они в круге, так как важно прохождение всех указанных этапов, а не их последовательность.

Совершение профессиональной пробы, второй этап проекта, – это проба профессии, действия в профессиональной компетенции конкретного специалиста. Зачастую совершение профессиональных проб школьниками позволяет испытать себя в роли профессионала, что может развеять миф о профессии или ложное представление о профессии с минимальными временными затратами.

Изучение истории вопроса показывает, что профессиональные пробы связаны с развитием гуманистического подхода на Западе, в рамках которого стало больше внимания уделяться проблеме развития и формирования личности. Гуманистическая психология интегрировала в себя подход экспериментальной на тот момент педагогики, которая старалась реализовать в образовательном пространстве дополнительные возможности для связи человека с окружающим миром. В рамках такого обучения как раз производились попытки воспроизведения образцов чужого поведения, что позволяло ребенку сформировать собственную позицию и отношение к производимой деятельности. В таком подходе профессиональная проба приводила к возникновению кризиса компетентности, реальной оценки своих возможностей, переживание которых способствует выходу личности ребенка на новый уровень организации, характеризующийся повышением мотивации личности к освоению новых социокультурных, в том числе профессиональных образовательных пространств [14].

Форма реализации профессиональных проб обычно осуществляется в виде трудовых и творческих заданий или серии последовательных игр, имитирующих трудовую деятельность. В структуру пробы обязательно должны быть включены этапы подготовки и рефлексии. Подготовительный этап должен познакомить ученика с теорией и содержанием будущей пробы, характером деятельности специалиста, должен быть проведен инструктаж по технике безопасности и различным нюансам [14].

Профессиональная проба – системообразующий фактор формирования готовности к выбору будущей профессии, поскольку является практическим средством развития мышления. Проба позволяет школьнику смоделировать профессиональную деятельность, рассмотреть профессионально важные качества, которые необходимы специалисту в конкретной сфере и отрасли.

Учитывая то, что сейчас достаточно сложно найти профессии, не связанные с другими областями труда, профессиональные пробы выстраиваются на основе знакомства с элементами множества

профессий, специальностей и даже специализаций. Это вызывает естественную сложность для школьников. Поэтому сам процесс организации профессиональных проб должен быть направлен на использование одной конкретной отрасли, которая содержит характерные особенности и специфику определенной сферы в целом.

Профессиональная проба, а также ее компоненты должны ориентироваться на потребность в самостоятельной деятельности, что может выражаться в получении удовольствия от трансформации окружающего мира и осознании этих изменений в результате собственной деятельности.

Немаловажным для подростка является и достижение признания своей значимости со стороны окружающего общества, которую он воспринимает за счет позитивной общественной оценки. В подростковом возрасте появляется способность не только реализовывать отдельные волевые действия, а в целом демонстрация своей волевой деятельности. В частности, мы понимаем, что подросток на этапе профессионального выбора уже способен определять свои цели, элементарно выстраивать профессиональные планы. Непосредственно работая с учащимися, мы можем констатировать, что данные действия требуют определенных эмоциональных и когнитивных способностей. На практике же можно столкнуться с проявлением неуравновешенности, а иногда и чрезмерной импульсивности у подростков, теми характеристиками, которыми наполнен этот возрастной период. Частота смены личных интересов, разнообразие круга новых знакомств, интенсивность информационных потоков кардинально меняют глубину и содержательность размышлений о своем профессиональном будущем в этом возрасте. Поэтому и необходим подготовительный этап, на котором оказывается психолого-педагогическая поддержка в постановке цели и проверка ее соответствия личности подростка [11].

В рамках проекта «Профессиональная среда» это возможно благодаря профориентационным фестивалям с большим количеством практических мастер-классов, включающих в себя профессиональные пробы, где обучающиеся на месте сами определяют, какие именно мастер-классы они хотят посетить.

В начале фестиваля дается подробная инструкция, включающая в себя длительность проведения и наименования мастер-классов с их описанием. Обычно таких мастер-классов проходит от 10 до 20 в зависимости от масштаба фестиваля, а времени на прохождение – 60–70 % предлагаемых активностей. Здесь подростки сталкиваются с выбором, что для них наиболее интересно и почему на эти мастер-классы стоит пойти, а на другие нет. Эта технология уже относится ко всему кругу этапов: здесь и профессиональная проба, и исследование себя, а также сбор информации – не всегда обучающиеся из наименования профессии

или компетенции понимают, о чем идет речь. Для этого как раз есть описание, и появляется возможность еще раз «прокачать» компетенцию поиска информации через интернет-ресурсы.

Сбор информации по направлению, третий этап проекта, – это нахождение интересующих фактов о профессии, образовательных учреждениях, которые позволяют обучаться в интересующем направлении, поиск фильмов о профессии и других необходимых составляющих, позволяющих сформировать представление и образ профессионала. Одним из ключевых факторов, которые стоит учитывать школьникам, является востребованность профессии и прогноз ее востребованности на ближайшие годы, а также на периоды через 10, 20, 30 лет.

Тенденции развития различных профессиональных отраслей видны уже сейчас, небезызвестный «Атлас профессий будущего» как раз может помочь сформировать представление о возможных будущих профессиях [2]. В рамках международной конференции EDCRACH компетенция поиска и анализа информации была названа спикерами одной из ключевых [9].

При выборе профессиональной пробы важно учитывать множество факторов, о которых стоит искать дополнительную информацию: распространенность отрасли в регионе, возможности для трудоустройства, условия трудовой деятельности и размер заработной платы, возможности для получения образования по данному направлению, доступность для выполнения комплекса профессиональных проб, реально знакомящих с содержанием профессии, безопасность профессии и вопросы охраны труда в организации, возможность использования разных вариантов проб с разнообразием степени сложности, возможности отрасли для определения содержания и объектов пробы и развития профессионального интереса учащихся.

Этапы сбора информации и профессиональных проб опосредованно содержат исследование собственного Я, своих интересов, склонностей, способностей. При этом этот этап выделяется в отдельный.

При исследовании себя, на четвертом этапе проекта, особое место занимает фиксация школьником своих интересов к профессиям и компетенциям, выбор профориентационных мероприятий, деятельности, к которой хочется возвращаться, ее качеству. Важно выделение для себя значимых критериев в работе – например, работа на свежем воздухе, в малых или крупных коллективах, работа с техникой или людьми и т.д. При поступлении на следующую ступень образования необходима сдача экзаменов, для подростков важно объективно оценить свои возможности, и это тоже будет являться одним из критериев выбора. Понимая свои потребности и склонности, они начинают подходить к выбору профессии более вдумчиво и кропотливо.

Для реализации этого этапа в проекте «Профессиональная среда»

есть специальные тренинги. Исследование себя помогает развитию субъектности школьников, все чаще обращает их к осмыслению своей уникальности и индивидуальности. Данный этап важен для формирования своего профессионального сознания, он в первую очередь опирается на понятие субъектности, что в дальнейшем будет способствовать формированию индивидуального стиля профессиональной деятельности, так называемой «изюминки» будущего профессионала.

Вопрос развития субъектности школьников при профессиональном самоопределении уже давно основательно стоит перед школой, родителями и специалистами по профориентации, так как именно субъектность школьника позволит нам говорить об осознанности, а не случайности или вынужденности сделанного им профессионального выбора.

Профессиональное самоопределение неразрывно связано с развитием самосознания. Именно самоопределяясь, личность формирует свою систему ценностей, моделирует свое будущее и создает эталон в виде некоторого образа профессионала.

Личность самоопределяется, основываясь на общественных представлениях: правилах поведения и нормах социальной деятельности, идеалах и устойчивых образах. В настоящее время именно социальная ориентация во многом регулирует профессиональное самосознание человека, его профессиональное самоопределение и профессиональный выбор [1, 12]. Самопознание как структурный компонент самосознания, является совокупностью последовательных действий, в результате которых и формируется знание о себе, «образ Я». В целом это специфическая познавательная деятельность, имеющая целью выявить в себе определенную способность, склонность или черту личности. Процесс самопознания можно охарактеризовать как некую последовательность действий. Сначала происходит обнаружение своих личностных особенностей и последующая фиксация их в сознании. После этого – анализ, в ходе которого сопоставляются качества с другими свойствами личности.

Следующий этап характеризуется сравнением суммы своих качеств с некоторым идеальным образом, эталоном его развития или иного качества, который мы сами создаем для себя. На завершающем этапе происходит самое главное, а именно – решение личности о том, принимать или не принимать данное качество, и в случае принятия оно включается в структуру Я-концепции [8].

Каждый из этапов – совершение профессиональной пробы, сбор информации по направлению, исследование себя – включает рефлексию и осмысление этого этапа. Без этого становится невозможным развитие осознанности профессионального самоопределения и выбора.

В завершение каждого мероприятия в рамках проекта «Профессиональная среда» с обучающимися проводится короткая

рефлексия, а в конце программы – общая групповая рефлексивная встреча с обсуждением результатов и фиксация результатов и осмысленности прошедшего этапа.

Исследователи рассматривают рефлексию в качестве механизма, позволяющего переосмыслить свой опыт и сознание и таким образом совершенствовать личность, повышая успешность межличностного общения и профессиональной деятельности. С помощью рефлексии школьник может проанализировать опыт, выявить, что именно вызвало у него трудности, и рассмотреть варианты разрешения этой проблемы или затруднения [3]. Рефлексия может стать отличным источником знаний о себе, однако это возможно только в случае, если эта деятельность будет самостоятельной и регулярной. Наиболее частой ошибкой со стороны педагогов и психологов является отождествление рефлексии и обратной связи по итогу профориентационного мероприятия. Обратная связь нужна прежде всего для оценки качества проводимого мероприятия, в то время как рефлексия – это самостоятельное размышление, наполненное множеством сомнений, противоречий, особый источник знания, который опирается на внутренний опыт субъекта – в отличие от внешнего опыта его ощущений.

В проекте «Профессиональная среда» уделяется особое внимание рефлексии, направленной на целеполагание профессионального выбора, на условия, определяющие личностные и профессиональные компетенции.

Получению опыта рефлексивной деятельности, формированию рефлексивной культуры личности в рамках реализации данного проекта может способствовать использование специальных методов организации рефлексии. Так, в частности, А.А. Воронина считает, что «высокий уровень рефлексии подростков позволяет им самостоятельно сформулировать цели и результаты профессионального самоопределения, скорректировать свой образовательный путь, а это в свою очередь делает их ответственными и успешными в профессиональном выборе» [3, с. 4].

Пятый этап профориентационной работы в рамках проекта – это *погружение в выбранное профессиональное направление,* когда школьник определяет интересующую профессию и выбирает ее для себя в качестве дополнительного образования с целью уточнения устойчивости своего выбора. Далее осваивают ряд профессиональных компетенций или профессию. Сейчас существуют программы освоения профессий в течение одного года для старших школьников «Профессиональное обучение без границ», а также многолетние профильные кружковые направления. Устойчивый интерес к кружкам может дать основание к его сохранению и использоваться далее при выборе профессии и последующей ступени образования.

При использовании представленной схемы, а также прохождении всех этапов проекта «Профессиональная среда» становится возможным

осознанное построение школьниками своего профессионального пути. При этом если на каком-либо из этапов школьник осознает, что профессия ему не подходит, то он возвращается к теме актуализации, основываясь на гипотезе выбора, проходит схему «Механизмы профессионального самоопределения». На каждом из этапов ожидается определенный результат, при этом позитивным результатом является как соотнесение себя с профессией, так и понимание различий, то есть оценка критериев, по которым она не подходит, и их фиксация. Стоит отметить, что чем большим количеством критериев овладевает самоопределяющийся подросток, тем больше качественных оснований выбора у него появляется, что несомненно сказывается на осознанности профессионального выбора и дальнейшей успешности в профессии.

В заключение следует отметить, что разработанный ГБПОУ «Колледж архитектуры, дизайна и реинжиниринга № 26» профориентационный проект «Профессиональная среда» получил высокую оценку научного и профессионального сообщества и стал частью проекта Департамента образования и науки города Москвы «Субботы московского школьника».

Список литературы

1. Арон И.С., Пряжникова Е.Ю. Субъектность профессионального самоопределения: психологические детерминанты развития // Вестник Российского нового университета. Серия: Человек в современном мире. 2018. № 4. С. 30–42
2. Атлас новых профессий [Электронный ресурс]. URL: https://atlas100.ru (дата обращения: 02.08.2021).
3. Воронина А.А. Рефлексия в процессе профессионального самоопределения подростков // МНИЖ. 2013. №4-3 (11). С. 13–15.
4. Гарбузова М.А. Актуализация профессионального самоопределения молодёжи в современных условиях // Вестник КемГУ. 2008. № 4. С. 86–90.
5. Дубровина И.В. Формирование личности старшеклассника. М.: Педагогика, 1989. 169 с.
6. Исследовательский центр hh.ru. На какую заработную плату может претендовать молодой специалист? URL: https://hh.ru/article/24513 (дата обращения: 17.09.2021).
7. Мансуров В.А., Юрченко О.В. Социология профессий. История, методология и практика исследований // Социологические исследования. 2009. Т. 304. Социологические исследования. № 8. С. 36–45.
8. Маралов В.Г. Основы самопознания и саморазвития. М.: Академия, 2007. 256 с.
9. Международная конференция по новым технологиям в образовании [Электронный ресурс]. URL: https://conf.edcrunch.ru/ (дата обращения: 02.08.2021).
10. Настоящее и будущее профессиональной ориентации учащейся молодежи: теория и практика / под ред. С.Н. Чистяковой. Санкт-Петербург: Изд-во ФГНУ ИПО ОВ РАО, 2012. 404 с.
11. Чистякова С.Н., Родичев Н.Ф., Лернер П.С. и др. Профессиональные пробы: технология и методика проведения: методическое пособие для учителей 5–

11 классов; под ред. С.Н. Чистяковой. М.: Академия, 2014. 192 с.
12. Пряжников Н.С. Методы активизации профессионального и личностного самоопределения. М.: МПСИ, 2002. 400 с.
13. Пряжников Н.С. Перспективные направления развития системы профессионального образования // Проблемы теории и практики управления, 2020. № 8. С. 84–94.
14. Рябцева И.В. Профессиональные пробы как средство предпрофильной подготовки школьников в отечественном и зарубежном опыте // Сибирский педагогический журнал. 2011. № 4. С. 232–240.
15. Сергеев И.С., Родичев Н.Ф., Сикорская-Деканова М.А. Профессиональное самоопределение и его сопровождение в постиндустриальном мире: попытка прогноза // Профессиональное образование и рынок труда. 2018. № 4. С. 39–50.
16. Чистякова С.Н., Родичев Н.Ф. Профессиональная ориентация: система и новые рубежи // Профессиональное образование. Столица. М., 2012. № 12. С. 20–24.
17. Шайхутдинова Х.А. Формирование soft skills в процессе подготовки студентов к успешной профессиональной деятельности // Поволжский педагогический вестник. 2020. № 2 (27). С. 99–106.
18. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды / под ред. В.В. Давыдова, В.П. Зинченко. М.: Педагогика, 1989. 560 с.

Об авторах:

КОШИМБЕТОВА Гульнара Асановна – специалист, куратор просветительских проектов ГБПОУ города Москвы «Колледж архитектуры, дизайна и реинжиниринга №26» (109559, Москва, ул. Цимлянская, д. 7, стр. 1); e-mail: gulnarako@mail.ru

ПРЯЖНИКОВА Елена Юрьевна – доктор психологических наук, профессор Департамента психологии и развития человеческого капитала ФГОБУ ВО «Финансовый университет при правительстве РФ» (125993, Москва, Ленинградский пр-кт, 49); e-mail: e-pryazhnikova@yandex.ru

MECHANISMS OF PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION IN THE PROJECT «PROFESSIONAL ENVIRONMENT»

G.A. Koshimbetova[1], E.Yu. Pryazhnikova[2]

[1]College of Architecture, Design and Reengineering №26, Moscow, Russia
[2]Financial University under the Government of the Russian Federation, Moscow, Russia

The article presents the mechanisms of professional self-determination used in the project «Professional Environment». The main stages and components of professional self-determination are considered, such as actualization of the topic of choosing a profession, making a professional test, collecting information on the direction, studying oneself, immersion in the professional direction, features of age, demand for professions, reflection. The authors reveal the mechanisms and technologies of professional self-determination implemented in this project.
Keywords: *career guidance, schoolboy, teenager, professional self-determination, professional test, project «Professional environment».*

УДК 371.12
DOI: 10.26456/vtpsyped/2021.4.077

ИЗУЧЕНИЕ МОТИВАЦИОННОЙ ВКЛЮЧЕННОСТИ СТУДЕНТОВ В УЧЕБНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ НА ОСНОВЕ ЦИФРОВОГО СЛЕДА

М.А. Крылова

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

Представлен опыт анализа цифрового следа студента с точки зрения выявления степени мотивационной включенности в учебную деятельность в электронной образовательной среде вуза. Параметрами для оценки мотивационной включенности стали степень осознанности мотива, его сила и устойчивость, эмоциональная наполненность мотива, побуждения к действиям, предложенные Н.Л. Карповой. Данные цифрового следа выбирались: 1) из слов и фраз, прямо говорящих об отношении к выполняемой деятельности; 2) вопросов к преподавателю по содержанию; 3) фактов использования знаков препинания для выражения экспрессии, смайлов, эмодзи, гифок, картинок; 4) факта наличия аватарки как наиболее общего выражения отношения к данной деятельности; 5) по оригинальности способа выполнения задания; 6) включению дополнительного материала, не предусмотренного заданием; 7) проценту оригинальности с помощью программы антиплагиат; 8) факту выполнения задания в срок. Для анализа цифрового следа использовались только данные активности студента в электронной образовательной среде вуза без привлечения данных социальных сетей

Ключевые слова: *мотивационная включенность, уровень мотивационной включенности, осознанность, сила, устойчивость, эмоциональная наполненность мотива, электронная образовательная среда вуза, цифровой след.*

При организации учебной деятельности студентов в электронной среде вуза средства мотивационного включения становятся особенно актуальны, так как относительная свобода, получаемая обучающимся, требует от них высокого самоконтроля, высокого уровня субъектности, самоорганизации, самостимулирования деятельности. При контактном обучении студент имеет мгновенную вербальную и невербальные обратную связь о своих действиях как от преподавателя, так и от одногруппников, дополнительные стимулы для мотивации деятельности в виде соревнования, самопрезентации, внешнего контроля. Контактное реальное общение для большей части людей обеспечивает дополнительные средства для мотивационной включенности в деятельность. Обучение в электронной образовательной среде этих инструментов лишено. Поэтому от преподавателя как грамотного педагога требуется при организации учебной деятельности в

электронной образовательной среде владение средствами диагностики мотивационной включенности студентов в учебную деятельность.

Б.Д. Парыгин [6] отмечает, что понятие «включенность», как и его синонимы – увлеченность, погруженность, сосредоточенность и другие – характеризуют высокую степень настроенности человека на то, чтобы максимально реализовать свой духовно-психологический потенциал в той или иной конкретной деятельности. Разновидностью включенности является включенность в ситуацию, которую, например, М.М. Кашапов [3, с. 7] рассматривает как включенность в ситуацию в качестве важнейшего признака надситуативного мышления, проявление которого сопровождается расширением и углублением анализа познаваемой и преобразуемой ситуации и себя в ней. В отечественной психологии рассматриваются следующие виды включенности: мотивационная, психологическая, личностная.

Вслед за Н.Л. Карповой под мотивационной включенностью будем понимать «сложное пролонгированное психическое состояние, имеющее четырехкомпонентную структуру: степень осознанности мотива, его сила и устойчивость, эмоциональная наполненность мотива, побуждения к действиям, направленным на его реализацию, "мера участия" индивида в любом процессе» [2, с. 7]. Предложенная автором структура мотивационной включенности в процесс самореабилитации актуальна и для учебной деятельности.

Первый уровень представляет собой аморфное состояние слабой заинтересованности в учебной деятельности и ее результате, фактически не проявляющейся в действиях по его достижению. Сила мотива на этом уровне не велика – наблюдается жажда новых впечатлений, ярких, привлекательных событий. Эмоциональный фон положительный, но неустойчивый, кратковременный, от нескольких секунд до 5 минут. Очевидно, что внешне данный уровень будет проявляться в слушании, наблюдении яркого и привлекательного, предложенного педагогом на занятии (демонстрация опыта, рассказ истории из жизни, анекдот, видео, презентация, сопровождающаяся живым эмоциональным комментарием).

Второй уровень характеризуется осознанием мотива достижения определенного чаще всего близкого по временной перспективе результата (например, выполнить задание в срок, чтобы получить баллы), проявляющегося в соответствующих действиях на фоне усиления положительных эмоций. Сила мотива очень неустойчива, зависит от успеха и давления внешней ситуации (объем заданий и загруженность ими в целом, наличие отвлекающих факторов в виде погоды за окном, пришедшего оповещения из социальной сети или мессенджера на телефон, действий соседа по парте, аудитории и прочее). Положительный эмоциональный фон имеет большую продолжительность, чем на первом уровне, и длится до 10–20 минут. Внешне данный уровень проявляется в

выполнении задания, процесс выполнения которого не вызывает сильных затруднений, интуитивно понятен и приводит к успешному завершению в сравнительно короткий срок (не дольше 20 минут). При слушании объяснения педагога студент, имеющий данный уровень мотивационной включенности, удерживает деятельность при наличии презентации или иной наглядности, организующей внимание, при небыстрой скорости речи лектора (что позволяет делать запись почти дословно, с выделением важного).

Третий уровень характеризуется активными действиями по реализации поставленной цели (не просто выполнить и сдать в срок, но и найти ответ для себя на какой-то вопрос, научиться чему-либо). Эмоции положительны, устойчивы (при большинстве отвлекающих факторов студент возвращается к выполнению деятельности), длительны (до половины пары). Однако состояние мотивационной включенности может быть нарушено при затруднениях внешнего или внутреннего плана. Это значит, что если студент что-то не понял, если у него не хватает общего интеллектуального уровня, если задание требует больших временных затрат и умственных усилий, то деятельность, вероятнее всего, прекратится, а при проверке выполненного студент промолчит или признает, что не смог сделать, хотя пытался.

Четвертый уровень характеризуется четко осознаваемым и достаточно сильным мотивом. Наблюдается ряд действий по реализации мотива. При этом отмечается относительная независимость от влияния ситуации. Внешне этот уровень проявляется в том, что даже после окончания пары студент продолжает выполнять деятельность, начатую на занятии, преодолевает выраженные трудности и получает результат. При этом он доволен, горд и своим успехом, и тем процессом, в котором ему пришлось, преодолевая преграды, завершить дело.

Как видно из описания данных уровней, при оценке мотивационной включенности человека в деятельность эти признаки достаточно трудно объективно зафиксировать даже в учебном процессе офлайн и уж тем более с использованием электронных сред. Это связано с тем, что все составляющие мотивационной включенности – степень осознанности мотива сила, устойчивость мотива или побуждения к действиям по реализации мотива, эмоциональная составляющая мотива – требуют оценки разных проявлений поведения. На занятии офлайн педагог, включенный в образовательный процесс, не имеет достаточно времени, чтобы отследить признаки мотивационной включенности в учебную деятельность каждого студента, особенно если их на занятии больше 20 человек. В электронной образовательной среде появляются некоторые зафиксированные характеристики поведения, на основе которых можно более надежно оценить уровень мотивационной включенности в учебную деятельность, так называемый цифровой след.

В современном образовании часто употребляют понятие цифрового следа. Обычно это понятие применяется в области юриспруденции для определения признаков киберпреступлений. Так, Е.С. Переверзева и А.В. Комов [7] различают понятия виртуального и цифрового следа. Авторами отмечается, что цифровые следы хранятся на материальных носителях (цифровые носители, жёсткие диски), виртуальные могут храниться на многочисленных распределённых в сети серверах, которые, в свою очередь, могут располагаться удалённо друг от друга географически, что затрудняет физический доступ к ним со стороны органов предварительного расследования. Для системы образования в настоящее время такие тонкости не учитываются, потому что в системе образования понятие цифрового следа мало изучено. Например, в работах С.С. Бражниковой [1] В.В. Латынова, В.В. Овсянниковой [4], И.Н. Гостевой, под цифровым следом понимается все, что имеет отношение к активности человека в сети и общении с помощью телефонной и интернет-связи: факт посещения различных сайтов, написание текстов и размещение фото в социальных сетях, лайки, телефонные звонки и прочее. Понятие цифрового следа также нечетко определено в Стандарте университета 20.35 [9] как «данные об образовательной, профессиональной или иной деятельности человека, представленные в электронной форме. Цифровой след используется для анализа развития человека с целью подтверждения получения им нового опыта деятельности, подготовки рекомендаций по следующему шагу развития, накопления данных о траекториях развития, для совершенствования работы системы рекомендаций». В июле 2021 года Минтруда утвердило приказ о профессиональном стандарте специалиста по моделированию, сбору и анализу данных цифрового следа, в пояснительной записке к которому имеется такое определение цифрового следа: «это данные об образовательной, профессиональной или иной деятельности человека, представленные в электронной форме, оставленные пользователями в информационно-телекоммуникационных сетях» [8]. В.В. Мантуленко [5] указывает, что цифровой след – это огромный и неструктурированный массив данных, который мы оставляем в глобальной информационной сети от любого нашего действия. Исходя из неопределенности понятия и тех данных, к которым без труда имеет доступ преподаватель вуза, работая в электронной среде, мы ограничили цифровой след текстами выполненных студентом заданий, перепиской в чатах личного кабинета и MS Teams и проводимого занятия, перепиской по внутренней почте.

При анализе чатов и переписки цифровой след включал:

а) слова и фразы, прямо говорящие об отношении к выполняемой деятельности, как отражение силы и степени осознанности мотива (например, «Посоветуйте мне, пожалуйста, с каким материалом

дополнительно можно познакомиться. Мне очень интересна эта тема» или «Я заинтересовалась тем, что вы рассказали на лекции, и сделала задание с некоторым уклоном на то, что мне показалось самым важным»);

б) вопросы по содержанию, как отражение силы и степени осознанности мотива (например, «Я сделал задание, но сомневаюсь, правильно ли. Если учитывать только лекцию, то вроде правильно, а если статью, которую мы читали дополнительно, то не совсем…»);

в) использование знаков препинания для выражения экспрессии, смайлов, эмодзи, гифок, картинок, метафорических выражений отношения к деятельности (стихи, крылатые слова, цитаты) как отражение эмоциональной составляющей мотива;

г) наличие аватарки как наиболее общего выражения отношения к данной деятельности, подчеркивающее общее положительное отношение к деятельности через отражение эмоциональной составляющей мотива.

Для оценки побуждения к действиям использовался анализ выполненного задания, при этом цифровой след включал:

а) оригинальные способы выполнения задания – использование нетрадиционных приложений, программ, не изучаемых на занятии и не рекомендованных как инструмент выполнения (например, при выполнении кроссворда по терминам пройденной темы, при этом студентом намеренно не говорилось, что существуют онлайн-приложения для создания кроссвордов, и ряд студентов самостоятельно нашли такие приложения и выполнили задание);

б) включение дополнительного материала, не предусмотренного заданием (студент, выполняя контент-анализ текста, не просто выполнил анализ данного текста, но нашел ассоциативно похожий и дал сравнительный анализ результатов анализа обоих текстов);

в) процент оригинальности с помощью программы «Антиплагиат»;

г) выполнение в срок, отражающее частично увлеченность процессом, частично самоорганизационные умения.

В табл. 1 приведены элементы цифрового следа, по которым оценивалась выраженность составляющих мотивационной включенности студентов в учебную деятельность.

Данная карта позволяет оценить по цифровому следу уровень мотивационной включенности. При этом наиболее ценным является сбор цифрового следа по серии выполненных заданий не менее месяца систематической работы. Получаемый профиль цифрового следа составляется на основе среднего арифметического всех признаков. Процесс извлечения данных не подвергался машинной обработке, выполнен вручную через анализ имеющихся у преподавателя числовых

и текстовых данных.

Так, процент оригинальности текста оценивался через введение текста присланных студенческих работ через сервис Антиплагиат.ру.

Таблица 1

Карта соотношения цифрового следа и составляющих мотивационной включенности студентов в учебную деятельность

<table>
<tr><td colspan="4">Составляющие мотивационной включенности в учебную деятельность</td></tr>
<tr><td>Степень осознанности мотива</td><td>Сила и устойчивость мотива</td><td>Эмоциональная составляющая мотива</td><td>Побуждение к действиям по реализации мотива</td></tr>
<tr><td colspan="3">Цифровой след, оставленный в чатах и переписке:
а) слова и фразы, прямо говорящие об отношении к выполняемой деятельности (значимость 5);
б) вопросы по содержанию (значимость 9);
в) знаки препинания для выражения экспрессии, смайлики, эмодзи, гифки, картинки (значимость 2);
г) метафорические выражения отношения к деятельности – стихи, крылатые слова, цитаты (значимость 5);
г) наличие аватарки (значимость 1)</td><td>Цифровой след в выполненном задании:
а) оригинальность способа выполнения (значимость 15);
б) включение дополнительного материала, не предусмотренного заданием (значимость 15);
в) процент оригинальности выше 75 (значимость 10);
г) выполнение в срок (значимость 6)</td></tr>
</table>

Факт выполнения задания в срок фиксируется системой LMS и MS Teams. Слова и фразы, прямо говорящие об отношении к выполняемой деятельности, а также вопросы по содержанию, использование знаков препинания для выражения экспрессии, смайлики, эмодзи, гифки, картинки, использование метафорических выражений отношения к деятельности (стихи, крылатые слова, цитаты), включение дополнительного материала, не предусмотренного заданием, отслеживалось через непосредственное чтение чатов и писем в электронной среде. Факт наличия аватарки отмечался при чтении чатов или при подключении пользователей к собранию. Оригинальность способа выполнения задания стала наименее объективным показателем, оценка которого зависела от опыта преподавателя и его внимательности, и напрямую цифровой след не оставляла. Вместе с тем было решено оставить этот показатель, так как в реальности оригинальность способа выполнения задания – значимый показатель мотивационной включенности. В табл. 2 представлен пример цифрового следа семерых студентов.

На рис. 1 представлены типичные профили цифрового следа студента, находящегося на первого уровня мотивационной включенности. Как видим, профиль цифрового следа включает всего 1–2 признака, имеющих небольшую значимость (например, наличие аватарки и выполнение в срок).

Таблица 2

Пример данных цифрового следа

Признак цифрового следа	Средние данные по студенту						
	М.М.	А.В.	К.Ч.	К.Д.	М.А.	М.О.	З.П.
Процент оригинальности выше 75	10	10	0	0	10	10	10
Выполнение в срок	6	6	6	0	6	6	0
Слова и фразы, прямо говорящие об отношении к выполняемой деятельности	0	0	0	0	0	5	9
Вопросы по содержанию	0	9	0	0	9	9	9
Знаки препинания для выражения экспрессии, смайлики, эмодзи, гифки, картинки	0	2	0	0	0	0	2
Наличие аватарки	1	1	1	1	1	0	1
Оригинальность способа выполнении	0	0	0	0	0	0	15
Включение дополнительного материала, не предусмотренного заданием	0	0	0	0	0	15	15
Метафорические выражения отношения к деятельности (стихи, крылатые слова, цитаты)	0	0	0	0	0	0	0
Итого	17	28	7	1	26	45	61
Уровень мотивационной включенности	2-й	2-й	1-й	1-й	2-й	3-й	4-й

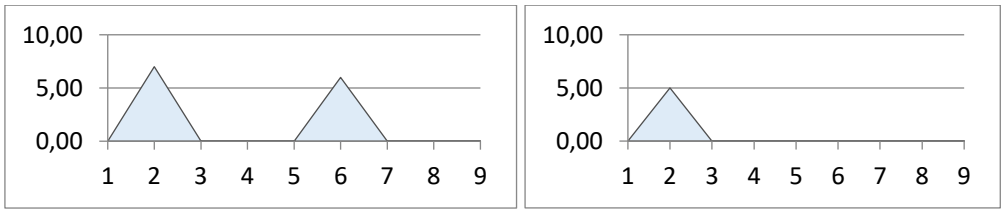

Рис. 1. Примеры профиля цифрового следа первого уровня мотивационной включенности в деятельность

На рис. 2 представлены типичные профили второго уровня мотивационной включенности. Профиль цифрового следа выражен большим число признаков: 3–4, имеющих большее суммарное значение, чем при первом уровне.

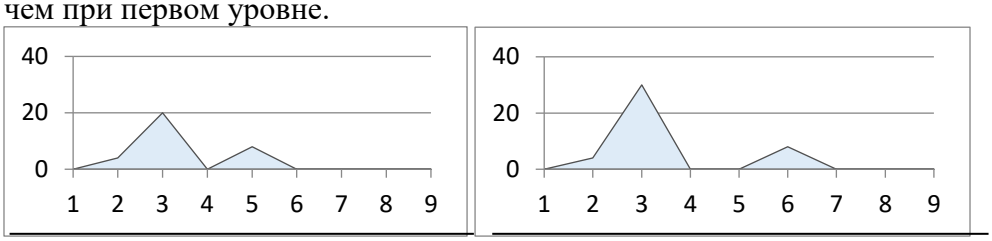

Рис. 2. Примеры профиля цифрового следа второго уровня мотивационной включенности в деятельность

На рис. 3 представлены профили третьего и четвертого уровней мотивационной включенности. Профили цифрового следа выражены уже 5–7 признаками, при суммарном значении еще большем, чем при втором уровне.

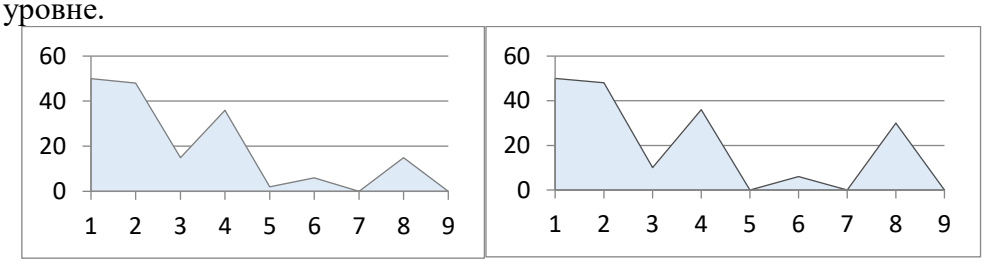

Рис. 3. Примеры профилей цифрового следа третьего (слева) и четвертого (справа) уровней мотивационной включенности в деятельность

Сбор и анализ цифрового следа студента непосредственно преподавателем достаточно трудоемок, но имеет большое значение в плане определения составляющих цифрового следа. Если это делает преподаватель, понимающий структуру мотивационной включенности, имеющий опыт ее определения по поведенческим показателям в реальной деятельности, то анализ поведения студента в электронной среде становится осмысленно и грамотно наполненным содержанием. Визуализация профилей цифрового следа становится инструментом наглядного представления о мотивационной включенности того или иного студента в учебную деятельность. Представленный опыт сбора и анализа цифрового следа студента не претендует на единственную истинность и непогрешимость. Вопрос о том, какие именно данные цифрового следа отражают мотивационную включенность в учебную деятельность в электронной среде, остается открытым. Показатели зависят от дисциплины, по которой собирается след (естественно-научная или гуманитарная), технология и методика проведения занятий в электронной среде конкретным преподавателем, формулировка заданий, запланированные активности студентов и прочее. Поэтому прежде чем привлекать армию программистов, которые смогли бы вшить

в используемые LMS-модули сбора и построения цифрового следа, необходимы исследования, накопление опыта, аналитическая деятельность преподавателей и методистов, служб методического сопровождения образовательного процесса вузов. Только глубокая деятельность по осмыслению того, что мы видим в электронной образовательной среде, позволит использовать цифровой след обучающегося в качестве инструмента планирования всего образовательного процесса.

Но вслед за тенденцией собирать цифровые следы, переводить все в числа и считать не стоит забывать фразу, приписываемую Биллу Гейтсу: *оценивать эффективность процесса программирования количеством написанных строк кода – то же самое, что оценивать процесс создания самолёта по его весу.*

Список литературы

1. Гостева И.Н., Бражникова С.С. Анализ цифрового следа обучающихся с использованием технологий больших данных // Информатизация образования и методика электронного обучения: цифровые технологии в образовании: м-лы IV Междунар. науч. конф., Красноярск, 6–9 октября 2020 г.: в 2 ч. Красноярск: Изд-во Сиб. фед. ун-та, 2020. С. 409. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_44034449_89003732.pdf (дата обращения: 12.10.2021).
2. Карпова Н.Л. Мотивационная включенность в деятельность: Структура, механизмы, условия формирования: автореф. дис. … д-ра психол. наук. М., 1998. 48 с. URL: http://irbis.gnpbu.ru/Aref_1998/Karpova_N_L_1998.pdf (дата обращения: 13.10.2021).
3. Кашапов М.М. Формирование профессионального творческого мышления: учебное пособие. Ярославль: ЯрГУ, 2013. 135 с. URL: http://www.lib.uniyar.ac.ru/edocs/iuni/20130503.pdf (дата обращения: 12.10.2021).
4. Латынов В.В., Овсянникова В.В. Прогнозирование психологических характеристик человека на основании его цифровых следов // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2020. Т. 17. № 1. С. 166–180. URL: https://publications.hse.ru/mirror/pubs/share/direct/416261127.pdf (дата обращения: 12.10.2021).
5. Мантуленко В.В. Перспективы использования цифрового следа в высшем образовании // Преподаватель XXI век. 2020. № 3–1. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/perspektivy-ispolzovaniya-tsifrovogo-sleda-v-vysshem-obrazovanii (дата обращения: 19.09.2021).
6. Парыгин Б.Д. Социальная психология. Проблемы методологии, истории и теории СПб.: ИГУП, 1999. 592 с.
7. Переверзева Е.С., Комов А.В. Виртуальные и цифровые следы: новый подход в понимании // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. 2021. № 1(89). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/virtualnye-i-tsifrovye-sledy-novyy-podhod-v-ponimanii (дата обращения: 19.09.2021).
8. Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации

от 09.07.2021 № 462н «Об утверждении профессионального стандарта «Специалист по моделированию, сбору и анализу данных цифрового следа» (Зарегистрирован 30.07.2021 № 64502). URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401465916/ (дата обращения: 02.09.2021).
9. Стандарт организации. Стандарт цифрового следа 1.0.3 [Электронный ресурс]. URL: https://standard.2035.university/ (дата обращения: 02.09.2021).

Об авторе:

КРЫЛОВА Марина Андреевна – канд. психол. наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии начального образования, ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, Тверь, Желябова, 33); e-mail: Krylova.MA@tversu.ru, fabmarine@rambler.ru

THE STUDY OF STUDENTS' MOTIVATIONAL INVOLVEMENT IN EDUCATIONAL ACTIVITIES BASED ON A DIGITAL FOOTPRINT

M.A. Krylova

Tver State University, Tver, Russia

The article presents the experience of analyzing a student's digital footprint from the point of view of identifying the degree of motivational involvement in educational activities in the electronic educational environment of the university. The parameters for assessing motivational involvement were the degree of awareness of the motive, its strength and stability, the emotional fullness of the motive, the motivation for action proposed by N.L. Karpova. The digital trace data were selected from 1) words and phrases that directly speak about the attitude to the activity performed, 2) questions to the teacher on the content, 3) the facts of using punctuation marks to express expression, emoticons, emojis, gifs, pictures, 4) the fact of having an avatar as the most general expression of attitude to this activity, as well as 5) the originality of the way the task is performed, 6) the inclusion of additional material not provided for by the task, 7) the percentage of originality with the help of the anti-plagiarism program and 8) the fact of completing the task on time. To analyze the digital footprint, only the data of the student's activity in the electronic educational environment of the university was used, without the involvement of data from social networks

***Keywords**: motivational involvement, level of motivational involvement, awareness, strength, stability, emotional fullness of motive, electronic educational environment of the university, digital footprint.*

УДК 159.923+376.3
DOI: 10.26456/vtpsyped/2021.4.087

ТОЛЕРАНТНОСТЬ В КОНТЕКСТЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

С.Н. Махновец

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

Представлены теоретические и методологические материалы, раскрывающие полиметасистемный статус инклюзивного образования. Определены критерии (критерий специфичности, критерий значимости) выбора наиболее значимых «составляющих» в плане общей организации образовательной деятельности в условиях инклюзивного образования. Представлены смысловые доминанты толерантности. Показано, что психологическое благополучие человека (ребенка в особенности), его самооценка и соответственно эмоциональное состояние связаны с толерантностью, феноменом «принятия» и фактором включенности (совместности) в деятельность.

Ключевые слова: *инклюзия, инклюзивное образование, толерантность, смысловые доминанты, личность, социум, совместная деятельность.*

Одни из самых стратегических, ценных и масштабных перемен, происходящих в современном образовании, направлены на изменение его ключевых целей и базового назначения путем перехода к инклюзивным технологиям. В контексте данных преобразований инклюзия понимается как реформы, поддерживающие и приветствующие различия среди всех учащихся. В соответствии с этим представлением инклюзии должны быть осуществлены действия, направленные на повышение толерантности, ликвидацию дискриминации и обеспечение равных возможностей для всех обучающихся, независимо от биологических, психологических или социальных факторов. Инклюзивное образование может быть ресурсным для всех обучающихся в классе, а не только для школьников с особыми потребностями.

Очевидно, что становление инклюзии как новой образовательной парадигмы связано с поиском теоретических и методологических оснований, раскрывающих сущность самой образовательной деятельности.

Рассматривая сущность психологии образовательной деятельности с позиций метасистемного подхода как новой формы общенаучного принципа системности и как наиболее перспективного при рассмотрении методологических оснований образовательной деятельности в целом, и инклюзивного образования в частности, необходимо сделать акцент на атрибутивно присущей ей множественности тех метасистем, в которые образовательная деятельность реально включена. Будучи сложноорганизованной системой – системой со «встроенным» метасистемным уровнем, образовательная деятельность характеризуется многомерностью своей организации, высокой гетерогенностью содержания [6]. Образовательная деятельность, включая в себя разнородные, разнокачественные структуры и образования (состоящие из различных компонентов), одновременно выступает как включенная в

© Махновец С.Н., 2021

аналогичные, то есть также качественно различные целостности – метасистемы по отношению к ней. Она выступает своеобразной сферой их пересечения, взаимодействия. В их качестве по отношению к образовательной деятельности выступают три базовые метасистемы: личность, социум, совместная деятельность. Особо следует подчеркнуть, что все они обладают по отношению к образовательной деятельности онтологическим статусом. Эти три метасистемы являются объективно необходимыми целостностями, вне которых и «помимо» которых сама образовательная деятельность просто невозможна. В силу этого образовательная деятельность должна рассматриваться как «составляющая», как производная от них. Метасистемы «личность», «социум» и «совместная деятельность» не просто «влияют» на образовательную деятельность (ее детерминируют), но и конституируют её. Особо характерно и показательно, что такое конституирование образовательной деятельности возможно лишь в случае синтетического взаимодействия всех трех метасистем. Их организация строится по типу единства. При этом сама индивидуальная деятельность субъектов образовательной деятельности выступает в этом контексте как эффект конвергенции указанных метасистем. Следовательно, она обладает полиметасистемным статусом.

Более того, образовательная деятельность является принципиально гетерогенной и выступает в качестве системного комплекса. В его рамках синтезированы и собственно профессиональная деятельность педагога, и учебная деятельность самих обучающихся, и их совместная деятельность, а также ряд иных значимых видов деятельности. Учитывая полиметасистемный статус образовательной деятельности в целом, а инклюзивного образования, вызванного процессами гуманизации социума, в частности, необходимо обозначить критерии, позволяющие определить наиболее значимые «составляющие» общей организации образовательной деятельности в условиях инклюзии [4].

На наш взгляд в качестве таких критериев могут выступить, прежде всего, критерий специфичности и критерий значимости. Сущность критерия специфичности состоит в том, что в качестве приоритетных должны рассматриваться такие ее «составляющие» и такие входящие в нее типы деятельности, которые в наибольшей мере учитывают специфику вызванных инклюзией необходимых изменений в образовательном процессе. Суть критерия значимости достаточно проста – он предписывает выбор таких «составляющих», которые наиболее значимы в плане общей организации анализируемой деятельности.

Ранее нами был рассмотрен социокультурный аспект инклюзивного образования. Было показано, что через изменения метасистемы «социум» и проявляются критерии значимости и специфичности инклюзивного образования [5]. Процессы гуманизации, проходящие в социуме, трансформируются в межличностных отношениях. Новые ценностные ориентиры в обществе обусловливают и переход образования к несколько иным смысловым доминантам. Так, инклюзивное образование стало большим и важным шагом для преодоления дискриминации по отношению к детям с ОВЗ и принятия многообразия, ценности и уникальности каждого ребенка. Оно призвано обеспечить продуктивное включение и участие каждого ребенка в системе общего образования, которое и будет способствовать его психологическому

благополучию и полноценной социализации. Психологическое благополучие характеризует состояние и особенности внутреннего мира человека, которые определяют переживание благополучности. Это внутреннее состояние человека, которое сигнализирует человеку об удовлетворенности конкретной ситуацией и жизнью в целом. Оно проецируется и на поведение. Поэтому понятие «психологическое благополучие» определяет также поведение, продуцирующее и проявляющее ситуативное благополучие.

Психологическое благополучие человека (ребенка в особенности), его самооценка и соответственно эмоциональное состояние связано с феноменом «принятия», фактором включенности (совместности), фактором психологического здоровья, и что наиболее важно, с фактором успешности достижений. Более подробно об этом нами было рассмотрено при исследовании метасистемности инклюзивного образования [см. 4, с. 35–38].

Кроме этого, в качестве одной из значимой составляющей системного комплекса может выступать толерантность как «включенное принятие индивидуальности партнера по взаимодействию». Другими словами, толерантность выступает как интегрирующая форма, и понимать ее необходимо как составляющую системного комплекса. Структура понятия «толерантность» может включать в себя социальный компонент (положительное отношение к отличиям участников образовательного процесса на основе признания, понимания и принятия по социальным и личностным признакам) и психологический компонент (положительное отношение к себе, жизни и профессиональной деятельности). Данный механизм – переход «чужого» в «свое» – лежит в основе совместной деятельности субъектов образовательного процесса и оказывает непосредственное влияние на формирование его толерантности. При этом одним из критериев «принятия» может являться именно показатель толерантности.

К изучению проблем, связанных с формированием толерантного сознания, толерантного поведения и толерантной личности, обращается все больше исследователей. Проблема формирования толерантности нашла свое отражение в трудах российских и зарубежных ученых, являющихся представителями различных наук. Так, в философии толерантность изучается как экзистенциальное состояние человека (С.Е. Вершинин, Ф. Лоссано и др.), как исток социальной активности (А.И. Титаренко, А.В. Шестопал и др.), как особое состояние духовной жизни. В педагогике рассматриваются приемы и средства ее воспитания у детей как результат прямого воздействия взрослого, без учета субъектности отношений (Б.С. Гершунский, В.А. Ситаров и др.).

В психологии толерантность исследуется как психологическая устойчивость (Г.У. Солдатова, Л.А. Шайгерова и др. [1, 9]), как личностная характеристика (А.Г. Асмолов, Е.Ю. Клепцова, Н.Н. Малофеев и др. [1, 3, 4]), как система установок и ценностей личности (И.Б. Гриншпун, Г.У. Солдатова и др. [8]).

Особый интерес в рамках данной статьи представляют исследования, направленные на выявление «эффективных психологических условий формирования толерантности в инклюзивной образовательной среде» [2, с. 42]. В частности, показано, что предикторами формирования общего индекса толерантности стали следующие личностные качества: «самоконтроль в общении», «самоотношение», «ситуативная тревожность», «психологическая

безопасность», «индекс агрессивности», «личностная тревожность».

Можно сделать вывод о том, что если воздействовать на эти параметры посредством специальным образом разработанных программ, то мы сформируем толерантность у обучающихся в инклюзивных классах. Наиболее весомыми предикторами формирования толерантности являются: «самоконтроль в общении», «самоотношение» и «ситуативная тревожность».

Самоконтроль личности проявляется в способности контролировать свои реакции на внешние раздражители, сдерживать импульсивность в поступках, а, значит, более адаптивно относиться к окружающему миру.

В процессе составления программ целесообразно разработать цикл занятий, направленных на развитие различных аспектов внутреннего мира ребенка, как типично развивающихся, так и детей с ОВЗ. При этом теоретической основой программы формирования толерантности у обучающихся в контексте инклюзивного образования может выступать, как показывают исследования [2], модель «психического», представленная в работах Д.Х. Флейвелла, Е.И. Лебедевой, Е.А. Сергиенко [7].

Важнейший аспект модели психического – это осознание того факта, что собственное психическое состояние не тождественно психическому состоянию другого человека.

Через приобретение полезного и жизненно необходимого опыта, который ребенок получает в процессе совместной деятельности, понятие толерантности наполняется не абстрактным, а конкретным личностным смыслом, и только так оно может стать реально действующим конструктом, определяющим поведение человека. Одной из задач программы является формирование позитивного отношения к самому себе, в первую очередь, чувства собственного достоинства и способности к самопознанию. Быть толерантным к себе, также означает развитие способности не предавать себя и свои интересы. Мы, вслед за Г. У. Солдатовой [8], рассматриваем этот комплекс самоотношения личности как необходимое условие позитивного отношения к другим и доброжелательного отношения к миру.

Толерантная личность – это человек с позитивным взглядом на мир, нравственный, активный в социальном плане, осознающий и признающий собственную уникальность и возможность единения с другими, часто непохожими, людьми, понимающий и принимающий многообразие и взаимодетерминированность окружающего мира, обеспокоенный его судьбой и понимающий, что то, каким будет этот мир, – зависит от каждого. Именно такой человек – толерантная личность – должен стать главным действующим лицом позитивного сценария развития человечества в современном мире. Формирование толерантной личности в ребенке возможно через проработку жизненно необходимых социальных навыков, которые позволят ему осваивать трудное искусство жить в мире и согласии с собой и с другими. Привитие навыков позитивного взаимодействия, решения конфликтных ситуаций, корректировки самооценки, самоутверждения, самопознания, на наш взгляд способствует развитию личности, а также принятию и включению в совместную деятельность всех и каждого.

С другой стороны, развитие личности способствует проявлению толерантности, поскольку черты зрелой личности включают в себя ориентацию

на общечеловеческие ценности, креативность, независимость суждений, уважительное отношение к чужой точке зрения, стремление способствовать развитию других людей. Таким образом, формирование толерантности в контексте инклюзивного образования может пониматься как программа развития личности, как процесс воспитания.

В настоящее время толерантность в России, так же как и инклюзивное образование, находятся на стадии становления. Позитивные перемены, происходящие на протяжении последнего десятилетия в Российской Федерации в сфере организации психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью очевидны.

Важно отметить, что если мы хотим построить общество равных возможностей, то начинать нужно со школы. Инклюзивное образование, при котором с первого класса дети с ограниченными возможностями здоровья эффективно обучаются вместе со здоровыми сверстниками, на наш взгляд, – реальный путь воспитать новое поколение действительно толерантным и гуманным. Предпосылками формирования у детей толерантного сознания, толерантного поведения, в контексте инклюзивного образования, на наш взгляд, могут служить следующие важные аспекты. Во-первых, формирование представлений у ребенка о себе как о личности, осознание своей уникальности, самоценности, неповторимости. Во-вторых, развитие представления о других людях на основе сопоставления сходства и различия, а также формирование активной жизненной позиции. При этом на первый план выходят осознание ребенком своих потребностей (физических, духовных), выработка умения удовлетворять их не в ущерб другим, а также осознание ребенком своих возможностей, умения поступать в соответствии с ними, стремления к их развитию, осознание своих достоинств и недостатков. В-третьих, это проявления критичности, осознание ребенком своих прав и обязанностей перед собой и другими людьми, умение отстаивать свои права, при этом считаться с правами других, способность к проявлению терпимости, уважению традиций, культуры. Не менее важным становятся умение давать оценку своим действиям и поступкам, поступкам других, способность к самореализации, принятие ребенком собственного выбора, решения. Умение прислушиваться к мнению других, без конфликтов решать возникающие проблемы и понимать значимость и самоценность жизни каждого человека позволяет ребенку формировать в себе толерантность.

Инклюзивное образование предоставляет перспективы для такого развития общества, при котором границы между людьми разных социальных групп стираются. Безусловно, это окажет позитивное влияние на развитие самого общества в целом, так как уровень социальной напряженности и разногласий между социальными группами будет снижаться.

Таким образом, для решения вышеизложенных проблем и задач необходимо продвигать следующие концептуальные идеи: обоснование понятия «толерантность» как одного из важнейших направлений гуманистического воспитания; формирование понятия «толерантность» как новой социальной идеологии о личности, семье, гражданственности (активной жизненной позиции); развитие понятия «толерантность» как средства для на предупреждения конфликтов, правонарушений, проявления экстремизма и насилия.

Список литературы

1. Асмолов А.Г., Солдатова Г.Ч., Шайгерова Л.А. О смыслах понятия «толерантность // Век толерантности: науч.-публицист, вести. М.: МГУ, 2001. Вып. 1. С. 8–18.
2. Кашапов М. М., Волченкова А.А. Толерантность подростков в контексте инклюзивного образования// Ярославский педагогический вестник. №1 (46), 2020. С. 37–48.
3. Клепцова Е.Ю. Психология и педагогика толерантности. М., 2004. 176 с.
4. Махновец С.Н., Махновец Л.А. Метасистемность инклюзивного образования. Гл. 2 / Психология труда, организации и управления в условиях цифровой трансформации общества / Абдурахманов Р.А. и др. Тверь, 2021. С. 33–47.
5. Махновец С.Н. Социокультурный аспект инклюзивного образования // Вестник Тверского государственного университета. Серия «Педагогика и психология». 2021. №1. С.118–124.
6. Методологические основы психологии образовательной деятельности: монография: в 3 т. Т.3: Карпов А.В. Личностные детерминанты. Ярославль: ЯрГУ, 2018. 720 с.
7. Сергиенко Е.А. Развитие модели психического как ментальный механизм становления субъекта// Субъект, личность и психология человеческого бытия / под ред. В.В. Знакова, З.И. Рябинкиной. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005. С. 113–146.
8. Солдатова Г.У. Искусство жить с непохожими людьми / под ред. А.Г. Асмолова и др. М.: Издательский дом «Московия», 2009. 311 с.

Об авторе:

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

TOLERANCE IN THE CONTEXT OF INCLUSIVE EDUCATION

S.N. Makhnovets

Tver State University, Tver, Russia

Theoretical and methodological materials revealing the polymetasystem status of inclusive education are presented. The criteria (criterion of specificity, criterion of significance) for selecting the most significant «components» in terms of the overall organization of educational activities in inclusive education are determined. Semantic dominants of tolerance are presented. It is shown that the psychological well-being of a person (especially a child), his self-esteem and, accordingly, emotional state is associated with tolerance, the phenomenon of «acceptance» and the factor of inclusion (compatibility) in activity.

Keywords: *inclusion, inclusive education, tolerance, semantic dominants, personality, society, joint activity.*

УДК 159.9.075
DOI: 10.26456/vtpsyped/2021.4.093

ФАКТОРЫ ТРЕВОЖНОСТИ И СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

А.С. Распопова, Е.И. Берилова, Ю.М. Босенко

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

Выявлена факторная структура тревожности и социально-психологической адаптации современных подростков. Использованы методы психологической диагностики, направленные на выявление уровня тревожности и параметров социально-психологической адаптации, методы математической статистики. Выявлено, что параметры социально-психологической адаптации выступают факторами развития тревожности, особенно в ситуациях, связанных с обучением в школе. Установлены гендерные различия чувствительности к стрессовым факторам школьной среды. Результаты исследования могут использоваться в практике работы школьной психологической службы для учета факторов риска развития тревожности подростков, профилактики психологического неблагополучия подростков.

Ключевые слова: *тревожность, подростковый возраст, социально-психологическая адаптация, факторная структура, школьная тревожность.*

В современных условиях, связанных со стремительными переменами в обществе и ростом социальной напряженности, отмечается стремительный рост тревожности и следующее за этим увеличение числа явлений дезадаптации обучающихся [1, с. 197; 3, с. 103]. Проблема тревожности и проблема адаптации затрагивает молодое поколение – подростков, так как они включены в процесс образования, который в настоящее время подвергается стремительной трансформации [2, с. 146; 4, с. 276; 5, с. 48]. Актуальность исследования определяется необходимостью изучения факторов, которые могут стать причинами дезадаптации в подростковом возрасте. Важным является установление особенностей проявления тревожности у подростков разного пола, факторах тревожности и особенностях социально-психологической адаптации в подростковом возрасте. Следствием неправильных взаимоотношений могут быть искаженные взаимоотношения в среде взрослых, приводящие к дальнейшему развитию отрицательных черт личности. Неуспешность в общении со сверстниками, родителями, педагогами часто приводит к мучительным переживаниям подростка. Тревожность, закрепившись, становится достаточно устойчивым образованием.

© Распопова А.С.,
Берилова Е.И.,
Босенко Ю.М., 2021

Для достижения цели исследования были применены следующие методики: шкала социально-психологической адаптированности (К. Роджерс, Р. Даймонд); тест школьной тревожности Филлипса; шкала самооценки личностной тревожности Ч. Спилбергера. Математическая обработка полученных данных проводилась с помощью статистического пакета SPSS Statistics: факторный анализ по методу главных компонент с varimax-вращением.

Для выявления комплексных факторов, которые как можно более полно объясняют наблюдаемые связи между тревожностью и социально-психологической адаптацией, проводилась процедура факторного анализа. Корреляционная матрица 30 переменных была подвергнута процедуре анализа по методу главных компонент. Было извлечено 8 факторов с собственными значениями больше единицы, которые подверглись вращению по методу варимакс. В группе мальчиков (n = 35) выявлено 8 факторов, в группе девочек (n = 41) – 9 факторов.

Фактор 1 объясняет 25,743 % совокупной дисперсии и может интерпретироваться как дезадаптация. Максимальной факторной нагрузкой по данному фактору обладает противоположный полюс фактора (снижение фактора) – адаптивность, который усиливает проявление дезадаптивности, неприятие себя, неприятие других, эмоциональный дискомфорт, внешний контроль, ведомость, снижает проявление самоприятия, приятия других, эмоционального комфорта, интернальности. Проявление дезадаптации выражается в негативном самоотношении, эмоциональном неблагополучии, склонности усматривать свою жизнь как подконтрольную внешним воздействиям.

Фактор 2 объясняет 13,656 % совокупной дисперсии и может интерпретироваться как адаптированность. Максимальной факторной нагрузкой обладает параметр адаптированности, который усиливает такие положительные проявления, как приятие себя, приятие других, эмоциональный комфорт, ведомость, внутренний контроль.

Фактор 3 «ведомость». Этот фактор усиливает реактивную и личностную тревожность, приятие других, снижает проблемы в отношениях с учителями и доминирование. Ведомость у мальчиков связана с тревогой.

Фактор 4 «фрустрация достижения успеха». Максимальной факторной нагрузкой обладает параметр «фрустрация потребности в достижении успеха». Неблагоприятный психический фон, не позволяющий ребенку развивать свои потребности в успехе, достижении высокого результата, усиливает проблемы в отношениях с учителями, а также реактивную тревожность в конкретных ситуациях, общую школьную тревожность, страх не соответствовать ожиданиям окружающих, низкую физиологическую сопротивляемость стрессу. Страх, связанный с достижением результата, является неблагоприятным

для мальчиков параметром формирования тревоги, неустойчивости к стрессу, может негативно сказываться на учебной успеваемости.

Фактор 5 «тревожность и страхи в школе». Максимальной факторной нагрузкой обладает параметр «страх ситуации проверки знаний», который усиливает страх самовыражения и общий уровень школьной тревожности. Школьные страхи – фактор развития общей тревожности.

Фактор 6 «склонность к уходу от проблем». Максимальной факторной нагрузкой обладает параметр «эскапизм», который усиливает реактивную тревожность, снижает эмоциональный комфорт. Склонность к уходу от проблем, является фактором развития тревожности подростков.

Фактор 7 «эмоциональный комфорт». Максимальной факторной нагрузкой обладает параметр «эмоциональный комфорт», который усиливает самоприятие, снижает личностную тревожность. Этот фактор благоприятен для личностного развития подростков.

Фактор 8 «сопротивляемость стрессу». Максимальной факторной нагрузкой обладает противоположный полюс фактора – «низкая физиологическая сопротивляемость стрессу», который усиливает эмоциональный комфорт и снижает переживание социального стресса.

Выявленные данные указывают, что на проявление тревожности воздействуют параметры социально-психологической адаптации. Ведущим является фактор «дезадаптация» (процент объяснения дисперсии 25,7 %). В большей степени воздействуют на рост тревожности у мальчиков такие факторы, как «ведомость», «фрустрация достижения успеха», «тревожность и страхи в школе», «эскапизм». Выявлено, что снижает проявление тревожности параметр «эмоциональный комфорт». С помощью факторного анализа выделены как негативные, так и положительные тенденции: выявлены факторы «адаптированность», «эмоциональный комфорт» и «сопротивляемость стрессу».

В группе девочек-подростков выявлено девять основных факторов.

Фактор 1 объясняет 22,261 % совокупной дисперсии и может интерпретироваться как неприятие себя. Максимальной факторной нагрузкой обладает противоположный полюс параметра – самоприятие. Следующим по значимости выступает «неприятие себя», этот фактор усиливает ведомость, внешний контроль, эмоциональный дискомфорт, приятие других, дезадаптированность, низкую физиологическую сопротивляемость стрессу, связан со снижением адаптивности, эмоционального комфорта и доминирования. Негативное самоотношение девочек является фактором дезадаптации, неустойчивости к стрессу, восприятия жизни как подконтрольной внешним обстоятельствам.

Фактор 2 объясняет 12,775 % совокупной дисперсии и может

интерпретироваться как интернальность. Максимальной факторной нагрузкой обладает параметр «внутренний контроль», который включает усиление интернальности, эмоционального комфорта, приятия других, самоприятия и адаптивности, связан со снижением переживания социального стресса, дезадаптированности и неприятия других.

Фактор 3 объясняет 10,931 % совокупной дисперсии и может интерпретироваться как зависимость от социального окружения. Максимальной факторной нагрузкой обладает параметр «приятие других». Для данного фактора характерно усиление переживание социального стресса, приятия себя, приятия других, эмоционального комфорта, ведомости и эскапизма, а также снижения неприятия других и эмоционального дискомфорта.

Фактор 4 – склонность к доминированию – характеризуется усилением переживания социального стресса, приятием себя, эмоциональным дискомфортом, доминированием, снижением эмоционального комфорта и ведомости. Данный фактор объясняет, что склонность к доминированию связана с определенным эмоциональным напряжением.

Фактор 5 может интерпретироваться как страх проявить себя. Максимальной факторной нагрузкой обладает параметр «страх самовыражения», который усиливает страх ситуации проверки знаний, приятие себя, эмоциональный комфорт, внутренний контроль, снижает эскапизм.

Фактор 6 может интерпретироваться как страх оценивания. Максимальной факторной нагрузкой обладает параметр «проблемы в отношениях с учителями». Данный параметр усиливает страх не соответствовать ожиданиям окружающих, страх ситуации проверки знаний, фрустрацию потребности в достижении успеха и общий уровень школьной тревожности.

Фактор 7 может интерпретироваться как адаптированность. Максимальной факторной нагрузкой обладает параметр «адаптированность», который усиливает неприятие других, приятие себя, эмоциональный комфорт. Адаптированные девочки характеризуются положительным самоотношением и эмоциональным комфортом, но воспринимаются педагогами как тревожные и склонные к неприятию других.

Фактор 8 – социальный стресс. Максимальной факторной нагрузкой обладает параметр «страх не соответствовать ожиданиям окружающих», который усиливает фрустрацию потребности в достижении успеха, переживание социального стресса, низкую физиологическая сопротивляемость стрессу, внешний контроль.

Фактор 9 – тревожность. Максимальной факторной нагрузкой обладает параметр «реактивная тревожность», который усиливает личностную тревожность, низкую сопротивляемость стрессу. Полученные в группе девочек факторы показывают значимость для

девочек социальной оценки. Особенно это связано с ситуациями школьного обучения.

Выделены факторы риска дезадаптации. Для девочек по сравнению мальчиками более значимы факторы оценивания. Основным фактором выступило неприятие себя (22,261 % совокупной дисперсии). Также выделены факторы «зависимость от социального окружения», «склонность к доминированию», «страх оценивания», «социальный стресс», «тревожность». К факторам, несущим благоприятную нагрузку, можно отнести интернальность. Фактором неблагополучия девочек является неустойчивость к стрессу, страх не соответствовать ожиданиям окружающих.

Выявленные в группе мальчиков данные указывают, что на проявление тревожности воздействуют параметры социально-психологической адаптации. Ведущим является фактор «дезадаптация» (процент объяснения дисперсии 25,7 %). В большей степени воздействуют на усиление тревожности у мальчиков такие факторы, как ведомость, фрустрация достижения успеха, тревожность и страхи в школе, эскапизм. Снижает проявление тревожности параметр «эмоциональный комфорт». Тревога имеет значение для развития стресса. С помощью факторного анализа выделены как негативные, так и положительные тенденции: факторы «адаптированность», «эмоциональный комфорт» и «сопротивляемость стрессу».

Результаты исследования могут применяться в практике в виде основы для мониторинга эмоционального состояния подростков, разработки коррекционных программ в системе психологического сопровождения, а также использоваться в практике работы школьной психологической службы для учета факторов риска развития тревожности подростков, профилактики психологического неблагополучия подростков.

Список литературы

1. Кучугурова А.О., Дубовова А.А. Особенности взаимосвязи перфекционизма и тревожности у юных гимнастов с учетом гендерного аспекта // Ресурсы конкурентоспособности спортсменов: теория и практика реализации. 2019. № 1. С. 196–198.
2. Прихожан А.М. Формы и маски тревожности. Влияние тревожности на деятельность и развитие личности // Тревога и тревожность / Ред. В.М. Астапов. СПб., 2001. С. 143–156.
3. Пыжова К.В. Тревожность в общении как причина социальной дезадаптации подростков с низким уровнем успешности речевого и коммуникативного развития // Российский психологический журнал. Т. 5. 2008. № 3. С. 102–104.
4. Распопова А.С. Взаимосвязь чувствительности к поощрениям и наказаниям с самооценкой и тревожностью спортсменов подросткового возраста // Актуальные проблемы и инновационные решения физической культуры и спортивной тренировки: м-лы науч.-практ. конф. с междунар. участием,

посвященной 90-летию д-ра пед. наук, профессора, заслуженного работника физической культуры Российской Федерации, кавалера ордена Дружбы Виктора Григорьевича Семенова. Смоленск, 2019. С. 274–276.
5. Сидоров К.Р. Тревожность как психологический феномен // Вестник Удмуртского университета. Философия. Социология. Психология. Педагогика. 2013. Вып. 2. С. 42–52.

Об авторах:

РАСПОПОВА Анна Сергеевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии, ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма» (350015, г. Краснодар, ул. Буденного, 161); annar25@mail.ru

БЕРИЛОВА Елена Игоревна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии, ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма» (350015, г. Краснодар, ул. Буденного, 161); berilovanew@mail.ru

БОСЕНКО Юлия Михайловна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии, ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма» (350015, г. Краснодар, ул. Буденного, 161); Lavina32@mail.ru

FACTORS OF ANXIETY AND SOCIO-PSYCHOLOGICAL ADAPTATION OF MODERN ADOLESCENTS IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

A.S. Raspopova, E. I. Berilova, Y.M. Bosenko

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

Anxiety is an urgent area of research in the conditions of uncertainty that give rise to the phenomena of maladaptation. The purpose of the study: to identify the factor structure of anxiety and socio-psychological adaptation of modern adolescents. Research objectives: to identify the level of anxiety and socio-psychological adaptation, to establish the factor structure of these phenomena and the relationships between them. Methods of psychological diagnostics aimed at identifying the level of anxiety and parameters of socio-psychological adaptation, methods of mathematical statistics were used. 76 people took part in the study, including 35 boys and 41 girls. The age of the subjects was 13-16 years. It was revealed that the parameters of socio-psychological adaptation act as factors for the development of anxiety, especially in situations related to school education. Gender differences in sensitivity to stressful factors of the school environment have been established. The results of the study can be used in the practice of the school psychological service to take into account risk factors for the development of adolescent anxiety, prevention of psychological distress of adolescents.
Keywords*: anxiety, adolescence, socio-psychological adaptation, factor structure, school anxiety.*

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.01
DOI: 10.26456/vtpsyped/2021.4.099

КРИТЕРИИ И ПОКАЗАТЕЛИ ЭФФЕКТИВНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ АНТИКОРРУПЦИОННОЙ ПОЗИЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

С.В. Охапкин

ФКОУ ВО «Вологодский институт права и экономики ФСИН», Вологда

В статье рассмотрены значимые личностные качества, необходимые для правопослушного поведения в условиях коррупционно-значимой ситуации, дана содержательная характеристика терминологического конструкта «антикоррупционная позиция», представлены критерии процесса ее формирования.

Ключевые слова: *антикоррупционное воспитание, антикоррупционная позиция личности, ценностно-смысловой компонент, социально-интеллектуальный компонент, эмоционально-оценочный компонент, поведенческий компонент, антикоррупционные ценности.*

Современное законодательство Российской Федерации и практика его применения ориентированы на формирование антикоррупционной модели поведения человека, не допускающего использования служебных полномочий в целях удовлетворения личных потребностей и приобретения выгоды. Наряду с широко применяемыми способами профилактики и противодействия коррупции, к которым традиционно относят правовые механизмы, все большую актуальность приобретает поиск эффективных педагогических средств правового воспитания. Среди приоритетных направлений определяется «повышение эффективности просветительских, образовательных и иных мероприятий, направленных на антикоррупционное просвещение и популяризацию в обществе антикоррупционных стандартов» [11]. О необходимости использования педагогических ресурсов при решении государственных задач свидетельствуют положения федерального закона от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», в соответствии с которым одним из основных направлений воспитания является создание условий, позволяющих сформировать у обучающихся уважение к закону и правопорядку [12].

Таким образом, актуализируется необходимость обоснования определенной совокупности педагогических мер, содействующих эффективному личностному развитию обучающихся в границах

© Охапкин С.В., 2021

моральных и юридических требований, необходимых гражданину в условиях реально существующих коррупционных рисков. В ситуации, когда общество не предоставляет студенческой молодежи четких антикоррупционных ориентиров, уголовно-правовое противодействие коррупции все еще имеет пробелы законодательства и проблемы правоприменения; ценности гражданского долженствования в системе мировоззренческих координат молодых людей нередко подвергаются переоценке, трансформируются в деструктивные представления о вседозволенности должностных лиц и возможности реализовать личные потребности путем минимизации собственных затрат.

Анализ современных исследований позволяет сделать вывод о том, что решение проблемы антикоррупционного воспитания, как составляющей развития правового сознания личности, актуализирует необходимость оптимального соотношения и взаимодействия различных социальных институтов и учебных дисциплин. Многоплановость научных подходов к определению и систематизации антикоррупционного воспитания в психологии, педагогике, философии, социологии и др. позволяет выделить качества личности, необходимые для правопослушного поведения в условиях коррупционно-значимой ситуации.

Наиболее значимые личностные качества, соответствующие образу антикоррупционной личности, были описаны уже в период античности. Знаменитые философы – Гесиод, Платон, Аристотель и др., – выделяя мировоззренческую составляющую личности, упоминали в своих трудах бескорыстность и добродетельность, необходимость следования справедливости, презрение к роскоши, правовую просвещенность [3]. Работы современных исследователей направлены на формирование и развитие поведенческого компонента: антикоррупционной устойчивости (О.В. Ванновская, А.Н. Пастушеня) [2, 7], антикоррупционной компетентности (В.А. Печенкин, Д.В. Пшеничнюк) [8, 9], антикоррупционной направленности (Е.А. Шарапова) [15], антикоррупционной культуры (А.Р. Хамдеев) [14]. Каждое из перечисленных личностных качеств может рассматриваться в рамках самостоятельного компонента, представляя собой различные возможности для формирования антикоррупционной личности. Вместе с тем, отдельно взятое качество не может дать характеристику образа в целом. По нашему мнению, наиболее полно сущность антикоррупционного воспитания проявляется в феномене антикоррупционной позиции личности, объединяющей мировоззренческий и поведенческий компоненты [6, 10].

Анализ исследований И.С. Кона, посвященных изучению позиции личности [4], позволяет определить структуру антикоррупционной позиции как совокупность ценностно-смыслового (принятие личностью

антикоррупционных ценностей), социально-интеллектуального (системность и полнота знания антикоррупционного законодательства), эмоционально-оценочного (оценка коррупционно-значимых событий и явлений) и поведенческого (стратегия антикоррупционного поведения, выраженная в форме цепочки конкретных поступков) компонентов, обеспечивающих готовность и способность человека к позитивному выбору в обстоятельствах коррупционно-значимой ситуации. Применение идей рефлексивно-деятельностного и аксиологического подходов к исследуемому феномену дает возможность представить антикоррупционную позицию личности в виде полифункционального динамического личностного образования, объединяющего мировоззренческий и поведенческий аспекты и представляющего собой систему отношений к окружающей действительности, базирующихся на принятии антикоррупционных ценностей [5].

Антикоррупционное воспитание может рассматриваться с точки зрения развития позиции индивида через педагогическое сопровождение некоторых процессов. С точки зрения рефлексивно-деятельностного и аксиологического подходов к таким процессам следует отнести: личностное осознание собственного потенциала, связанного с обстоятельствами вероятных коррупционных рисков; проявление эмоциональных реакций в ответ на условную степень ограниченности личностных ресурсов; участие в видах деятельности, направленной на изменение системы ценностей воспитуемого в положительную сторону.

Основываясь на учении В. Франкла о личностных смыслах, мы рассматриваем реализацию законопослушного поведения как врожденную мотивационную тенденцию, присущую всем людям и являющуюся основным двигателем в поведении и развитии человека и гражданина [13]. В таком случае основой антикоррупционного выбора необходимо рассматривать осознание смысла поведения, в соответствии с которым восприятие правовых норм будет происходить как «значение для меня». Анализ содержащейся в работах Б.С. Братуся теории уровней личностных смыслов (эгоцентрического, группоцентрического и просоциального) [1, с. 89–109] позволяет определить различные уровни взаимодействия обучающихся с антикоррупционной действительностью. Ситуативный уровень отражает ситуативное следование антикоррупционным стандартам поведения, основанное на внутренней готовности совершить коррупционный поступок. Адаптивный уровень предполагает приспособление к условиям действующего антикоррупционного законодательства и социальной среды. Для автономного уровня характерны принятие антикоррупционных ценностей и активная демонстрация антикоррупционного поведения.

Принимая во внимание относительную вероятность оценки уровня правовой социализации личности, одной из научных проблем

проводимого нами исследования являлось определение системы критериев и показателей формирования антикоррупционной позиции. Мы придерживались точки зрения о том, что критерий (греч. kriterion – способность различения, средство суждения, мерило) необходимо рассматривать в рамках базового признака, при котором формируется оценочное суждение. Он дает возможность выражения содержательных компонентов полноты и результативности педагогического воздействия.

При определении критериев формирования антикоррупционной позиции обучающихся в образовательных организациях высшего образования были учтены следующие тенденции, определенные нами как ведущие: во-первых, в рамках сопровождения коррупционно-важных ситуаций основная направленность заключалась в том, чтобы обучающиеся усваивали термины «должное», «необходимое», «справедливое» с проигрыванием личностных действий; во-вторых, ознакомление обучающихся с антикоррупционными ценностями происходило с учетом оказываемой помощи в понимании значения антикоррупционного поведения; в-третьих, использование ситуаций выбора при формировании у студентов антикоррупционной установки; в-четвертых, поддержка антикоррупционной активности самих обучаемых – развитие их умения к самоопределению в условиях коррупционно-значимой ситуации с опорой на ответственное отношение к правопослушному выбору. Обобщенными критериями процесса формирования антикоррупционной позиции обучающихся в высших учебных заведениях, по нашему мнению, являются: социально-интеллектуальный, ценностно-смысловой, эмоционально-оценочный, поведенческий.

Анализ полученной диагностической информации осуществлялся с использованием методов статистики, методов шкалирования, методов рейтингового оценивания и др. При изучении критериев формирования антикоррупционной позиции обучающихся образовательных организаций высшего образования нами были применены качественно-количественные методы, использование которых позволило определить уровни сформированности исследуемого феномена. В каждом из используемых критериев нами были выделены низкий, средний и высокий уровни формирования.

Социально-интеллектуальный критерий нацелен на формирование у обучающихся полных и системных знаний категорий «должное», «необходимое», «справедливое», развитие умения распознавать коррупционные элементы в конкретных случаях. Качественными характеристиками социально-интеллектуального критерия выступают уровень мыслительных способностей, успешность социального взаимодействия, активность при приобретении правовых знаний и умение их практического применения в коррупционно-

значимых ситуациях. Иными словами, информационный запас знаний студента в сфере антикоррупционного законодательства должен соответствовать задачам его интеграции в существующую социально-правовую среду.

Показатели социально-интеллектуального критерия зависят от полноты и системности знаний действующего антикоррупционного законодательства и практики его применения. Высокий уровень полноты антикоррупционных знаний указывает на то, что обучающийся может четко различать признаки коррупционного нарушения и варианты его проявлений. Студенты, отнесенные к среднему уровню, могут перечислить лишь некоторые признаки коррупции. Низкий уровень свидетельствует об элементарных знаниях относительно базовых признаков нарушений антикоррупционного законодательства.

Обращаясь к системности антикоррупционных знаний, стоит отметить, что уровень данного показателя зависит от способности обучающихся понимать соотношение между различными фактами, явлениями, понятиями коррупционных нарушений. Студенты, имеющие высокий уровень, могут совершать умозаключения, направленные на выявление и объяснение существенных связей между коррупционными фактами и событиями. Средний уровень системности позволяет сделать вывод о непоследовательности интерпретации отдельных фактов, понятий, событий коррупционных нарушений. При низком уровне системности обучающиеся видят взаимосвязь между коррупционными фактами и явлениями, но не могут ее объяснить и обосновать.

Ценностно-смысловой критерий позволяет субъективно отразить отношение студентов к антикоррупционному законодательству и правоприменительной практике, осознаваемой как «значение-для-меня». При поиске условий эффективного формирования антикоррупционной позиции личности особое значение имеет определение ценностных категорий, принятие или отвержение которых будет показателем уровня ее самоопределения в правовом пространстве.

Основываясь на исследованиях В. Франкла о категоризации ценностей [13], к ценностным ориентирам, необходимым для успешного формирования антикоррупционной позиции, следует отнести: ценности-переживания; ценности, связанные с отношением человека к обстоятельствам, содержащим в себе коррупционные риски; созидательные ценности. С целью изучения и конкретизации ценностных ориентиров, необходимых для формирования правопослушного поведения в коррупционно-значимых условиях, нами было проведено исследование, охватившее полторы тысячи обучающихся в образовательных организациях высшего образования Рязанской, Владимирской, Псковской, Самарской и Вологодской областей. Сопоставление полученных результатов с признанными в науке

ценностями права и морали (Н.А. Бердяев, И.А. Ильин, П.Е. Матвеев) позволили определить следующие категории антикоррупционных ценностей, значимых для студентов: «законность» (опосредована наличием норм права, определяющих неприемлемость коррупции на юридическом уровне), «справедливость» (связана с равенством прав и обязанностей граждан, независимо от их социальных и профессиональных статусов) и «достоинство» (соответствие человека некому общественному идеалу, его долженствования перед социумом и самим собой).

Принятие или отторжение обучающимися антикоррупционных ценностей через действенное осознание их значимости и востребованности в своей жизни отражают уровень ценностно-смыслового критерия антикоррупционной позиции. Высокому уровню свойственно понимание необходимости следования антикоррупционному законодательству как условия реализации достойной жизни, принятие всех категорий антикоррупционных ценностей. Средний уровень характеризуется принятием ценностей «законность» и «справедливость», при этом знание правовых норм может ассоциироваться с инструментом адаптации к условиям коррупционного характера. Низкий уровень ценностно-смыслового критерия характерен для студентов, воспринимающих правовые нормы как инструмент принуждения – ситуативное принятие ценности «законность» объясняется страхом перед наказанием.

Эмоционально-оценочный критерий представлен, прежде всего, оценочными суждениями, с помощью которых дается характеристика направленности и устойчивости отношения студентов к антикоррупционному законодательству и практике его применения, глубине и степени порицания коррупционно-значимых явлений. Оценка – это всегда признание значимости чего-либо. В результате оценивания студент выбирает то, что соответствует его потребностям и интересам. Личностное образование (ответственность) необходимо рассматривать с точки зрения индикатора способности, заключающейся в оценке нарушений принятых норм и правил. Ответственность позволяет обучающимся осознать себя как причину изменений (или причину противодействия тем или иным изменениям) в конкретной коррупционно-значимой ситуации. Таким образом, одним из показателей эмоционально-оценочного критерия следует рассматривать локус контроля, указывающий на склонность обучающегося видеть причины всего происходящего с ним в себе самом (интернальный локус контроля) или во внешних обстоятельствах (экстернальный локус контроля).

Высокий уровень эмоционально-оценочного критерия характеризуется устойчивым позитивным или нейтральным отношением к большинству антикоррупционных правовых норм. Оценка нарушений

существующего законодательства носит ярко выраженную негативную окраску.

Средний уровень отличается неустойчивостью оценочного отношения. Эмоциональное реагирование на правоприменительную практику в сфере коррупционных нарушений выражено слабо и носит ситуативный характер.

Низкому уровню свойственно негативное отношение к некоторым нормам права. Оценка эмоционального реагирования позволяет сделать вывод о том, что обучающийся допускает нарушение существующего законодательства в условиях коррупционно-значимой ситуации.

Эмоциональное оценивание коррупционно-значимого события, наряду с состоянием локуса контроля позволяют определить соответствие убеждений обучающегося существующим правовым нормам. Важную роль при этом играют выявление сформированного у студента представления о законном и противоправном, а также способность моделирования своего поведения в условиях возможной коррупционно-значимой ситуации.

Поведенческий критерий отражает антикоррупционную направленность и содержание поведения обучающихся в образовательных организациях высшего образования. Значения поведенческого критерия, как самого динамичного компонента антикоррупционной позиции, могут чаще всего подвергаться различным изменениям. Именно поэтому нельзя говорить о том, что антикоррупционная позиция личности является статичной, раз и навсегда сформированной величиной. С помощью поведенческого критерия воспитатель имеет возможность оценить скрытые качества, выявление которых происходит с помощью реальных правопослушных и активных действий человека. Определение ведущего показателя критерия происходит с помощью цепочки поступков в рамках конкретной антикоррупционной деятельности.

Основываясь на выводах Н.В. Щербаковой о направленности и устойчивости правовой установки личности [16, с. 47], мы выделили высокий, средний и низкий уровни поведенческого критерия антикоррупционной позиции. Высокий уровень характеризуется правопослушной направленностью поведенческой установки в большинстве моделируемых коррупционно-опасных ситуаций, студенты этой категории обладают выраженной стратегией антикоррупционной активности. Главным образом правопослушная, но не устойчивая направленность поведенческой установки соответствует среднему уровню. Низкий уровень поведенческого критерия характеризуется наличием противоправной установки с преимущественно ситуативно-правопослушной стратегией при моделировании условий коррупционно-значимой ситуации.

Выделяя те или иные критерии формирования антикоррупционной позиции обучающихся образовательных организаций высшего образования, мы исходим из того, что данный феномен представляет собой синкретичное личностное образование, составляющие компоненты которого равнозначны. Вместе с тем, приоритетным параметром оценки будет выступать антикоррупционный поступок, основанный на способности студента к самоопределению в условиях коррупционно-значимой ситуации. Механизмом самоопределения является выбор, в данном случае – выбор правопослушного варианта поведения.

Применение системы критериев и показателей, определяющих уровень эффективности формирования антикоррупционной позиции обучающихся образовательных организаций высшего образования, устанавливает основные этапы и направления процесса педагогического обеспечения: изучение особенностей и возможностей студентов, прогнозирование их развития, изучение эффективности существующих в реальном учебно-воспитательном процессе педагогических условий, разработка методических рекомендаций по антикоррупционному воспитанию обучаемых.

Список литературы

1. Братусь Б.С. Аномалии личности. М.: Мысль, 1988. 304 с.
2. Ванновская О.В. Психология коррупции: симптомы, диагностика и профилактика // Психологическая газета: профессиональное интернет-издание. 2015. URL: www.psy.su/feed/4939 (дата публикации: 11.09.2015).
3. Доватур А.И. Феогнид и его время. Ленинград: Наука, 1989. 208 с.
4. Кон И.С. В поисках себя: Личность и ее самосознание. М.: Политиздат, 1987. 366 с.
5. Охапкин С.В. Антикоррупционная позиция курсанта образовательной организации Федеральной службы исполнения наказаний как педагогическая категория // Прикладная юридическая психология. 2019. №2. С. 111–118.
6. Панова О.Б. Ситуации правового выбора в аспекте антикоррупционного воспитания сотрудников уголовно-исполнительной системы в образовательном процессе: учебное пособие. Вологда: ВИПЭ ФСИН России, 2017. 112 с.
7. Пастушеня А.Н. Антикоррупционная устойчивость личности: психологическая характеристика // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. 2013. № 6(56). С. 25–28.
8. Печенкин В.А. Формирование антикоррупционной компетентности государственных служащих: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2012. 25 с.
9. Пшеничнюк Д.В. Психологические условия формирования у студентов способов распознавания коррупционного поведения: дис. ... канд. психол. наук. М., 2017. 266 с.
10. Рыбалкин Д.А. Формирование антикоррупционной позиции курсантов

вузов МВД России средствами социально-культурной деятельности: дис. … канд. пед. наук. Казань, 2015. 194 с.
11. Указ Президента Российской Федерации от 16 августа 2021 г. № 478 «О Национальном плане противодействия коррупции на 2021–2024 годы». URL: www.pravo.gov.ru, 16.08.2021, № 0001202108160035.
12. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ // Собрание законодательства РФ. 2012. № 53 (Ч. 1). Ст. 7598.
13. Франкл В. Человек в поисках смысла: сборник: пер. с англ. М.: Прогресс, 1990. 368 с.
14. Хамдеев А.Р. Педагогическое обеспечение формирования антикоррупционной культуры студентов вуза: автореф. дис. … канд. пед. наук. Казань, 2015. 22 с.
15. Шарапова Е.А. Модель формирования антикоррупционной направленности личности в профессиональном воспитании студента вуза // Общество: социология, психология, педагогика. 2016. № 9. С. 39–43.
16. Щербакова Н.В. Проблемы правовой установки личности. Ярославль: Ярославский университет, 1993. 173 с.

Об авторе:

ОХАПКИН Сергей Владимирович, начальник курса учебного отдела ФКОУ ВО «Вологодский институт права и экономики Федеральной службы исполнения наказаний» (160002, г. Вологда, ул. Щетинина, 2). Тел.: +79115034791. e-mail: sv_okhapkin@mail.ru

CRITERIA AND INDICATORS OF THE EFFECTIVENESS OF THE FORMATION OF THE ANTI-CORRUPTION POSITION OF STUDENTS OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION

S.V. Okhapkin

Vologda Institute of Law and Economics of the Federal Penitentiary Service, Vologda, Russia

The article examines the significant personal qualities necessary for law-abiding behavior in a corruption-significant situation, gives a meaningful description of the terminological construct «anti-corruption position», presents the criteria for the process of its formation.

Keywords: *anti-corruption education, anti-corruption position of the individual, value-semantic component, socio-intellectual component, emotional-evaluative component, behavioral component, anti-corruption values.*

УДК 37.014
DOI: 10.26456/vtpsyped/2021.4.108

ГЕНЕЗИС ТОЛЕРАНТНОСТИ К ЛИЦАМ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ[1]

Е.В. Приходько

ГБОУ «Школа № 1579», г. Москва

Представлен теоретический обзор проблемы формирования толерантности к лицам с ограниченными возможностями здоровья в аспекте изменения ценностных установок в обществе и развития инклюзии. Дается современная трактовка понятий «толерантность» и «гандикапизм». Рассматриваются этапы эволюции отношений государства и общества к детям с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).
Ключевые слова: *толерантность, гандикапизм, лица с ограниченными возможностями здоровья, инклюзивное образование.*

Понятие «толерантность» стало использоваться в русском языке в конце XX века, являясь производным от латинского *tolerantia* – терпение. Как феномен «толерантность» появляется и развивается в рамках культуры Западной Европы. О первых проявлениях толерантности как терпимости можно говорить уже в эпоху Античности [11, 18]. Во времена Средневековья по библейской традиции терпимость представлена только как религиозная ценность, составляющая образ мысли христианина, его действия и стремление к святости. В эпоху Возрождения человек провозглашается главной ценностью, в это же время распространяется и обосновываются идеи о природном равенстве людей независимо от их происхождения. В Новое время идеи толерантности складываются в целостную систему о веротерпимости, то есть непричинении вреда человеку с иным вероисповеданием. Проблема толерантности возникла впервые именно в религии, а веротерпимость дала начало всем другим свободам, которые в последующем были достигнуты в обществе [11, 18].

В XX в. представление о толерантности несколько поменялось, и толерантность стали рассматривать не как терпимость, а как признание, принятие, понимание и уважение многообразия культур современного мира. Признание – способность увидеть в ином человеке именно «иного» как носителя других ценностей и иной логики мышления, иного поведения, отличного, но приемлемого. Принятие – это положительное адекватное отношение к таким различиям. Понимание – это способность видеть другого, умение взглянуть на окружающую действительность со стороны иного [9, с. 62].

[1] Работа выполнена при поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (РФФИ), проект № 20-013-00654.

Международной проблематика толерантности стала лишь в конце XX в., когда Организацией Объединенных Наций 1992-й год был объявлен годом толерантности. В 1995 г. Всемирный день толерантности был утвержден на Генеральной конференции ЮНЕСКО. На этой же конференции была принята Декларация принципов толерантности, в которой обозначено, что «толерантность» – это уважение, принятие и правильное понимание богатого многообразия культур нашего мира, наших форм самовыражения и способов проявлений человеческой индивидуальности; «толерантность» – это гармония в многообразии [2], многообразии, по мнению М.С. Мацковского, возрастном, гендерном, образовательном, расовом и межнациональном, религиозном, географическом, межклассовом, политическом, физиологическом («непредвзятое отношение к инвалидам, физически неполноценным людям, лицам с внешними недостатками и т. д.»), сексуально-ориентационном и маргинальном [13].

Говоря об этапах формирования толерантности, стоит отметить позицию А. Орлова и А.З. Шапиро [13]. Ученые описывают три этапа ее формирования: «естественная» (любознательность, открытость, доверчивость, они свойственны ребенку и никак не ассоциируются еще с качествами «Я»); «моральная» (терпимость и терпение, ассоциируются с «внешним Я» сформировавшейся личности); «нравственная» (доверие, принятие, ассоциируется с «внутренним Я» человека), формирование которой проходит под влиянием как внешних, так и внутренних факторов. Выделенные авторами этапы проходит каждая личность на пути своего развития, и эти же этапы входят в состав дифференцированного понимания психологической природы толерантности [13, с. 82]. По мнению С.Л. Братченко, в структуру толерантности входят следующие компоненты: «принятие, признание, понимание, уважение и готовность к диалогу» [10, с. 7–8].

Рассматривая тему генезиса «толерантности», невозможно не коснуться иного аспекта данной проблематики, а именно «интолерантности», которая как отмечает М.С. Мацковский, может противостоять каждому виду «толерантности» [13, с. 87], и физической толерантности в частности. Так, к основным причинам, по которым общество не готово принять иного человека, можно отнести незнание или недостаточный уровень знаний об особенностях, потенциальных возможностях, потребностях. И слова Л.С. Выготского, сказанные им еще в начале XX в. о социальной природе нарушения, по сей день остаются актуальными. Сегодня как никогда мы можем увидеть, как сокращаются контакты с внешним миром у большинства людей с ограниченными возможностями (далее по тексту – с ОВЗ).

Освоение же детьми с ОВЗ общественного опыта, включение их в существующую систему социальных отношений – необходимое условие их развития. Однако именно включение требует от общества не просто

создания системы психолого-педагогического и медико-социального сопровождения ребенка и его семьи, но еще и установления системы позитивного взаимодействия [8, 15, 16], что, в свою очередь, оказывается практически невозможным, по мнению J. Corbett, без изменения глубинных личностных установок или страхов педагогов относительно детей с ОВЗ; предубеждений нормативно развивающихся детей по отношению к их сверстникам с ОВЗ; толерантности к объединению тех групп детей, которые составляют культурное меньшинство [19, с. 55].

Одним из основных барьеров во внедрении инклюзии является явление «образовательного гандикапа». Понятие «гандикапизм» А. Ауэрбах и Р. Корсини рассматривают как стереотипы и предрассудки, существующих в нашем обществе как в открытых, так и скрытых формах, в отношении людей с ОВЗ. Иными словами, инвалидом становится любой человек, столкнувшийся с ограничениями, препятствиями, которые не позволяют вести обычную жизнь, вследствие чего он оказывается в неблагополучном, социально невыгодном положении. Одним из самых распространенных стереотипных мнений о лицах с ОВЗ является представление о них как о зависимых, ущербных, неполноценных людях, что вызывает у людей с ОВЗ и инвалидностью чувство психологического дискомфорта и собственной неполноценности.

О.А. Ставицкий рассматривает гандикапизм как «индивидуально-психологическое свойство, проявляющееся в эмоциональных состояниях, поведении и экспрессивных реакциях в отношении людей с нарушениями физического или психического развития» [17, с. 127]. Распространение гандикапизма как социального явления чаще всего связано с нестабильностью в обществе, которая является одним из факторов, провоцирующих рост тревожности, на основе чего формируется групповая гиперидентичность.

Культурно-психологическая дистанция является еще одной причиной появления и распространения гандикапизма как социальной установки общества. Социум, образуя категории «мы» и «они», отделяется от людей с ОВЗ и инвалидностью.

Отношение общества и государства к людям с ОВЗ за свою историю изменилось от агрессии и неприятия до понимания и признания их прав и равных возможностей; от создания исключительно архитектурной среды в 1990-е гг. до развития идей инклюзивного образования и формирования инклюзивной культуры в обществе на современном этапе.

Как в нашей стране, так и в странах Запада, сегодня инклюзивная образовательная практика – это одна из стратегических задач в развитии образования и общества. Об этом свидетельствует появление большого числа нормативно-правовых актов как международного, так и федерального значения: Конвенция о правах инвалидов [3], Саламанская декларация (1994) [4], Закон Российской Федерации «Об образовании» (2012) [7],

Федеральный Закон «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» [6], Указ Президента Российской Федерации «О национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 годы» и др. [5].

Именно на конференции в Саламанке впервые был зафиксирован термин «инклюзивное образование» [3, 4], и лишь спустя 14 лет Россия после ратификации Конвенции о правах инвалидов (ст. 24, п. 2) «признает право инвалидов на образование», а государство берет на себя обязательство обеспечивать инвалидам «доступ к инклюзивному, качественному и бесплатному начальному и среднему образованию в местах своего проживания» [3]. В 2012 г. в указе Президента РФ «О национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 годы», уже говорится о поддержке детей-инвалидов и детей с ОВЗ» [5].

Однако, несмотря на все усилия законодателей и политику включения людей с ОВЗ в различные социальные институты, развитие идей инклюзии без поддержки общества и понимания необходимости толерантного отношения к людям с инвалидностью будет невозможным. В истории России можно говорить о нескольких периодах эволюции отношения государства и общества к детям с ОВЗ, тесно взаимосвязанных с процессами становления национальных систем образования [12].

I период – «обретение детьми-инвалидами права на жизнь» (X–XVIII в.). Начало данного периода Н.Н. Малофеев связывает с принятием на Руси христианства и возникновением первых приютов при монастырях. Эпоха Петра I, а точнее 1704–1715 гг., когда были приняты указы об открытии приютов при монастырях для оказания помощи сиротам, нищим и убогим и запрете умерщвлять детей с врожденными дефектами – окончание данного периода [12].

II период – обретение детьми-инвалидами права на призрение (XVIII – начало XIX в.). Екатерина II учреждает Приказ общественного призрения (1775), в ведение которого были переданы просвещение, медицинская помощь, богадельни и приюты. Были открыты воспитательные дома в Москве (1764) и Санкт-Петербурге (1770). Павел I принимает решение о закрытии приказов общественного призрения, но создает «Ведомство императрицы Марии» – орган управления системой учебно-воспитательных, благотворительных и лечебных учреждений. Александр I перенимает в европейских государствах опыт создания специальных учреждений для слепых и глухих и открывает императорские училища для глухих и слепых детей соответственно в 1806-м и 1807 гг. [12].

III период – «обретение глухими, слепыми и умственно отсталыми детьми права на специальное обучение» (начало XIX в. – 30-е гг. XX в.). В этот период вводится всеобщее начальное обучение, появляются государственные школы для слепых, глухих, умственно отсталых. Третий период прерван двумя революциями, и предпосылки формирования отечественной системы специального образования

складываются в дореволюционной России, а окончательно оформляется она в СССР. В 1918 г. ответственность за образование «дефективных» детей (слепых, глухих, умственно отсталых) возлагается на Наркомпрос [12].

IV период – «обретение большинством детей с отклонениями в физическом и умственном развитии гарантированного государством права на специальное обучение» (30-е гг. XX в. – 1991 г.). На данном историческом этапе в стране происходит дифференциация и развитие системы специального образования. Несмотря на трудности Великой Отечественной войны, советская специальная школа продолжает развиваться, этому способствуют послевоенные правительственные решения об обучении сирот войны и о введении семилетнего образования. Система специального образования в СССР расширяется и дифференцируется, охватывая все большее количество детей. Советская система специального образования носила в этот период цензовый характер, что привело к дифференциации детей на «обучаемых» и «необучаемых». В этот же период в обществе складывается достаточно толерантное отношение к инвалидам, которые в силу своего физического состояния могут учиться, работать, и интолерантное к тем, у кого имеются множественные нарушения. Особенно негативное отношение проявлялось к людям с ментальными нарушениями [12].

V период – «обретение детьми с ОВЗ гарантированного государством права не только на специальное, но и на инклюзивное образование» (1990 год – по настоящее время) [12]. В 90-е гг. XX в. наша страна ратифицировала Конвенции ООН «О правах ребенка», «О правах умственно отсталых», «О правах инвалидов». В 2012 г. в ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273 закреплено понятие инклюзивного образования как «обеспечения равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей» [7]. Несомненным достижением в развитии инклюзивного образования в данный период стало принятие и реализация федеральных государственных образовательных стандартов образования обучающихся с ОВЗ и с умственной отсталостью, в которых большое внимание уделяется вопросам вариативности получения образования, адаптации среды в соответствии с возможностями и особенностями обучающихся с ОВЗ, которые ранее относились к категории «необучаемые». Одним из стратегических направлений современной системы образования стало создание комплексной системы психолого-педагогической помощи лицам с ОВЗ на протяжении всей жизни, что предполагает возможность создания таких структур, как службы ранней помощи, консультативные пункты для родителей, центры психолого-педагогической и медико-социальной помощи, ресурсные центры, «тренировочные квартиры» для сопровождаемого проживания инклюзивные площадки. Неотъемлемым

компонентом инклюзии является формирование толерантного отношения к лицам с ОВЗ, в т. ч. через деятельность некоммерческих организаций, общественных родительских организаций и фондов «Наш солнечный мир», РООИ «Перспектива», «Дорога в мир» и др. Например, РОО «Контакт» при поддержке фонда «Выход» с 2015 г. реализует проект «Инклюзивная молекула» с целью гуманизации социокультурной среды и повышения инклюзивной компетентности субъектов образовательного процесса. Развитие инклюзии позволяет не только охватить б*о*льшее число детей с ОВЗ, оказав им необходимую психолого-педагогическую помощь, но и предупредить попытки их стигматизации и сегрегации, формировать толерантное отношение к различиям между людьми, устранить барьеры социального окружения – коммуникативные, физические, институциональные, информационные и др. [12].

Таким образом, генезис толерантности к лицам с ограниченными возможностями здоровья прошел долгий путь – от агрессии и непринятия до понимания их равных прав и возможностей; от сегрегации к созданию условий (нормативно-правовых, архитектурных, педагогических) для реализации их прав и возможностей. Следовательно, сегодня мы можем говорить о том, что в современной России формирование толерантного отношения к людям с ОВЗ является государственной задачей, решение которой будет обеспечивать ментальные условия развития инклюзии в социуме и способствовать созданию безбарьерной среды.

Список литературы

1. Декларация о правах умственно отсталых лиц (принята резолюцией 2856 (XXVI) Генеральной Ассамблеи от 20 декабря 1971 г.). URL: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/retarded.shtml (дата обращения: 17.12.2020).
2. Декларация принципов терпимости (принята резолюцией 5.61 Генеральной конференции ЮНЕСКО от 16 ноября 1995 г.). URL: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/toleranc.shtml дата обращения: 27.12.2020).
3. Конвенция о правах инвалидов (принята Резолюцией Генеральной Ассамблеи ООН от 13 декабря 2006 года № 61/106, ратифицирована Федеральным законом от 03.05.2012 № 46-ФЗ). URL: https://base.garant.ru/2565085/ (дата обращения: 15.12.2020).
4. Саламанкская декларация о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями, Саламанка, Испания, 7–10 июня 1994 г. URL: http://svr.vsau.ru/wp-content/uploads/2017/02/%D0%A1%D0%B0%D0%BB%D0%B0%D0%BC%D0%B0%D0%BD%D1%81%D0%BA%D0%B0%D1%8F-%D0%B4%D0%B5%D0%BA%D0%BB%D0%B0%D1%80%D0%B0%D1%86%D0%B8%D1%8F.doc (дата обращения: 19.11.2020).
5. Указ Президента Российской Федерации «О национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 годы» [Электронный ресурс]: Президент России. URL: http://graph.document.kremlin.ru/page.aspx?1;1613662 (дата обращения: 19.11.2020).
6. Федеральный закон «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» [Электронный ресурс]: интернет-портал «Российской Газеты» // 5 июля 2013 г. URL: http://www.rg.ru/2013/07/05/invalidi-dok.html (дата обращения: 23.11.2020).

7. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ» [Электронный ресурс]: интернет-портал «Российской Газеты» // 31 декабря 2013 г. URL: http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html (дата обращения: 25.11.2020).
8. Абдурахманов Р.А. Социальная психология. Рабочий учебник (в 4 модулях)//Модуль 3 Психология общения. М.: РосНОУ, 2007. 96 с.
9. Асмолов А.Г. Историческая культура и педагогика толерантности // Мемориал. 2001. № 24. С. 61–63.
10. Братченко Л.С. Образование: ненасилие. Толерантность и гуманитарная экспертиза // Век толерантности. 2000. № 3–4. С. 1–12.
11. Золотухин В.М. Толерантность как принцип поведения // София: Рукописный журнал общества ревнителей русской философии. 2002. Вып. 5. С. 3–20.
12. Малофеев Н.Н. Специальное образование в меняющемся мире. Россия. М.: Просвещение, 2010. 319 с.
13. Мацковский М.С. Толерантность как объект социологического исследования // Век толерантности. Научно-публицистический вестник. 2001. № 3–4. С. 84–99.
14. Орлов А.Б., Шапиро А.З. Психология толерантности: проблемы и перспективы // Вопросы психологии. 2006. № 3. С. 80–96.
15. Приходько Е.В. Интегративный подход к организации психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья // Психолого-педагогический поиск. 2021. № 2 (58). С. 197–207.
16. Приходько Е.В. Социально-игровые технологии в работе с детьми дошкольного возраста как фактор повышения уровня толерантности к сверстникам с ОВЗ // Новое в психолого-педагогических исследованиях. 2020. № 2 (58). С. 147–153.
17. Ставицкий О.А. Гандикапизм: психологический анализ. Ровно: Принт Хауз, 2013. 352 с.
18. Шалин В.В. Толерантность – культурная норма и политическая необходимость: Социально-философский анализ: дис. ... д-ра филос. наук. Ростов н/Д: Рост. гос. ун-т. 2000. 356 с.
19. Corbet J. Inclusive education and school culture // International Journal of Inclusive Educaition. 1999. Vol. 3. №. 1. P. 53–61. URL: http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/136031199285183 (дата обращения: 17.12.2020).

Об авторе:

ПРИХОДЬКО Елена Викторовна – старший воспитатель, ГБОУ «Школа № 1579» (115409, Москва, ул. Москворечье, 39); e-mail: lenlar@inbox.ru

THE GENESIS OF TOLERANCE TO PERSONS WITH DISABILITIES

E.V. Prikhodko

School № 1579, Moscow, Russia

Presents a theoretical analysis of the problem of forming tolerance to persons with disabilities in the aspect of the development of the institution of civil society. The modern interpretation of the concepts of tolerance and handicapism is given. The stages of the evolution of the state and society's attitude to children with disabilities are considered.

Keywords: *tolerance, handicapism, persons with disabilities.*

УДК 355.233.231
DOI: 10.26456/vtpsyped/2021.4.115

РАЗРАБОТКА ВОПРОСА ВОСПИТАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИКЕ (1960-е – первая половина 1980-х гг.)

Л.Н. Фарафонова

АНО ВО «Санкт-Петербургская юридическая академия», г. Санкт-Петербург

Определяется значимость теоретического наследия 1960-х – первой половины 1980-х гг. для воспитания социальной активности современного военнослужащего. В результате анализа педагогических трудов в общей и военной педагогике представлены педагогическое содержание социальной активности военнослужащего, её структура, этапы воспитания социальной активности военнослужащего, а также требования к реализации процесса воспитания социальной активности военнослужащего.

Ключевые слова: *воспитание, Вооружённые силы, военнослужащий, качества личности, социальная активность.*

Современное состояние российского общества, по оценкам исследователей, одновременно пребывает в состоянии интеграции и дезинтеграции, радикального обновления и сохранения традиций, определяет свою культурную идентичность и отказывается от неё в пользу транснациональной культуры. Современность описывается и как прорыв в будущее [23], и как глубокий кризис, преодоление которого возможно только на основе возврата к национальным ценностным основаниям [16, 30], и как период утверждения России в обновлённом геополитическом пространстве [14, 15, 27]. Несмотря на несовпадение суждений, авторы солидарны в том, что России предстоит отвечать на вызовы информационной цивилизации. Свободная генерация информации, обмен ею, перемещение и потребление – это процессы, в которых участвуют все социальные и возрастные группы, что существенно меняет сложившиеся ранее формы социальной активности. Как считают исследователи, информационный контент не может не влиять на самосознание личности, изменять её ценностную систему [16, 31]. В группу риска попадают в первую очередь молодёжь и подростки [8, 31].

Институтом, минимизирующим риски, является образование: оно обеспечивает преемственность связей между поколениями и сегодня должно активизировать воспитание на основе идей гражданственности и патриотизма [25]. Эти ценности способны консолидировать общество, побудить молодёжь и подростков к социальной активности и созиданию.

© Фарафонова Л.Н., 2021

Их актуализация приобретает особое значение, когда речь идёт о воспитании военной молодёжи, так как военнослужащим предстоит стать оплотом государственности и социальной целостности [1], а их социальная активность является проявлением гражданской зрелости.

Анализ материалов научно-практических конференций и педагогической периодики позволяет говорить, что решение поставленной задачи носит ситуативный характер, а военнослужащие идентифицируются как «молодёжь» или «курсанты» [11, 17, 20, 21, 24], что не позволяет в полной мере учесть специфику воспитания в воинском подразделении.

Дефицит в корпусе современных научных разработок соответствующих исследований детерминирует необходимость обращения к историческому прошлому и к тому периоду отечественной педагогики, когда идеи гражданственности, патриотизма, социальной активности были ключевыми в процессе воспитания: это 1960-е – первая половина 1980-х гг. Поиски педагогов того периода разворачивались в рамках идеала активной личности, заложенного в самом основании советской педагогики. Ориентир на этот идеал был принят ею с момента зарождения и заявлен в 1918 году в «Принципах единой трудовой школы». Однако и в тот период это не было открытием для отечественной и – уже – марксисткой педагогики: ещё в 1915 году в своём историко-педагогическом труде «Народное образование и демократия» Н.К. Крупская продемонстрировала установку на воспитание активной личности [34]. Позже, оформившись парадигмально, советская педагогика ставила своей целью воспитание борца за социализм, строителя социализма и строителя коммунизма, для реализации которой в качестве предпосылки задавалась установка на формирование активной жизненной позиции [28]. Со временем политически детерминированная педагогическая терминология сменилась на нейтральную и установка на классовую борьбу уступила место идее строительства, однако вплоть до начала 90-х годов XX века активная жизненная позиция сопрягалась с идеологической [32].

Сложность и уникальность рассматриваемого периода объясняется его исторической неоднородностью: страна пережила несколько эпох смены политических и мировоззренческих ориентиров, которые сегодня метафорически называются «оттепелью», «застоем», «преддверием перемен». Педагогические поиски шли как обогащение воспитательной константы смыслами, сообразными обновляющемуся общественному сознанию.

Все вышесказанное побуждает осмыслить противоречие между актуальностью воспитания молодёжи (в том числе военной молодёжи) на основе традиционных для отечественной культуры ценностей гражданственности, патриотизма, социальной активности и аспектным

характером её разработки в современной педагогике. Данное противоречие обоснованно рассматривать как актуальную проблему, для разрешения которой необходимо обращение к наследию отечественной педагогики 60-х – середины 80-х годов XX века, аккумулировавшей концепции воспитания. Учитывая и принимая во внимание вариативность педагогических концепций, приоритетной задачей является выявление и описание общих, типичных для периода положений о воспитании социальной активности военнослужащего.

В основе нашей работы лежат положения методологического характера.

Принцип детерминирующего подхода определяет, что одним из факторов, определяющих поиски институционально оформленного научного знания, являются государственные установки.

Следующий принцип касается единства общего и частного. Эмпирические материалы показывают, что вопросы воспитания социальной активности молодёжи разрабатывались как в общей (Ю.П. Азаров, Т.К. Ахаян и др), так и в военной педагогике (Н.П. Балыков, В.П. Давыдов, А.М. Иовлев, Н.И. Матюшкин, В.В. Стержнев и др.). Анализ концепций в соответствии с хронологией их разработки и отраслевой принадлежности позволил нам допустить, что военная педагогика конкретизировала положения общей педагогики применительно к военной молодёжи.

Признание неизбежной редукции историко-педагогического наследия в ходе его последующей реконструкции побудило прибегнуть к анализу знаковых работ педагогов прошлого, поскольку охватить весь корпус источников того периода не представляется возможным.

Необходимо проанализировать взгляды видных педагогов на сущность социальной активности молодёжи как качества, на предлагаемые пути его воспитания (формирования) и представить их как совокупность теоретических положений, обладающих конструктивным содержанием в эпоху третьей волны реинноваций [6].

Идея социальной активности молодёжи была зафиксирована на уровне программных документов. Так, в Программе КПСС (1961) она разворачивается как ведущая, необходимая для успешного созидания и движения советского общества к коммунистическому будущему: «Формирование нового человека происходит в процессе активного участия в строительстве коммунизма, развития коммунистических начал в экономической и общественной жизни, под воздействием всей системы воспитательной работы партии, государства и общественных организаций…», – и пронизывает каждое положение морального кодекса строителя коммунизма [22].

Выше отмечалось, что в отношении воспитания социальной активности молодёжи в рассматриваемый период не было выработано

единого взгляда. Номинации, через которые раскрывалась социальная активность, таковы: это качество личности [8] и деятельность, «связанная непосредственно с выполнением социальных функций» [4, с. 47]. Иными словами, это личностное обретение с внешним проявлением; оно позволяет его обладателю развернуться в сторону общественного созидания. Именно поэтому социальная активность есть «стержневой показатель проявления жизненной позиции личности» [19, с. 22].

Педагогическое его значение в амбивалентности социальной активности: она выступает и как цель, и как средство «всестороннего развития личности»; как деятельность, способствующая умножению общественного блага, гармонизирующая самое личность [12]. Организованный педагогический процесс – воспитание – есть «процесс практического приобщения к социально ориентированным ценностям, готовности к руководству ими в деятельности» [3, с. 62]. Он, по сути, сводится, с одной стороны, к формированию общественно ценных мотивов, с другой – к выработке активного поведения, умения меняться вместе с обстоятельствами, учитывать их и изменять в соответствии с усвоенными моральными требованиями [8, с. 71].

Механизмы формирования активной жизненной позиции определяются, по мнению педагогов, мотивами и установками. Обретению же этого качества способствуют убеждённость, ответственность, инициативность [19, с. 22], умение подчинять свои интересы общественным, способность безоговорочно выполнять требования коллектива [2, с. 97].

Внешним проявлением социальной активности является социальная деятельность. Т.К. Ахаян ввела понятие «степень социальной активности», связав социальную активность, реализацию личностью её социальных функций и отношение человека к своим общественным обязанностям. Эффект социальной активности педагоги усматривали в умножении общественного блага [12, с. 66].

Представление трудов педагогов рассматриваемого периода позволяет понять, какими сложными и неоднозначными казались им социальная активность личности и процесс её воспитания. Это несомненно качество личности и её системная характеристика, которая вырабатывается в результате и на основе собственных субъективных установок и убеждений, в процессе деятельности (в педагогической интерпретации – организованной воспитателем деятельности). Это предпосылка для достижения общественного блага, что не противоречит – напротив – обеспечивает и достижения блага личного. Таким образом, для воспитания социальной активности необходима «внутренняя позиция». Это утверждение, по сути, являет собой аллюзию к «внутреннему человеку» Н.И. Пирогова и может быть рассмотрено как проявление преемственной связи между установками классической

отечественной педагогики и советской педагогики.

Эти позиции, как раннее отмечалось, конкретизировались в исследованиях в военной педагогике, результаты которых позволяют выдвинуть предположение. Оно заключается в том, что военная педагогика значительно активнее обращалась к задачам воспитания (формирования) социальной активности личности, что объясняется идеологической обусловленностью военной службы. В рассматриваемый период в этом сегменте науки предприняты попытки определить сущность социальной активности военнослужащих (В.П. Бокарёв, А.М. Иовлев, Н.Д. Козлов), установить связь социальной активности с другими качествами личности (Н.И. Матюшкин, Н.Ф. Феденко), описать возможности воспитания социальной активности в процессе выполнения служебных поручений и в повседневной деятельности военнослужащего (М.И. Дьяченко), определить значение социальной активности для формирования коммунистических убеждений военнослужащих (К.П. Бельский), её роль в развитии личности (В.И. Вдовюк) и др.

Социальная активность военнослужащего рассматривалась как внутренняя осознанная позиция личности, построенная на оценке знаний и побуждающая человека действовать определенным образом [33, с. 31]. Обращает на себя внимание следующее: это качество личности (вытекает из положений общей педагогики), но базируется на знаниях и их оценке (когнитивный компонент образования превалирует над эмоциональным и личностно-значимым, чего мы не видели в положениях общей педагогики). Следствием такой акцентуации стали характеристики процесса воспитания социальной активности военнослужащего. Так, М.И. Дьяченко этот процесс связывал с формированием элементов сознания и духовной жизни военнослужащего [10, с. 16]. Более того, социальная активность утрачивала свою изначальную роль и рассматривалась качеством-следствием, базирующимся на других, более значимых для выполнения ратного долга. Обращаем внимание: воспитание военнослужащего есть «вид деятельности, центральный момент которой состоит в стремлении достичь производственных (в данном случае политических, партийных, педагогических, ратно-трудовых и боевых) результатов прежде всего идеологическими, нравственно-психологическими средствами» [5, с. 13]. Цель воспитательного процесса в первую очередь предполагала формирование «коммунистических убеждений, качеств личности, необходимых для боя и службы» [29, с. 84], где общепедагогическое требование формирования всесторонне развитой личности подчинено подготовке «сознательного и умелого защитника социалистической Родины и её интересов – коммунистического сознания и поведения» [13, с. 71].

В то же время нельзя говорить, что воспитание социальной активности военнослужащего перемещалось на периферию военной

науки. Военными педагогами были разработаны критерии оценки социальной активности и этапы воспитательного процесса в аспекте формирования этого качества. В соответствии с принятыми в то время психологическими нормами, в структуре качества различались рациональный, эмоциональный и деятельностный компоненты. По содержанию они различались так: рациональный отражал сформированность коммунистического мировоззрения; эмоциональный – идейную стойкость, деятельностный – готовность к активным действиям по отстаиванию коммунистических идеалов [7, с. 82–84].

Этапы воспитательного процесса выделялись на основе мировоззренческой доминанты в структуре социальной активности: активное овладения научными знаниями и формирование на их основе убеждений; осмысление знаний и включение в практическую деятельность (практическое участие в соответствующей деятельности) [26, с. 41].

Расхождение в трактовках социальной активности молодёжи и военной молодёжи свидетельствует о многосторонности рассматриваемого явления. Вместе с тем нельзя не отметить, что в приведённых номинациях значительное место занимали идеологически выверенные, что свидетельствует о превалировании в военной педагогике идейной направленности воспитания на подготовку убеждённого защитника социалистического отечества, и этой задаче подчинялись другие. Воспитание социальной активности военнослужащего переставало быть целью и становилось эффектом в целенаправленной деятельности.

Далее разработка задачи социальной активности военнослужащего сводилась к конкретизации различных аспектов воспитательного процесса.

Ранжирование положений в соответствии с системными характеристиками процесса воспитания военнослужащего, позволило представить модель воспитания социальной активности. Как показано, выше: цель заключается в воспитании убеждённого защитника, воина. Условиями достижения поставленной цели рассматривались: учёт групповых особенностей курсантов (курс обучения, получаемая воинская специальность и т.д.) [7, с. 79]; активизация процесса подготовки обучаемых к выполнению их функций; организация внеучебного времени будущего офицера для усиления педагогического воздействия; вовлечение курсантов в воспитательную работу с личным составом в период войсковой стажировки [18, с. 52–53].

Воспитание военнослужащего должно подчиняться следующим требованиям: взаимосвязь изучаемого с повседневной практикой; показ негативных сторон буржуазной идеологии, аргументированная критика военной теории и практики империализма; научная организация занятий

и учений, нетерпимость к недостаткам в военно-педагогическом процессе [26, с. 36].

Осуществлённый историко-педагогический анализ позволил представить основные положения общей и военной педагогики середины XX века, раскрывающие процесс воспитания социальной активности военнослужащих. Выявлено, что специалистами в области военной педагогики были детализированы положения общей педагогики с позиций функционального подхода. Так, если в общей педагогике социальная активность рассматривалась как качество, обеспечивающее гармонию личного и общественного блага, то военная педагогика рассматривала социальную активность как эффект целенаправленного воспитания коммунистического сознания и убеждённости.

В контексте современных вызовов проблема воспитания социальной активности военнослужащих обретает особую актуальность. В связи с этим значимым представляется обращение к наследию отечественной теории и практики воспитания в рассматриваемый период, в который данная проблема продуктивно решалась.

Список литературы

1. Абрамов А.П. Модернизация среднего специализированного военного образования в условиях реформирования российской армии: монография. 2-е изд. Москва; Берлин: Директ-Медия, 2021. 316 с.
2. Азаров Ю.П. Искусство воспитывать: Книга для учителя. М.: Просвещение, 1985. 448 с.
3. Ахаян Т.К. Идейно-политическое воспитание в формировании общественной активности школьников. М.: Просвещение. 1974. 167 с.
4. Бабанский Ю.К. Оптимизация процесса обучения. Общедидактический аспект. М.: МГУ, 1977. 195 с.
5. Балыков Н.П. Становление и развитие профессиональной подготовки политработников в военно-учебных заведениях: дис. ... канд. пед. наук: М., 1974. 185 с.
6. Богуславский М.В. Многомерность инновационных и ретроинновационных волн реформ российского образования во второй половине 1980-х гг. – начале XXI века // Пространство и время в диалоге педагогических культур: интерсубъективность историко-педагогического понимания: сб. научных трудов междунар. науч.-практ. конф. – XXXIV сессии Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки при отделении философии образования и теоретической педагогики Российской академии образования. Волгоград: РИЦ ВГАПО, 2021. С. 38–45.
7. Давыдов В.П. Убеждение – основной метод коммунистического воспитания советских воинов: дис. ... канд. пед. наук. М.: ВПА им. Ленина, 1964. 176 с.
8. Данилов М.А. Теоретические основы и методы фундаментальных педагогических исследований М.: Просвещение, 1972. 323 с.
9. Долгаева Е.И., Юрлова Е.М. Политические убеждения молодёжи в социологическом измерении // Развитие социального пространства России:

новые вызовы и перспективы: м-лы Всерос. науч.-практ. конф. Саранск: Национальный центр социально-экономического развития, 2018. С. 22–25.
10. Дьяченко М.И. Об индивидуальном подходе в обучении и воспитании советских воинов. Л.: ВВПИ им. М.И. Калинина. 1956. с. 169.
11. Ермолаева Л.О. Воспитание патриотизма – основная задача молодежной политики // Молодёжь XXI в.: векторы развития в пространстве новой социальной реальности. М.: Добро слово, 2019. С. 40–44.
12. Игнатьева Т.Б. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР 1961–1986 гг. М. 1987. 287 с.
13. Иовлев А.М. Деятельность КПСС по подготовке военных кадров. М., 1976. 223 с.
14. Калюжный В.Г. Россия в контексте современного мирового кризиса // Геополитика и безопасность. СПб., 2014. № 2(25). С. 20–25.
15. Калюжный В.Г. Россия в системе современного геополитического противоборства // Право и образование. 2014. № 2. С. 6–11.
16. Кузьмин В.В. Информационные риски в постиндустриальном обществе // Манускрипт. Тамбов: Грамота. 2018. № 9 (95). С. 67–71.
17. Курбатов В.А. Социальная ориентация формирования гражданско-патриотических ценностей молодёжи // Известия Тульского гос. ун-та. Гуманитарные науки, 2013. № 2. С. 506–510.
18. Матюшкин Н.И. Армия дружбы народов и пролетарского интернационализма. М.: Воениздат, 1982. 167;
19. Моносзон Э.И. Основы педагогических знаний. М. 1986. 257 с.
20. Павлов И.С., Константинов П.К. Воспитание патриотизма в современном обществе // Актуальные научные исследования в современном мире. Переяславль-Хмельницкий, 2021. № 5–7 (23). С. 118–121.
21. Панкратова Е.П. К вопросу о развитии гражданско-патриотической направленности курсантов, будущих специалистов органов внутренних дел // Научные исследования в образовании. М.: Академия права и образования, 2018. № 2. С. 11–13.
22. Программа Коммунистической партии Советского Союза. М.: Госполитиздат, 1961.78 с. Режим доступа: http://aleksandr-kommari.narod.ru/kpss_programma_1961.htm (дата обращения: 10.11.2021).
23. Проектное образование: организационные проблемы в условиях необходимости к шестому экономическому укладу: коллективная монография. М.: Институт мировых цивилизаций, 2019. 246 с.
24. Ракетский А.В. Национальное самосознание как эффект патриотического воспитания курсантов в условиях военного вуза // Эффекты реализации исследовательских проектов в военных институтах внутренних войск: материалы научно-методического семинара. СПб: Изд-во СПб военного ордена Жуковского института ВНГ РФ. 2016. С. 97–100.
25. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. № 996-р «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года». Режим доступа: https://rg.ru/2015/06/08/vospitanie-dok.html (дата обращения: 21.03.2020).
26. Родин В.Ф. Воспитание непримиримости к буржуазной идеологии у курсантов военных училищ: дис. ... канд. пед. наук. М.: ВПА им. В.И. Ленина, 1983. 182 с.
27. Селезнев П.С. Инновационная политика – ответ на идеологический кризис

рубежа XX – XXI в. // Обозреватель – Observer. М., 2018. № 9 (260). С. 6–17.
28. Степашко Л.А. Феномен советской педагогики // Педагогика. 1998. № 6. С. 72–76.
29. Стержнев В.В. Индивидуальный подход в воспитании советского воина: дис. … канд. пед. наук. М.: ВПА им. Ленина. 1965. 213 с.
30. Филимонов В. Цифровое общество и конец истории: доклад на XXVI Международных Рождественских чтениях. Москва, 2018. [Электронный ресурс]. URL: https://ruskline.ru/analitika/2018/02/01/cifrovoe_obwestvo_konec_istorii (дата обращения: 10.11.2021).
31. Фурса И.А. Информационная безопасность личности в контексте вызовов современности // Вестник ВЭГУ. Уфа, 2016. № 4 (44). С. 137–144.
32. Шевелев А.Н. Э.Д. Днепров и социально-политическая история отечественного образования: проверяя современность прошлым. // Психолого-педагогический поиск. 2016. № 4 (40). С. 73–81.
33. Щербаков А.К. Работа политорганов и партийных организаций Вооружённых Сил по воспитанию воинов в духе советского патриотизма и социалистического интернационализма 1971–1975 гг. (На материалах Краснознаменного Киевского военного округа): автореф. дис. канд. ист. наук. Киев, 1979. 23 с.
34. Юдина Н.П. Образование и идеология: историко-педагогический анализ // Идеологические аспекты методологического обеспечения научных исследований: материалы Всероссийского методологического семинара / научн. ред. Е.В. Бережнова. М.: МГУП, 2010. С. 38–44.

Об авторе:

ФАРАФОНОВА Людмила Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры социально-гуманитарных дисциплин АНО ВО «Санкт-Петербургская юридическая академия» (192012, Санкт-Петербург, просп. Обуховской обороны, д. 114); e-mail: farafonova55@yandex.ru

DEVELOPMENT OF THE ISSUE OF EDUCATION OF SOCIAL ACTIVITY OF MILITARY PERSONNEL IN THE MIDDLE OF XX century (1960s – FIRST HALF OF THE 1980s)

L.N. Farafonova

St. Petersburg Law Academy, St. Petersburg, Russia

The article defines the significance of the theoretical legacy of the 1960s - the first half of the 1980s. to educate the social activity of the modern serviceman. As a result of the analysis of pedagogical works in general and military pedagogy, the following are presented: the pedagogical content of the social activity of a serviceman, its structure, stages, a model of educating the social activity of a serviceman, as well as requirements for the implementation of the process of educating the social activity of a serviceman.

Keywords: *education, Armed Forces, military personnel, state order, personality qualities, social activity.*

УДК 371.1
DOI: 10.26456/vtpsyped/2021.4.124

ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ И СОПОСТАВИМЫЙ ЭТАЛОНЫ ОЦЕНИВАНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ

Н.А. Федорова, О.О. Копкарева

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

Обоснована педагогическая целесообразность расширения спектра оценочных средств в профессиональном труде учителя, активирующих внутренний потенциал обучающихся и усиливающих их мотивацию в учении. В качестве примера оценочной деятельности приводится метод использования двух шкал оценивания: индивидуального и сопоставимого эталонов. Каждый из двух типов эталонов имеет своё назначение в педагогическом процессе: определение качества освоения основных образовательных программ, выявление склонностей обучающихся к изучению отдельных учебных дисциплин для успешного профессионального самоопределения, наличие или отсутствие индивидуального успеха в обучении и индивидуальном развитии, динамику в освоении учебных дисциплин. Рассматриваются возможные сочетания указанных шкал, определен их вклад в итоговую оценку учебной деятельности обучающегося.
Ключевые слова: *шкалы оценивания, индивидуальные и общепринятые эталоны оценивания, внутренние изменчивые факторы-усилия, позиция учащегося в учебном процессе, индивидуальная ситуация успеха, ситуация избегания неудач, профессиональный поведенческий стиль учителя.*

Неоспоримо мнение психологов о том, что для успешного развития подрастающего человека важно активировать его внутренний потенциал, его собственную активность в учении. Существенную роль в решении этой проблемы играет применение индивидуальных эталонов в оценке индивидуальных достижений учащегося. Х. Хекхаузн доказал, что применение индивидуальных эталонов не только укрепляет, но и усиливает мотивацию учащихся в учении на отдалённую перспективу [1].

Обобщение передового опыта в оценивании деятельности учащихся. В профессионально организованном учебном процессе применяется два типа эталонов оценивания: общепринятые, стандартные и индивидуальные. При использовании *общепринятых эталонов* руководствуются следующими критериями: нормативным, когда полученный результат оценивается с точки зрения установленной нормы, единого общепринятого стандарта (например, одна, две ошибка – 4, три ошибки – 3); сопоставительным, когда результат учащегося сравнивается с аналогичным результатом учащихся класса.

При использовании *индивидуальных эталонов* производится сравнение полученных учащимся результатов с его же прошлыми

© Федорова Н.А.,
Копкарева О.О., 2021

достижениями и на этом основании выявляется его индивидуальная успешность в обучении и динамике индивидуального развития. Возрастающие индивидуальные показатели, ситуация индивидуальной успешности усиливают мотивацию учащихся в учении и обеспечивают качественное освоение основной образовательной программы.

Каждый из двух типов эталонов имеет своё назначение в педагогическом процессе: общепринятые эталоны определяют качество освоения основных образовательных программ, выявляют склонность учащихся к изучению отдельных учебных дисциплин для успешного профессионального самоопределения. Индивидуальные эталоны выявляют наличие или отсутствие индивидуального успеха в обучении и индивидуальном развитии обучающегося, динамику в освоении им учебных дисциплин.

Очевидно, что в профессиональной деятельности учителя должны активно использовать два вида эталонов. Рациональным является подход, при котором поурочный результат оценивается индивидуальными эталонами, стимулирующими внутреннюю активность учащихся в учении и саморазвитии, а итоговый – общепринятыми нормами, едиными требованиями к уровню подготовки учащихся, освоению государственных стандартов образования. Могут возникать трудности в сочетании индивидуальных и общепринятых эталонов при оценивании учебного труда учащихся, но при достойной подготовке учителя они решаются быстро и успешно. Более того, они охотно осваиваются учащимися и используются в режиме самооценки.

Анализ массовой школьной практики дает основание утверждать, что ей нормативно присущи единые социальные эталоны. При этом учителя осознают, что их использование позволяет оценить только знания учащихся, а старания и усилия растущего человека, его внутреннее состояние в процессе учения, рациональность и качество учебных действий не принимаются во внимание. Применение индивидуальных эталонов в оценке труда учащихся позволяет видеть их индивидуальные успехи, усердие и старание, даже маленькое продвижение вперёд, которое становится стимулятором его познавательной активности, определяет динамику развития и самосовершенствования. Очевидно также, что повышение качества работы системы образования неизбежно связано с применением двух типов эталонов: использование в контрольных вариантах общепринятых норм и явное предпочтение в каждодневной практике индивидуальных эталонов, включающих внутренние факторы-усилия учащегося.

Факторы, стимулирующие внутреннюю активность учащихся, их самосовершенствование, могут быть внутренними и внешними, изменчивыми и неизменчивыми. К внутренним изменчивым факторам относятся усилия, старания, настроение, терпение, организованность человека, всё то, что он способен изменить в себе сам. Внутренние стабильные факторы – это сложившийся характер человека, возможность

реализации способностей, те есть то, что человек сам изменить не может. Группу внешних изменчивых причин составляют удача и везение, а внешних стабильных – общественная ситуация, социальные условия, окружающие люди и их особенности.

Повышение качества педагогического процесса определяется всеми группами факторов, но основой для создания ситуации прогрессирующего развития учащихся служат внутренние изменчивые факторы – усилия. Именно поэтому профессионально работающий учитель при обсуждении успехов учащегося или его неудач подчеркивает организованность, собранность, настойчивость в достижении цели или их отсутствие. Вместе с тем учитель-профессионал никогда не позволит сказать ученику, что причиной его неудачи является отсутствие, например, математических способностей, поскольку подобное заявление заводит ученика в тупик и порождает в его сознании комплексы, отторгающие учебную деятельность. Учитель-профессионал искренне верит в возможность развития потенциальных способностей каждого учащегося на индивидуальном для него уровне и считает своим долгом создавать ему на каждом уроке ситуацию индивидуального успеха, стимулирующую познавательную активность.

Многие учителя стремятся развивать в учащихся мотивацию успеха, но в условиях сложившегося способа обучения она выводится из поведения, направленного на достижение, рекорд, стремление стать лучше других. В данном случае успех определяется в сравнении одного человека с другим, порождает негативное отношение к успешным учащимся, не стимулирует внутреннюю активность каждого участника учебного взаимодействия, часто закрепляет позицию «пешки», «вечного неудачника». Именно с этим связаны главные трудности в повышении качества обучения, требующего от учащихся умения сопоставлять, сравнивать, анализировать учебные результаты, успешно продвигаться в освоении новых знаний, компетенций и последовательно повышать планку личных достижений [2].

Решение вопроса упирается в создание на каждом уроке и каждому учащемуся реальной ситуации *индивидуального успеха,* выявление которой обеспечивается активным применением в работы учителя-профессионала индивидуальных эталонов.

Индивидуальные эталоны оценки достижений вырабатываются в процессе непосредственной работы учителя с учащимися на основе принципа «Сегодня лучше, чем вчера». Охарактеризованные ориентации и определяют поведенческий сценарий учащегося-победителя, который начинает активно действовать, много и охотно работать и достигать повышающихся индивидуальных результатов [3].

Применение индивидуальных эталонов происходит не только при индивидуальном собеседовании учителя и ученика по поводу сравнения

предыдущих и настоящих результатов. Эффективными являются создаваемые учителем учебные ситуации, когда у ученика возникает возможность сравнить результаты контрольных работ в начале и конце четверти, самостоятельных работ в начале и по окончании темы, творческих работ, выполненных в пятом и шестом классе. Их активным применением формируется человек, надеющийся на успех, который не боится конкуренции или ситуации, где нужно проявить себя, ставит цели средней трудности или чуть выше, разумно планирует продвижение к ним, в деле проявляет настойчивость, упорство, самостоятельность, а по окончании работы находит вариант обратной связи, чтобы диагностировать полученный результат и закрепить устойчивую реалистическую самооценку.

Следует также помнить, что в психолого-педагогическом поле при взаимодействии учителя и ученика не бывает незаполненного пространства. Если учителю не удаётся создать учащимся ситуацию успеха, если они не испытывают надежды на успех в учении, у них появляется альтернативный вариант избегания неудач. В этом случае учащиеся предпринимают всё, чтобы избежать возможных неприятностей, не допустить ударов по самолюбию, не позволить себя публично осудить и наказать.

Основные реакции, к которым прибегает ученик в данной ситуации, – это обезличивание учебной деятельности, её отчуждение, отторжение всего того, что связано с процессом обучения: учителя, программы, эталонов, применяемых учителем, отметок, которые он выставляет. В результате формируется негативное отношение к учению, учащиеся убеждают себя в том, что, например, «и без физики можно прожить».

Человек со страхом неудачи избегает ситуаций, в которых нужно себя проявить. Он или пассивно подчиняется, или идёт на неразумный риск, боится конкуренции, ставит или очень высокие цели (строит воздушные замки), или слишком простые (топчется на месте), болезненно воспринимает критику, а в случае даже деликатного замечания часто возникает резонанс: «Ничего не буду делать!». Он не преодолевает трудности, а уходит от них, боится обратной связи, не надеется на позитивный результат, имеет завышенную или заниженную неустойчивую самооценку, успех объясняет везением, удачным стечением обстоятельств, а неудачу – плохими личными способностями. При планировании использует глобальную стратегию и жёстко (независимо от условий) движется к предполагаемому результату или вообще уклоняется от планирования, проявляя реакции неправильно сформированного деятеля [4].

Анализ только одного психологического условия успешного обучения учащихся (создание им ситуации индивидуального успеха на основе использования учителем-профессионалом индивидуальных эталонов оценивания, а также нарушение этого условия, приводящего к ситуации избегания неудач) говорит о далеко идущих последствиях в плане формирования личности растущего человека при применении в

педагогических процессах психологически нецелесообразных процедур.

Представленный небольшой анализ реально возникающей в учебном процессе психологической ситуации должен стимулировать учителя к анализу своего поведенческого стиля, выбору продуктивного в плане развития учащихся режима оценивания их учебных достижений.

Включению в новый более продуктивный режим оценивания будет способствовать рефлексивное осмысление учителем содержания педагогических действий при индивидуальной и нормативной ориентации в оценивании учебных результатов учащихся, представленных в табл. 1.

Из табл. 1 видно, что учителя, придерживающиеся традиционного способа обучения и оценивания, предъявляют жесткие требования к внешней стороне учебной деятельности учащихся, оценивают полученный результат с помощью только общепринятых критериев. Учителя, применяющие индивидуальные эталоны, руководствуются другими ценностными ориентациями.

Таблица 1

Поведенческий стиль учителя при индивидуальной и нормативной ориентации в оценивании учебных достижений учащихся

Индивидуальная ориентация учителя	Нормативная ориентация учителя
1. Анализирует особенности ситуации и своё поведение в ней	1. Ориентируется на устойчивые характеристики способностей
2. Делает осторожные прогнозы	2. Делает долговременные прогнозы
3. Сильных порицает за ухудшение, слабых хвалит за улучшение	3. Сильных хвалит всегда, слабых – очень редко
4. Поощряет за старание при продвижении к результату	4. Оценивает за результат, процесс не видит
5. Чаще даёт индивидуальные, разные по сложности задачи	5. Чаще практикует одинаковые задания

Таким образом, применение индивидуальных эталонов в оценке учебных результатов учащихся создаёт необходимые психологические условия для создания и закрепления в учебном труде ситуации индивидуального успеха, которая, как известно, рождает новый успех, стимулирует желание вновь и вновь переживать приятные эмоции удовольствия при достижении возрастающего индивидуального результата. В этом случае применение индивидуальных эталонов в профессиональной деятельности учителя реально активирует познавательную активность всех учащихся, их стремление к продуктивному освоению новых знаний, компетенций и самосовершенствованию.

Изменение ценностных установок учителя, его поведенческого стиля, умелое обеспечение им в педагогических процессах необходимых психологических процедур позволит учащимся активно и охотно включаться в учебно-познавательную деятельность, испытывая при этом не только напряжение и усталость от интеллектуального труда, но и

приятные положительные эмоции от возрастающего индивидуального результата, стимулирующего его развитие [5].

Список литературы

1. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность: в 2 т. Т. 2. М.: Педагогика, 1986. 392 с.
2. Ксензова Г.Ю. Оценочная деятельность учителя. М., 1999. 121 с.
3. Ксензова Г.Ю. Инновационные методы оценочной деятельности в системе образования: учеб. пособие. Тверь: ТвГУ, 2005. 146 с.
4. Ксензова Г.Ю. Инновационные процессы в образовании. Реформа системы образования. М.: Юрайт, 2018. 349 с.
5. Федорова Н.А. Мотивирование студента к обучению как одна из основных функций деятельности преподавателя вуза // Вестник Твер. гос. ун-та. Серия: Педагогика и психология. 2011. № 3. С. 146–154.

Об авторах:

ФЕДОРОВА Наталья Алексеевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры физического воспитания ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, Тверь, ул. Желябова, 33); e-mail: fedornata1960@yandex.ru

КОПКАРЕВА Ольга Олеговна – кандидат биологических наук, доцент кафедры математического и естественнонаучного образования ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, Тверь, ул. Желябова, 33); e-mail: kopkarevaoo@mail.ru

INDIVIDUAL AND COMPARABLE STANDARDS OF ASSESSMENT IN THE PROFESSIONAL ACTIVITY OF A TEACHER

N.A. Fedorova, O.O. Kopkareva

Tver State University, Tver, Russia

The pedagogical expediency of expanding the range of evaluation tools in the professional work of a teacher, activating the internal potential of students and enhancing their motivation in teaching, is substantiated. As an example of evaluation activity, the method of using two evaluation scales is given: individual and comparable standards. Each of the two types of standards has its own purpose in the pedagogical process: determining the quality of mastering the basic educational programs, identifying the propensities of students to study individual academic disciplines for successful professional self-determination, the presence or absence of individual success in learning and individual development, dynamics in the development of academic disciplines. Possible combinations of these scales are considered, their contribution to the final assessment of the student's educational activity is determined.

Keywords: *assessment scales, individual and generally accepted assessment standards, internal changeable factors-efforts, individual success situation, failure avoidance situation, student's position in the educational process, professional behavioral style of the teacher.*

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 377.3
DOI: 10.26456/vtpsyped/2021.4.130

СРАВНЕНИЕ ДУАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И WORK-BASED LEARNING В РОССИЙСКОЙ ПРАКТИКЕ[2]

Н.Н. Беденко, Д.И. Мамагулашвили, С.В. Чегринцова, А.В. Бородина, И.Е. Мамитова

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», г. Тверь

Осуществлен сравнительный анализ дуального образования и обучения, совмещенного с работой, в российской практике при рассмотрении базовых характеристик видов и форм обучения, их сравнении с традиционными формами. Постоянно возрастающие требования современного рынка труда к квалифицированным специалистам формируют предпосылки для активного перехода от традиционных форм обучения к инновационным. Это влечет за собой существенные изменения в системе образования, в том числе в высшей школе. Посредством анализа и обобщения инновационных форм обучения, их сравнения между собой выявлены преимущества по отношению к традиционным формам. Результаты исследования могут быть успешно применены при разработке образовательных программ с применением инновационных форм и моделей обучения.

Ключевые слова: *дуальное образование, WBL-обучение, совмещенное с работой, традиционные и инновационные формы обучения.*

Современная российская экономика развивается под воздействием большого количества факторов, среди которых выделяют непрерывный инновационный процесс, социальные перемены, многообразие способов и форм получения высшего образования и др. Она должны соответствовать быстро меняющимся условиям существования человека и общества. Качество обучения, организация образовательного процесса, содержание программ подготовки обучающихся являются приоритетными целями как для производственной, так и для образовательной сфер.

Базовым драйвером появления нового типа образовательных

[2] Исследование в рамках пилотного проекта «FlexWBL: Разработка гибкой, инновационной, практической рамки WBL (обучения, совмещенного с работой) в Армении и России» поддерживалось Исполнительным агентством по образованию, аудиовизуальным средствам и культуре, проект № 610072-EPP-1-2019-1-LV-EPPKA2-CBHE-JP. Авторы признательны всем партнерам проекта FlexWBL за их вклад в дискуссии и апробацию предложенных процедур.

© Беденко Н.Н., Мамагулашвили Д.И., Чегринцова С.В., Бородина А.В., Мамитова И.Е., 2021

программ, позволяющим совместить обучение с трудовой деятельностью, следует признать осознание возросшего несоответствия требований работодателей к своим сотрудникам вследствие усложнения производственных процессов. Как свидетельствует практика, традиционные технологии и формы обучения уже не справляются с задачей подготовки высококвалифицированных и конкурентоспособных специалистов. Назрела острая необходимость серьезной модернизации системы высшего образования и внедрения наиболее эффективных форм подготовки профессиональных кадров. Среди таких форм – *дуальное обучение* и *Work-based Learning.*

Цель исследования заключается в сравнении этих двух форм обучения в системе высшего образования и выявлении их преимуществ по сравнению с традиционными формами.

Актуальность темы дуального обучения нашла свое отражение в работах многих российских ученых (Ю.Н. Петров, В.В. Землянский, Я.В. Канакин, Д.А. Торопов, Е.А. Гатальская, О. Гольник, Ф.Ф. Дудырев, Т.В. Полякова, Е.Ю. Есенина и др.). Обобщение теоретической и методологической базы позволяет сделать вывод о том, что «под дуальной целевой подготовкой понимается инновационная форма организации профессионального обучения, предполагающая согласованное взаимодействие образовательной и производственной сфер в подготовке кадров определенного профиля и уровня квалификации в соответствии с потребностями конкретного предприятия. Построена она на единстве трех методологических оснований: аксиологического (паритетность гуманистических и технико-технологических ценностей и целей); онтологического (компетентностный подход); технологического (организация процесса развития профессиональной деятельности, социально-профессиональных отношений)» [4, с. 107].

Ряд авторов подчеркивают важность участия в образовательном процессе производственных структур: «Дуальная система предусматривает вовлечение в процесс подготовки кадров предприятий, которые идут на достаточно существенные расходы, связанные с обучением работников, так как хорошо знают, что затраты на качественное профессиональное обучение являются надежным вкладом капитала. При этом они становятся заинтересованными не только в результатах обучения, но и в содержании обучения, его организации и т.д. Этим и определяется значимость дуальной системы как модели профессиональной подготовки, которая позволяет преодолеть разрыв, рассогласованность производственной и образовательной сфер в вопросах подготовки профессиональных кадров» [3, с. 28].

Таким образом, в узком смысле слова под дуальным обучением понимают такой вид профессионального образования, при котором

обучающиеся получают теоретические знания на базе образовательной организации, а практическую часть подготовки проходят на конкретном рабочем месте. Система дуального обучения предполагает непосредственное участие работодателей в учебном процессе, поскольку предприятие предоставляет базы для практического обучения и несет все связанные с этим расходы. Роль работодателя в системе дуального обучения, по сравнению с традиционным, усиливается. Осуществляя тесное сотрудничество с образовательными организациями, они могут участвовать в подготовке квалифицированных кадров с учетом собственных требований и условий производства.

Несмотря на значительные расходы, связанные с обучением будущих работников, представители работодателей должны быть заинтересованы в таком сотрудничестве, так как они осознают всю значимость дуальной системы подготовки, которая позволяет устранить разрыв и несогласованность в вопросах подготовки квалифицированных кадров между образовательными и производственными организациями.

Модели реализации программ с элементами дуального обучения можно условно разделить на две группы:

1) групповое обучение (обучение по адаптивному учебному плану, в котором количество практических занятий увеличено за счет вариативной части);

2) обучение по индивидуальному плану (в рамках апробации технологий дуального обучения в образовательном процессе наиболее целесообразным является реализация программ с использованием индивидуальных планов для обучающихся, которые разрабатываются с учетом пожеланий студентов и требованием работодателя).

Опираясь на концепцию развития дуальной системы обучения в Павлодарском государственном университете, представляется возможным выделение основных принципов внедрения и развития дуальной системы обучения:

1. Фундаментальность. Научное обоснование и высокое качество предметной, психолого-педагогической и профессиональной подготовки в рамках дуального образования обеспечивает выполнение запросов рынка труда.

2. Интегративность. Объединение в целое ранее обособленных частей образовательного процесса; развитие межпредметных связей, ориентированных на формирование требуемых компетенций.

3. Универсальность. Вариативность и вариабельность набора дисциплин, обеспечивающих единство теоретического и практического аспектов подготовки будущих специалистов.

4. Непрерывность. Преемственность этапов и ступеней образовательного процесса.

5. Гибкость. Вариативность содержания и технологий

образовательного процесса.

6. Адаптивность. Использование инновационных технологий в процессе обучения, развитие навыков социализации в условиях постоянно меняющейся производственной ситуации.

7. Развивающийся характер образования. Удовлетворение потребностей человека в его профессиональном и личностном росте.

8. Демократизация. Равные возможности для каждого человека, многообразие образовательных систем, общественно-государственное управление данными системами.

9. Взаимодействие теории и практики. Обеспечение соответствия уровня образования требованиям научно-технического прогресса.

10. Исследовательский принцип. Развитие индивидуальных способностей личности, стимулирование познавательно-исследовательской деятельности обучающихся [5, с. 6].

Исходя из вышеизложенного, следует вывод о том, что концепция внедрения системы дуального обучения полностью соответствует основным принципам, лежащим в основе современных образовательных стандартов: компетентностный подход и практикоориентированность. По мнению Т.И. Афасижева и В.А. Тешева, при внедрении технологий дуального обучения особое внимание необходимо уделить следующим факторам: совместной работе с базовыми предприятиями, имеющими возможность внедрения дуальной системы обучения; разработке рекомендаций для предприятий по внедрению элементов дуального обучения; обеспечению обучающихся рабочими местами для практик, лабораториями, учебными полигонами; обязательной стажировке преподавателей и представителей производственных структур на рабочих местах; подготовке будущих педагогов к организации и изучение методики преподавания дуального образования [1, с. 119].

Таким образом, можно выделить следующие преимущества дуального образования по сравнению с традиционными формами обучения: инновационность образовательного процесса, проявляющаяся в возможности изменения графика учебного процесса и набора дисциплин; индивидуальный подход к организации учебного процесса в соответствии с запросами конкретного обучающегося и/или работодателя; максимальная приближенность к условиям реального производства и конкретного трудового процесса; возможность привлечения дополнительных источников финансирования, в том числе и со стороны организации; сокращение времени и повышение эффективности адаптации обучающегося к производственной среде; развитие механизма наставничества.

Таким образом, ключевую роль в реализации данной формы обучения играет отлаженный механизм социального партнерства, под которым понимается взаимодействие образовательных учреждений с

производственными структурами, общественными организациями, государственными органами власти, органами местного самоуправления, направленные на соблюдение интересов каждой из сторон. Как отмечают некоторые исследователи, целями внедрения системы дуального обучения в конкретном регионе являются: совершенствование модели подготовки персонала с учетом реальных потребностей экономики в квалифицированных кадрах для повышения инвестиционной привлекательности регионов; разработка профессиональных стандартов по актуальным профессиям для бизнеса (предприятий); разработка и модернизация образовательных программ в соответствии с требованиями профессиональных стандартов; изменение требований к организации и содержанию образовательных программ; разработка механизма независимой оценки качества обучения; оптимизация системы налогообложения с целью привлечения работодателей к финансированию подготовки рабочих кадров [1, с. 116 –117].

Основными задачами дуальной подготовки являются: подготовка высококвалифицированных специалистов, востребованных на рынке труда; обеспечение трудоустройства максимального количества выпускников согласно их специальности; интеграционные процессы взаимодействия системы образования и профессиональной сферы; использование в образовательном процессе кадрового потенциала и материально-технической базы работодателей; привлечение работодателей при составлении учебных планов и проведении итоговой государственной аттестации; повышение качества обучения за счет использования инновационных технологий; развитие системы наставничества; формирование корпоративной культуры и навыков самостоятельной работы у обучающихся.

Перечисленные задачи системы дуального образования во многом схожи с Work-based Learning. Термин «Work-based Learning» совсем недавно появился в профессиональной педагогической лексике. Если посмотреть буквальный перевод этого термина на русский язык, то он дает примерноследующее: «обучение, основанное на работе». С его пониманием имеется определенная путаница, поскольку к данному словосочетанию близко подходит дуальное образование, есть вариации для высшего и профессионального образования, а также различные национальные и политические контексты.

Следует отметить, что особенности WBL подробно освещены в трудах отечественных и зарубежных исследователей [2, с. 45–84]. Попытаемся сравнить эту инновационную модель образования с дуальной системой и выявить отличительные черты WBL:

1. Партнерство между образовательной организацией и работодателем с целью достижения требуемого качества обучения. Одна из задач WBL заключается в максимальном учете требований работодателя

при подготовке специалиста для конкретного рабочего места. В связи с этим активное вовлечение работодателя в образовательный процесс предполагает не только формирование компетентностной модели выпускника образовательной программы, но и максимальное информирование обучающегося о ситуации в организации, в том числе о производственных новшествах. К тому же представитель компании принимает участие в преподавании отдельных дисциплин и (или) модулей. Такое партнерство позволяет достигнуть эффекта синергии, а также обогатить преподавательский состав вуза новыми знаниями о практических достижениях конкретных предприятий. Мы видим схожесть этой характеристики WBL с системой дуального обучения.

2. Сочетание работы и обучения в реальной производственной обстановке, позволяющее не только адаптировать профессиональные знания к практическим производственным ситуациям, но и решить реальные проблемы организации. Не стоит забывать и о том, что у обучающегося уже могут быть сформированы некоторые требуемые практические навыки и умения, а также профессиональные компетенции в ходе осуществления трудовой деятельности на конкретном рабочем месте, что позволяет при необходимости сократить срок обучения. Если в системе дуального обучения мы видим формирование практических навыков в конкретной организации, то при WBL обучающийся уже является работником данного предприятия, поэтому не возникает необходимость адаптироваться к производственному процессу. Это позволяет говорить об уникальной особенности данной системы обучения, а также о формировании образовательной программы на основе концепции добавленной стоимости (реальная работа на предприятии, актуальность приобретаемых знаний и умений).

3. Соответствие образовательной программы потребностям обучающегося и той организации, в которой он осуществляет профессиональную деятельность. Вследствие тесного взаимодействия участников образовательного процесса достигается максимальный учет интересов, требований и потенциала как обучающегося, так и работодателя. В результате работодатель получает специалиста, который в максимальной степени соответствует предъявляемым рабочим местом требованиям, а обучающийся открывает новые горизонты в своей профессиональной деятельности и карьере. При дуальном обучении потребности студента в меньшей степени выходят на первый план при формировании образовательной программы.

4. Персональная траектория обучения и признание предшествующего опыта обучения, позволяющие создавать условия для развития обучающегося как в профессиональном, так и в личностном плане, а также мотивировнность на обучение и проявление инициативы. К тому же появляется уникальная возможность сократить

продолжительность образовательного процесса до оптимального для всех участников срока. В данном случае особая роль принадлежит тьютору как лицу, ответственного за поддержку студента во время реализации им своей образовательной траектории.

5. Образовательные проекты, реализуемые непосредственно на рабочем месте, интегрируют знания из разных отраслей науки и ориентируются на совершенствование реальных бизнес-процессов организации, позволяя решать организационные проблемы. При этом появляется уникальная возможности замены части дисциплины, одной дисциплины или нескольких дисциплин проектом на рабочем месте. Отчасти система дуального образования также практикоориентирована, но сводится лишь к выполнению выпускных квалификационных работ по запросу работодателей.

6. Специфическая оценка учебных результатов, в том числе предшествующих, позволяет не только сократить срок обучения, но и сделать график образовательного процесса более гибким и удобным как для обучающегося, так и для работодателя. Возможно измерение результатов обучения в зачетных единицах, их накопление и возможность переноса с программы на программу.

7. Активное применение информационно-коммуникационных и дистанционных технологий обучения, позволяющих обучающимся присутствовать в образовательной организации в зависимости от его возможностей посещения при максимальном количестве консультаций и доступности обучения со студентами очной формы обучения. У профессорско-преподавательского состава формируется потребность постоянно повышать квалификацию в сфере новых образовательных технологий и ИКТ.

8. Сетевое обучение, предполагающее активное вовлечение в образовательный процесс ресурсов других вузов и внешних образовательных платформ.

9. Поддержка рефлексивных практик и самоанализа, а также инновационные педагогические подходы.

Все вышеизложенное позволяет выявить ряд очевидных преимуществ программ WBL: подтверждение знаний и умений, полученных на работе; минимизация времени на обучение за счет признания предшествующего обучения и его сертификации; интеграции содержания пройденных и предстоящих курсов повышения квалификации, а также выполнения проектов на рабочем месте; нацеленность образования на решение реальных задач; сетевые возможности обучения с привлечением необходимых ресурсов других вузов и внешних образовательных платформ; гибкие индивидуальные траектории обучения с последующим присвоением соответствующих достигнутому уровню степеней и получением дипломов.

Таблица 1

Сравнительная характеристика традиционного и дуального образования

Традиционная система образования	Система дуального образования	WBL
Высокий удельный вес аудиторных занятий в образовательной организации	Аудиторные занятия, проводимые в образовательной организации, составляют 30–40 % от общего количества часов	Сочетание обучения и работы в *реальной* производственной обстановке с максимально возможным количеством часов практического обучения
Низкий удельный вес производственной составляющей (как правило, практики)	60–70 % от общего количества часов составляют практические занятия на предприятии	
Учебный план разрабатывается образовательной организацией в соответствии с ФГОС	Учебный план разрабатывается образовательной организацией совместно с работодателями с учетом ФГОС, профессиональных стандартов и потребностей работодателя	Учебный план разрабатывается образовательной организацией совместно с работодателями с учетом ФГОС, профессиональных стандартов, потребностей работодателя и обучающегося
Основные участники образовательного процесса: преподаватели и обучающиеся	Основные участники образовательного процесса: преподаватели, работодатели и обучающиеся	Основные участники образовательного процесса: преподаватели, работодатели, тьюторы и обучающиеся
Обучение осуществляется за счет средств государства или самого обучающегося	Определенная доля затрат на обучение ложится на работодателя	
Отсутствие у обучающихся мотивации, неуверенность в завтрашнем дне	Высокая мотивация, связанная с возможностью трудоустройства по специальности	Высокая мотивация на обучение, проявление инициативы, на личностный и профессиональный рост в своей организации
Разрыв между теоретическим и практическим обучением	Единство теоретических и практических аспектов; взаимодействие теории и практики	Единство теоретических и практических аспектов; взаимодействие теории и практики в реальной производственной среде

Традиционная система образования	Система дуального образования	WBL
Отсутствие формирования психологии будущего работника; необходимость профессиональной адаптации при приеме на работу	Формирование адаптивности в условиях меняющейся производственной ситуации в рамках учебного процесса; быстрая адаптация к производственному процессу	Адаптация не требуется, т.к. обучающийся уже является работником конкретной организации
Общая траектория обучения	Персональная траектория обучения	
Образование не отвечает требованиям работодателя. Низкий процент трудоустройства по специальности	Высокая гарантия трудоустройства выпускников	Обучающийся уже трудоустроен в конкретной организации
Тематика выпускных квалификационных работ не ориентирована на потенциальные нужды предприятия и не отражает специфику производства	Работодатели являются руководителями выпускных квалификационных работ, что способствует внедрению результатов в производственный процесс	
При прохождении практик отсутствует индивидуальный подход; выполняемые задания не отвечают запросам потенциальных организаций-работодателей	Производственная и преддипломная практики приближены к реальным условиям	Производственная и преддипломная практики осуществляются в реальных производственных условиях
Отсутствие сформированной корпоративной культуры	Знакомство с корпоративной культурой организации	Обучающийся является субъектом формирования и развития корпоративной культуры
Нет возможности проверить качество полученных знаний в производственных условиях	Возможность оценить уровень подготовленности будущего специалиста непосредственно на рабочем месте	Возможность оценить уровень подготовленности специалиста непосредственно на рабочем месте
Потеря определенных навыков из-за временного лага	Незамедлительное применение приобретенных знаний на практике	Формирование и применение профессиональных навыков на конкретном рабочем месте незамедлительно
Применение традиционных методов и методик обучения	Применение инновационных методов и методик обучения	

В целях сравнения традиционной системы образования, дуального образования и WBL проведено исследование основных их параметров и характеристик (табл. 1).

Таким образом, лучшим на сегодняшний день способом создания инновационных образовательных программ выступает технология WBL, которая учитывает потребности и интересы как работодателей и обучающихся, так и образовательных организаций. Регулярный сбор и анализ университетами и статистическими организациями оперативной информации о рынке труда убеждают в том, что предприятия испытывают дефицит в высококвалифицированных кадрах, способных к самостоятельному пополнению знаний и регулярному совершенствованию своих навыков и умений, формированию необходимых профессиональных компетенций. Технология обучения, совмещенного с работой, органично вписывается в профессиональные стратегии развития отдельных производств и занятых на них сотрудников и существенно увеличивает возможности высшего образования по предоставлению качественных, действительно востребованных образовательных услуг, релевантных запросам времени.

Список литературы

1. Афасижев Т.И., Тешев В.А. Особенности внедрения дуальной системы обучения в условиях инновационного развития высшей школы [Электронный ресурс]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-vnedreniya-dualnoy-sistemy-obucheniya-v-usloviyah-innovatsionnogo-razvitiya-vysshey-shkoly (дата обращения: 26.02.2020).
2. Беденко Н.Н., Сергеева М.Г., Чегринцова С.В. «Work Baseb Learning» в системе высшего образования: управленческо-экономические и педагогические аспекты: монография. Тверь: Тверской гос. ун-т. 2020. 155 с.
3. Есенина Е.Ю. Что такое дуальная система обучения? [Электронный ресурс]. URL: https://mck72.ru/files/4592/2.6.Esenina.pdf (дата обращения: 20.02.2020).
4. Землянский В.В., Канакин Я.В. Теоретические аспекты дуальной целевой подготовки специалистов [Электронный ресурс] // Вопросы современной науки и практики. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_17586552_54998299.pdf (дата обращения: 17.11.2021).
5. Концепция развития дуальной системы обучения в Павлодарском государственном университете имени С. Торайгырова на 2013–2020 годы [Электронный ресурс]. URL: http://psu.kz/images/october2014/razv_dyal_sist.pdf (дата обращения: 03.02.2020).

Об авторах:

БЕДЕНКО Надежда Николаевна – доктор экономических наук, доцент, заведующая кафедрой экономики предприятия и менеджмента ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, Тверь, ул. Желябова, 33); e-mail: bednad@mail.ru, ORCID: 0000-0002-2808-1303, SPIN-код: 7848-3916.

МАМАГУЛАШВИЛИ Давид Ильич – кандидат экономических наук, доцент, директор Института экономики и управления ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, Тверь, ул. Желябова, 33); e-mail: mamagulashvilitvgu@yandex.ru, ORCID: 0000-0003-0656-7043, SPIN-код: 2901-9364.

ЧЕГРИНЦОВА Светлана Васильевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры экономики предприятия и менеджмента ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, Тверь, ул. Желябова, 33); e-mail: svetlana.cht@yandex.ru, ORCID: 0000-0002-6396-3459, SPIN-код: 2925-5570.

БОРОДИНА Анна Владимировна – старший преподаватель кафедры экономики предприятия и менеджмента ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, Тверь, ул. Желябова, 33); e-mail: juristka70@mail.ru ORCID: 0000-0002-4218-4560, SPIN-код: 2555-7140.

МАМИТОВА Ирина Евгеньевна – старший преподаватель кафедры экономики предприятия и менеджмента ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, Тверь, ул. Желябова, 33); e-mail: vesta2418@mail.ru, ORCID:0000-0002-2179-3252, SPIN-код: 3458-2249.

COMPARING DUAL EDUCATION AND WORK-BASED LEARNING IN THE RUSSIAN CONTEXT

N.N. Bedenko, D.I. Mamagulashvili, S.V. Chegrintsova, A.V. Borodina, I.Ye. Mamitova

Tver State University, Tver, Russia

The paper aims to compare the dual education and the work-based learning models in the Russian context building on the basic characteristics of the types and forms of education as compared with traditional forms. The constantly growing requirements of the contemporary labor market have been shaping prerequisites for the active transition from the traditional forms of education to the innovative ones. As a result, the educational system, including the higher education, is being substantially modified. Having analyzed, generalized and compared the innovative learning models, their advantages have been revealed as compared with traditional ones. The research outcomes can be successfully implemented when developing educational programs with innovative forms and models of education.

Keywords: *dual education, WBL – education combined with work, traditional and innovative forms of education.*

УДК 378.14
DOI: 10.26456/vtpsyped/2021.4.141

ВОСПИТАНИЕ КАК ОСНОВНОЙ АСПЕКТ ТРЕТЬЕЙ МИССИИ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Е.В. Борисова

ФГКВОУ ВО «Военная академия Ракетных войск стратегического назначения имени Петра Великого» Министерства обороны РФ, г. Балашиха

Рассмотрены вопросы воспитательного воздействия на молодого человека, создание условий для его саморазвития в вузовской среде. Определены задачи, ресурсы и приемы воспитательных усилий преподавателей. Представлен положительный опыт применения приемов воспитательной работы.

Ключевые слова: *студент, личность, приемы воспитания, воспитательный потенциал.*

Многовековая история педагогики убеждает, что воспитание во все времена прежде всего рассматривалось как средство социализации, способ передачи социального опыта и ценностей от старших поколений к младшим (И.С. Кон, А.В. Мудрик, В.Д. Семенов и др.). Третья миссия – термин, обозначающий вклад вузов в развитие общества. Первая и вторая миссия – это образование и наука. В широком смысле третья миссия рассматривается как многомерный феномен, который на равных включает в себя социальное, культурное и образовательное измерения. Современные вызовы таковы, что выполнение двух основных задач – обучающей и научной – обуславливается новым форматом информационных и коммуникационных отношений, экономическими и общественными запросами, культурной средой и гражданской позицией [2].

В сфере высшего образования воспитание следует рассматривать как процесс целенаправленного развития общественно-личностных отношений молодого человека к окружающей жизни, к самому себе. В широком смысле это особая форма общественной деятельности, связанная с организацией присвоения подрастающим поколением социального опыта. К.Д. Ушинский отмечал, что наши потомки будут с удивлением вспоминать, как долго мы пренебрегали делом воспитания и как много страдали от этой небрежности [5]. Современное общественное воспитание определяет базу развития личности на основе педагогического взаимодействия (Н.Ф. Радионова, Е.Л. Федотова и др.). Оказывают влияние и значительные трансформации в общении молодежи, порожденные стремительными темпами развития информационного общества, и в этой связи нарастание барьеров общения между поколениями (У. Штраус, И.М. Гурова). Сходные процессы

© Борисова Е.В., 2021

отмечаются в зарубежной педагогике (М. Бубер, А. Маслоу, Э. Фромм, Э. Эриксон и др.), где воспитание как гуманитарная практика рассматривается в обращении к экзистенциальным проблемам молодежи, проблемам самоактуализации.

Следовательно, существует необходимость рассмотрения подходов и педагогических приемов, теоретических положений и практических рекомендаций в свете реализации третьей миссии университетов. Методологической базой исследований служит положение о мотивации как свойстве личности, формируемой в деятельности (С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, Р.Х. Шакуров и др.), аксиологический и личностно-ориентированный подходы.

Воспитательные задачи в высшей школе преимущественно отданы на откуп общественным организациям, молодежным движениям, кураторам и комендантам общежитий. Считается, что поступление в вуз – осознанный выбор взрослого человека, и преподаватель должен передать профессиональные знания будущим специалистам или, если говорить в современных терминах, сформировать широкий спектр компетенций на высоком уровне. Исходя из этого, преподаватели концентрируются на методиках профессиональной подготовки студентов, приобщении к исследовательской деятельности. Возникает резонный вопрос: надо ли воспитывать студентов? И понимать его следует в аспекте разнообразного и всестороннего воздействия на молодого человека, создания условий для его саморазвития в вузовской среде.

Главным ресурсом образовательного процесса вуза является его преподавательский состав. Заметим, что в основном у преподавателей вузов (непедагогических) нет профессиональной педагогической подготовки, они могут хорошо владеть предметным содержанием учебных дисциплин, но не имеют достаточных знаний по организации образовательного процесса, не обучались методикам преподавания, вынуждены приобретать эти компетенции опытным путем. Успешность профессиональной деятельности преподавателя вуза обусловлена сегодня определенным уровнем skillsoft и соотношением психологических факторов, выступающих в качестве компонентов единой системы его деятельности [3]. Анализом причин снижения уровня личностно-профессионального развития преподавателей на разных этапах профессионального роста установлено, что процессы стагнации зависят от непосредственного отношения к самому себе, к окружающим коллегам и студентам, от характера использования имеющихся внешних и внутренних ресурсов. Эффективность педагогической деятельности в вопросах воспитания качественно зависит от психологических особенностей преподавателя, ценностей и приоритетов, определяющих аксиологические и акмеологические аспекты его профессионализма.

Преподаватель высшей школы не может быть только транслятором знаний. Основой формирования профессиональных и общекультурных компетенций студентов является личность преподавателя, его система ценностей [4].

Формирование «профессионального специалиста», обладающего не только необходимыми специализированными навыками, но и самостоятельного в своих действиях и суждениях, происходит при построении правильной политики воспитания в вузе. Наряду с системной культурно-досуговой деятельностью, возможностями реализации инициатив и проектов, ежедневное взаимодействие участников образовательного процесса должно быть воспитывающим. Для преподавателя все имеет значение: его грамотная речь, внешний вид, пунктуальность, отсутствие субъективных оценок, обязательность по отношению к данным обещаниям, знание предмета, владение методиками преподавания, эрудированность, уважительное отношение, четкая гражданская позиция.

В отношении учебных действий следует руководствоваться личным примером, опираясь на лозунг «Делай, как я», который не является авторитарным, а есть противовес позиции «Делай, как я сказал!». Если преподаватель требует строгого соблюдения сроков сдачи работ, а сам нарушает временные рамки проверки, ссылаясь на объективные причины, то это безусловно антивоспитательный момент и его неоднократное проявление приведет к симметричным действиям со стороны студентов. И в процессе чтения лекций, и на семинарских занятиях необходимо создавать и реализовывать организационно-педагогические условия воспитательного влияния на становление личности студента. Добросовестность, четкость и честность при выполнении студентами индивидуальных заданий, лабораторных работ – это отражение воспитания будущего профессионала, способного успешно вести деятельность в любых ситуациях. Мастерство воспитания в вузе – особое психолого-педагогическое умение воздействия на чувства, душевные качества студентов. Это предполагает понимание психологических особенностей юношеского возраста, учет закономерностей воспитательного процесса в высшей школе, знание базовых принципов и условий воспитательных воздействий. Общий механизм воспитания состоит в построении единого смыслового пространства при котором преподаватель, реализуя свою воспитательную позицию, получает возможность обогащаться, взаимодействуя с воспитанником. В процессе педагогического взаимодействия можно поставить перед студентом проблему или альтернативу, но нельзя принимать за него решение, иначе – снимать со студента ответственность. При этом следует дать и свою оценку, обосновать свой выбор с опорой на опыт и знания, оставаясь в роли

эксперта, а не «истины в последней инстанции».

Отметим, что зачастую результат процесса обучения или воспитания как оценка качества знаний (знает – не знает) переносятся на личность в целом. При этом носитель эталонного знания или поведения в этой парадигме всегда взрослый. Такое взаимодействие в педагогическом процессе строится по принципу информационного сообщения от субъекта к объекту в режиме педагогического монолога, давления авторитетом, в каких бы новаторских формах ни осуществлялось преподавание и воспитание.

Исследования по теории и практике воспитания преимущественно посвящены научной разработке отдельных частных проблем вне их тесной взаимосвязи. А такие вопросы, как решение воспитательных задач в процессе обучения вообще и в преподавании различных учебных дисциплин в частности, остаются недостаточно изучены. С практической точки зрения осуществление процесса воспитания вооружает преподавателей комплексным подходом, при котором ведется учет всех факторов формирования личности в высшей школе, выбором содержания, форм, методов и приемов педагогического воздействия на основе индивидуальных ценностей студентов, сложившихся обстоятельств.

Например, специфическая для математики логическая строгость доказательств обуславливает воспитание логической культуры мышления. Зачем она нематематику? Возьмем некую спорную ситуацию: в защиту своей позиции, как правило, приводится несколько аргументов. Оппонент, в свою очередь, приводит контраргументы, спор продолжается, примирение проблематично. А в математике аргумент, дающий возможность обоснованного возражения, сразу признается ошибочным, поскольку не может быть «практически» или «приблизительно» доказанных положений. В процессе изучения высшей математики у студента воспитывается требовательность к полноценности аргументации, что впоследствии проецируется на житейские и профессиональные ситуации.

При изучении любых учебных дисциплин преподаватель может исподволь воспитывать познавательную активность, показывая связь с историей, с жизнью ученых и исследователей, с фактами научных озарений и неудач, то есть осуществлять нравственное, гражданское и эстетическое воспитание. Подготовка лекционного материала с элементами актуальной информации гражданской направленности обогащает содержание учебной дисциплины незаурядными личностями. Прослеживается траектория от незнания к знанию, вехами на которой располагаются события и люди, составляющие славу страны. Межличностное взаимодействие в образовательном процессе опосредовано не только педагогом в аудитории, но и огромным числом

исторических личностей, посвятивших свою жизнь исследованию окружающего мира, служению науке. На первой лекции по высшей математике имеет смысл сказать, что во многом благодаря успехам советской математической школы в сжатые сроки Советскому Союзу удалось создать ядерный щит страны, выйти в космос. Завершить краткий экскурс можно, например, информацией, что теорию вероятностей в мире называют русской наукой.

Один из воспитательных подходов состоит в использовании потенциала самостоятельной работы для выполнения информационно-поисковых проектов студентами младших курсов. Подбор информации и подготовка презентаций о прорывах в фундаментальных науках, равно как и о поисках решений прикладных задач, которые совершались незаурядными личностями, можно сделать на примерах чьих судеб, возможны «лирические отступления» при изложении того или иного положения, изучаемого раздела. У студента должно сложиться понимание, что за формулой или понятием стоит конкретный человек, биография, часто нетривиальная судьба не только «древнего грека» Пифагора, а россиянина, нашего современника. Это осознание, временная и территориальная сопричастность создают почву для воспитания гражданской идентичности. Факультативная самостоятельная работа только в том случае будет исполнять воспитательную функцию, если студент мотивирован и заинтересован в результате не оценкой, а возможностями познания нового. Крайне важно не принуждать, а заинтересовать, дать возможность проявить инициативу, креативность в выборе тематики и форме представления результатов. При публичном представлении проектов с очевидностью проявляется воспитательный результат: умение слушать собеседника, уважительно относиться к аргументам и достижениям других; формируется навык владения аргументацией и последовательного отстаивания своей позиции.

Прививая нравственные качества студентам, стоит акцентировать, что Лобачевский не только аргументированно опроверг один из постулатов Эвклида, создав новую геометрию, но и был человеком с активной непримиримой позицией по отношению к «авторитетам от науки». Превыше званий и регалий ставил научную истину, сам являясь образцом чести и достоинства.

Как вариант воспитательных воздействий можно рассматривать обучение в сотрудничестве, объединяя студентов в малые группы для совместного выполнения аудиторного задания [1]. В малой группе реализуются различные социальные роли, формы взаимодействия. Это дает студентам с разными уровнями предшествующей подготовки возможность посильно участвовать в выполнении задания, приобретать навыки сотрудничества – в частности, уметь отстаивать собственную

позицию, вырабатывать общий взгляд, разрешать возникающие противоречия. Здесь реализуется ряд принципов, к основным из которых отнесем взаимодействие в среде обучения, позитивную взаимозависимость, персональную отчетность, равновеликую долю участия каждого члена группы, толерантность и анализ. Для успешной реализации работ малых групп важно, чтобы преподаватель сам демонстрировал умение слушать, задавать вопросы, проявлял терпимость, реализовывал конструктивную обратную связь. В воспитательных целях следует обращать внимание студентов на то, какие качества и умения значимы для совместного выполнения задания (например, доверие друг другу, умение слушать и слышать, умение строить обратную связь на высказывания или действия в группе, рекомендации преподавателя), терпимость и умение приходить к согласию.

До студента, его сознания, важно донести, что именно он несет ответственность за качество своего обучения, приобретенные компетенции, свою будущую востребованность как специалиста. Этому способствуют рефлексивные приёмы контрольно-оценочной деятельности: самоанализ решений; взаимооценивание творческих работ; пролонгированная оценка, которую можно применить при самопроверке, когда студент имеет возможность исправить найденные ошибки. Рефлексия, применяемая систематически, ориентирует на осознанные, обдуманные действия, анализ своих поступков, имеет значимый воспитательный потенциал.

Преподаватель вуза должен быть не только источником профессиональной информации, но и посредником между студентами и культурой, способным оказывать позитивное влияние на их становление не только как специалистов, но и как будущей российской интеллигенции.

Теоретическая и практическая значимость проблем процесса воспитания и руководства самовоспитанием в вузах диктует необходимость научных разработок методологии и методики выбора путей решения воспитательных задач, необходимых условий и требований, спектра педагогических воздействий, оптимальной последовательности их осуществления, лучших методов и подходов к процессу воспитания.

Определенное отношение к себе формируется у студента на основании опыта и определяется обратной связью с ровесниками, преподавателями. Уверенность в успехе способствует созданию положительной мотивации, что предопределяет подготовку компетентного специалиста с четкой гражданской позицией, воспитанной на основе общественных ценностей.

Список литературы

1. Борисова Е.В. Опыт обучения студентов высшей математике по методике малых групп // Вестник Твер. гос. ун-та. Серия: Педагогика и психология. 2017. № 4. С. 166–172.
2. Платова Е.Э., Сафин Ф.Ю., Фортунатов В.В. Воспитание студентов в современных условиях: проблемы и пути их решения / под ред. проф. А.А. Оводенко; ГУАП. СПб., 2006. 112 с.
3. Резник С.Д., Вдовина О.А. Преподаватели вузов России. Формирование и развитие профессиональных компетенций: монография. ИНФРА-М, 2020, 140 с.
4. Степанов В.В. Психологическое сопровождение как фактор становления и развития мотивационной готовности педагогов к инновационной деятельности // Вестник Твер. гос. ун-та. Серия: Педагогика и психология. 2010. № 3. С. 168–172.
5. Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания: Опыт педагогической антропологии // Пед. соч.: в 6 т. / Сост. С. Ф. Егоров. М,, 1990. Т. 5. 528 с.

Об авторе:

БОРИСОВА Елена Владимировна – доктор педагогических наук, профессор, старший научный сотрудник ФГКВОУ ВО «Военная академия Ракетных войск стратегического назначения имени Петра Великого» Министерства обороны РФ (143900, г. Балашиха Московской обл., ул. Карбышева, 8); e-mail: elenborisov@mail.ru

EDUCATION AS THE BASIC ASPECT OF THE THIRD MISSION OF THE HIGHER SCHOOL

E.V. Borisova

Peter the Great Military Academy of Strategic Rocket Forces, Balashikha, Russia

The article is devoted to the issues of educational impact on a young person, creating conditions for his self-development in the university environment. The tasks, resources and methods of educational efforts of teachers are determined. The positive experience of using the methods of educational work is presented.
***Keywords**: student, personality, methods of education, educational potential.*

УДК 378.147; 378.141
DOI: 10.26456/vtpsyped/2021.4.148

ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ПРИ ДИСТАНЦИОННОМ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

М.С. Завьялова

ФГБОУ ВО «Саратовский государственный аграрный университет имени Н.И. Вавилова», г. Саратов

Рассмотрены основные понятия исследования, сформулированы задачи самостоятельной работы и определены условия для ее эффективной организации в рамках дистанционного обучения. Описан опыт организации самостоятельной работы при освоении основной профессиональной образовательной программы по дисциплине «Иностранный язык в профессиональной деятельности», приведены виды самостоятельной работы, методические рекомендации по их выполнению, разработанные преподавателями кафедры «Иностранные языки и культура речи». Предложенный комплекс заданий для самостоятельной работы может быть применен на различных этапах обучения иностранному языку в профильных и непрофильных вузах.
Ключевые слова: *самостоятельная работа, дистанционное обучение, педагогические условия, виды самостоятельной работы.*

Современное высшее образование характеризуется увеличением доли самостоятельной работы обучающихся, вследствие чего возникает необходимость организации самостоятельной работы обучающихся в совершенно новом формате. В настоящее время в сфере образования применяются различные формы обучения, направленные на повышение его эффективности, связанные с внедрением информационно-коммуникационных технологий. Это обусловило применение дистанционного обучения как одной из актуальных форм, позволяющих обеспечить формирование у обучающихся знаний, умений, которые им потребуются в новой информационной среде обитания.

Дистанционное обучение – это относительно новая интегральная форма обучения, предполагающая использование как традиционных, так и новых информационных средств, методов и форм обучения, характеризующаяся диалоговым обменом в формате «преподаватель – обучающийся/обучающиеся» в независимости от месторасположения участников и времени их общения [6].

При дистанционном обучении самостоятельная работа обучающихся занимает особое место, поскольку включает не только задания, направленные на проработку пройденного дистанционно учебного материала, но и использование разнообразных видов познавательной

© Завьялова М.С., 2021

деятельности, направленных прежде всего на самостоятельный поиск необходимой информации, ее анализ и дальнейшую интерпретацию согласно поставленной цели. При этом наиболее актуальным становится требование к формированию навыков самоконтроля и самоорганизации [5].

К вопросу организации самостоятельной работы обучающихся и классификации ее видов на протяжении многих лет обращались как отечественные, так и зарубежные ученые, что указывает на постоянный интерес к заявленной проблеме. Исследования представлены в работах В.И. Андреева, С.И. Архангельского, А.А. Вербицкого, Е.В. Захаровой, А.А. Клецкиной, А.В. Избицкой, В.И. Пидкасистого, И.П. Подласого, Е.С. Полата, Э. Тоффлера, К. Фремента, Х. Холека и др.

Целью проведенного исследования является разработка комплекса заданий для самостоятельной работы обучающихся в рамках дистанционного обучения.

В процессе исследования решались следующие задачи: проанализировать основное понятие исследования «самостоятельная работа»; определить условия, необходимые для эффективной организации самостоятельной работы обучающихся при дистанционном обучении; представить разработанный комплекс заданий для самостоятельной работы и рекомендации по их выполнению.

В качестве теоретических методов исследования использовался анализ научной литературы и педагогического опыта по теме исследования. В качестве эмпирических методов исследования использовался метод наблюдения.

Для решения первой задачи исследования было необходимо проанализировать существующие определения основного понятия исследования. В научной литературе существует множество дефиниций «самостоятельной работы». Так, В.И. Андреев рассматривает самостоятельную работу с точки зрения организации обучения как одну из форм самостоятельной деятельности обучающихся [1].

П.И. Пидкасистый понимает под самостоятельной работой обучающихся «разнообразие типов учебных производственных или исследовательских заданий, выполняемых студентами под руководством преподавателя (или с помощью самоучителя) с целью усвоения различных знаний, приобретения умений и навыков, опыта творческой деятельности и выработки системы поведения» [11].

И.А. Зимняя с позиции обучающегося как субъекта деятельности определяет самостоятельную работу «как целенаправленную, внутренне мотивированную, структурированную самим субъектом в совокупности выполняемых действий и корригируемую им по процессу и результату деятельность» [8].

Вне зависимости от подхода к определению данного понятия исследователи сходятся в главном, что самостоятельной можно считать

только ту работу, которая требует от обучающегося активности и целеустремленности.

При традиционном обучении (очном, очно-заочном, заочном) самостоятельная работа предусматривается как определенный этап в рамках контактной (аудиторной) работы с дальнейшей проверкой заданий (по ключам, по образцу, под руководством преподавателя) и заложена также в основе внеаудиторной работы (выполнение домашних заданий, подготовка к выступлению на конференции, подготовка к зачету/экзамену и т.д.). В рамках дистанционного обучения доля самостоятельной работы обучающихся значительно увеличивается, так как изменяется формат непосредственного взаимодействия с преподавателем и другими обучающимися. На смену привычным аудиторным занятиям приходят другие формы организации обучения с использованием информационно-коммуникационных технологий (видеозанятия, видеоконференции, веб-семинары, форумы и пр.) [3]. Так, например, видеозанятия демонстрационного характера предполагают представление (объяснение) темы преподавателем, а вот выработка умений и навыков применения новых знаний осуществляется обучающимся самостоятельно без непосредственного контроля со стороны преподавателя. Дистанционные занятия в формате видеоконференций или веб-семинаров также предполагают значительную самостоятельную подготовку обучающихся, направленную на поиск необходимой для участия информации и грамотной ее интерпретации, а также подготовку к выступлению и дискуссии. То есть основная часть учебной деятельности ложится на плечи самого обучающегося и требует от него сосредоточенности, самоорганизации и саморегулирования. Также складывается ситуация в отношении заданий (традиционных и творческих), которые обучающемуся предстоит выполнить самостоятельно, опираясь на образцы и/или минимальные требования, сопровождающие формулировку задания.

Таким образом, самостоятельная работа обучающихся в рамках дистанционного обучения представляет собой совокупность как внеаудиторных (дистанционных) занятий, требующих от обучающегося максимальной активности, так и заданий, за выполнение и контроль которых обучающийся сам несет ответственность.

Вторая задача исследования была нацелена на определение условий, необходимых для эффективной организации самостоятельной работы обучающихся при дистанционном обучении.

Для этого были сформулированы задачи организации самостоятельной работы в рамках дистанционного обучения в соответствии с рабочей программой дисциплины.

Освоение основной профессиональной образовательной

программы по дисциплине «Иностранный язык в профессиональной деятельности» направлено на формирование универсальной коммуникативной компетенции (УК-4), которая относится к группе трудового и мобильного поведения на рынке труда и сформулирована как «способен применять современные коммуникативные технологии, в том числе на иностранном(ых) языке(ах), для академического и профессионального взаимодействия» [14].

В рамках дистанционного обучения дисциплине «Иностранный язык в профессиональной деятельности» самостоятельная работа предусматривает решение следующих задач: закрепление и расширение знаний, умений, полученных обучающимися во время занятий вне контактной работы; приобретение дополнительных знаний и навыков по дисциплине; формирование и развитие знаний и умений, связанных с научно-поисковой и научно-исследовательской деятельностью; развитие навыков самоорганизации; формирование самостоятельности мышления, способности к саморазвитию и самореализации [7].

Для эффективного решения поставленных задач были определены соответствующие педагогические условия. При этом в контексте исследования педагогические условия рассматривались как совокупность мер, оказывающих существенное влияние на учебный процесс, обеспечивающих развитие обучающихся в учебно-познавательной деятельности и предполагающих достижение определенного результата [2]. Были выделены материально-технические условия, которые обеспечивает университет; организационные условия, соответствующие регламенту обучения в вузе; дидактические условия, сконструированные (разработанные) преподавателями. К материально-техническим относится наличие электронной информационной образовательной системы для работы дистанционно, разработанной вузом. Организационные условия включают расписание занятий, составленное в соответствии с учебным планом дисциплины; продолжительность занятий; график рубежного и итогового контроля; прозрачность и доступность для обучающихся результатов контроля. Дидактические условия предполагают наличие необходимого фонда информации для самостоятельной работы обучающихся; комплекс заданий, предусмотренных самостоятельной работой обучающихся согласно рабочей программе дисциплины; расчет необходимого времени для выполнения заданий различных видов, включая индивидуальный график отчета по результатам выполнения заданий; связь самостоятельной работы с рабочими программами дисциплин конкретного направления подготовки на основе интегративного подхода; сопровождение ведущим преподавателем различных этапов выполнения самостоятельной работы обучающихся; наполняемость текущего, рубежного и итогового контроля результатов самостоятельной работы [9, 12].

Комплекс заданий для самостоятельной работы в рамках дистанционного обучения по дисциплине «Иностранный язык в профессиональной деятельности», разработанный преподавателями кафедры, включает лексико-грамматические тесты, контрольные работы, эссе, информационный поиск, устные и письменные доклады, составление глоссария, проекты [10].

Лексико-грамматические тесты направлены на определение уровня владения иностранным языком на этапе входного и выходного (итогового) контроля. Контрольные работы предусмотрены рабочей программой дисциплины как текущий контроль по итогу изучения нескольких тем.

Остановимся подробнее на заданиях самостоятельной работы, которые носят творческий характер. Целью написания эссе является развитие навыков самостоятельного творческого мышления и письменного изложения собственного мнения по заданной теме на изучаемом иностранном языке. В качестве литературной формы предусмотрены заметки, странички из дневника, письма описательного, повествовательного или критического характеров. Рекомендации по написанию эссе: небольшой объем (две-три страницы компьютерного текста); строгое следование теме и субъективная ее трактовка; свободная композиция; обязательное использование изученной лексики по теме и устойчивых выражений с ориентацией на разговорную речь. Структура эссе: вступление (2–3 предложения, которые служат для последующей формулировки проблемы); формулировка проблемы; комментарии к проблеме; формулировка аргументированного авторского мнения; заключение (вывод, обобщение сказанного). Тематика эссе зависит от конкретного направления подготовки – например, для направления подготовки 23.04.02 «Наземные транспортно-технологические комплексы» тема эссе «Робототехника в сельском хозяйстве»; для направления подготовки 35.04.09 «Ландшафтная архитектура» – «Городской ландшафтный дизайн» и т.д.

Следующий вид самостоятельной работы предвосхищает и является по сути подготовительным этапом для работы над докладами, проектами и мультимедийной презентацией. Это составление глоссария. Целью составления глоссария является повышение уровня информационной культуры и отработка необходимых навыков владения терминологией в предметной области учебного курса. Глоссарий – это, по сути, словарь специализированных терминов и их определений. Для составления глоссария необходимо внимательно ознакомиться с предложенным текстом по специальности, выбрать и систематизировать основные термины, объединенные общей специфической тематикой. Используя рекомендованные источники, составить список терминов в алфавитном порядке; дать точную формулировку термина в

именительном падеже.

Информационный поиск в значительной степени способствует формированию универсальной компетенции УК-4, поскольку целью информационного поиска является развитие способности к проектированию и преобразованию полученной информации с использованием современных информационных технологий (электронные библиотечные системы, интернет-источники). Информационный поиск предполагает формирование умений классификации и фильтрации документов; извлечения информации (аннотирование и реферирование документов); выбора информационно-поискового языка запроса в поисковых системах; поиска фактических сведений, содержащихся в аутентичной литературе на изучаемом языке. Результаты самостоятельного информационного поиска представляются в печатном виде: тема – перечень источников, оформленных согласно ГОСТ Р 7.0.100-2018.

Целью доклада на изучаемом языке является расширение научного кругозора, овладение методами самостоятельного поиска научной информации из аутентичных источников, ее анализа и дальнейшей интерпретации; развитие самостоятельности мышления обучающегося.

Самостоятельная работа по дисциплине «Иностранный язык в профессиональной деятельности» согласно рабочей программе предусматривает два вида докладов: устный в качестве контроля текущих результатов по изученной теме и письменный в качестве составной части итогового контроля. Устный доклад в рамках дистанционного обучения представляется для обсуждения в группе с использованием скайпа и/или информационных платформ. Рекомендации по подготовке устного доклада: четко сформулированная тема; краткий обзор научно-исследовательской литературы по проблеме (3–4 источника, включая иностранные); основной текст доклада (общие положения с иллюстрирующими примерами); выводы, перспективы дальнейшего исследования проблемы. Язык доклада должен содержать строго научные лексико-грамматические обороты, термины согласно заявленной теме и направлению подготовки. Время изложения: 7–10 минут. Тематика докладов определяется направлением подготовки согласно рабочей программе дисциплины. Например, для направления подготовки 35.04.06 «Агроинженерия» тема устного доклада посвящена проблеме использования атомных электростанций в стране изучаемого языка.

Краткий письменный доклад должен содержать до 6 страниц печатного текста. Рекомендации по структуре письменного доклада: краткое введение, обосновывающее актуальность проблемы; основной текст; заключение с краткими выводами по исследуемой проблеме; список использованной литературы. Планируемые результаты самостоятельной работы: способность обучающихся анализировать

результаты научных исследований и интерпретировать их согласно проблематике доклада; способность решать стандартные задачи научно-исследовательской деятельности на основе информационной и библиографической культуры с применением информационно-коммуникационных технологий. Тематика письменного доклада для всех специальностей универсальна «Современные научные исследования по направлению подготовки».

Разработка проекта (индивидуального и/или парного) направлена на развитие способности прогнозировать, проектировать, моделировать. Работа над проектом способствует формированию готовности обучающихся использовать знание современных проблем науки при решении научно-исследовательских и профессиональных задач; готовность использовать индивидуальные творческие способности для оригинального их решения.

Этапы работы над проектом для обучающихся: диагностика ситуации (анализ существующих исследований по проблеме); проектирование (уточнение цели, задач и плана работы; теоретическое моделирование методов и средств решения задач; детальная проработка этапов работы; пошаговое выполнение запланированных проектных действий; систематизация и обобщение полученных результатов, конструирование предполагаемого результата); рефлексия (анализ соответствия полученного результата заявленной проблеме и поставленной цели; перспективы дальнейшего исследований и прикладное значение полученных результатов).

Для иллюстративной поддержки проектной работы рекомендуется разработка мультимедийной презентации. Целью данного вида самостоятельной работы является прежде всего формирование специальных навыков, обеспечивающих возможность работы с современными информационными технологиями; повышение информационной культуры обучающихся и обеспечение их готовности к интеграции в современное информационное пространство. Для мультимедийной презентации необходима поэтапная ее разработка. Первый этап – проектирование, то есть определение целей использования презентации; сбор необходимого материала (тексты, рисунки, схемы и т.д.). Второй этап – конструирование (работа с программой MS Power Point, определение дизайна слайдов, наполнение слайдов собранной текстовой и наглядной информацией, включение по необходимости эффектов анимации и музыкального сопровождения, разработка титульного слайда, включающего наименование кафедры, где выполнена работа, название презентации, город и год, и итогового слайда с выводами, списком использованной литературы, ссылками на электронные источники и пр.). Третий (заключительный) этап – моделирование, то есть проверка и коррекция подготовленного

материала, определение продолжительности его демонстрации [4, 13].

Организация внеаудиторной дистанционной самостоятельной работы обучающихся с использованием вышеописанных видов самостоятельной учебно-познавательной деятельности позволила решить поставленные задачи, о чем свидетельствует активность обучающихся, результативность их самостоятельной деятельности, выполнение заданий в установленный срок.

Опираясь на проведенное исследование, можно сделать вывод, что самостоятельная учебно-познавательная деятельность является важной составляющей современного педагогического процесса и позволяет стимулировать творческий потенциал обучающихся. Открытым для дальнейших исследований остается поиск более эффективных методов организации дистанционного обучения, а также выявление других возможностей развития активности обучающихся при выполнении самостоятельной работы, способствующих качественному усвоению изучаемого материала и развитию способности обучающихся к самоорганизации, саморегулированию, самоконтролю.

Список литературы

1. Андреев В.А Педагогическая эвристика для творческого саморазвития многомерного мышления и мудрости: монография. Казань: Центр инновационных технологий, 2015. 288 с.
2. Борытко Н.М. В пространстве воспитательной деятельности: монография / науч. ред. Н.К. Сергеев. Волгоград: Перемена, 2021. 181 с.
3. Волженина Н.В. Организация самостоятельной работы студентов в процессе дистанционного обучения: учеб. пособие. Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 2008. 59 с.
4. Гребенникова О.А. Проблемы организации самостоятельной работы в условиях двухуровневого высшего технического образования // Совет ректоров. 2012. № 9. С. 49–51.
5. Дереча И.И., Кунгурова И.М. Совершенствование самостоятельной работы студентов в процессе изучения педагогических дисциплин // Интернет-журнал «Науковедение». Вып. 4 (23), июль–август 2014. URL: https://naukovedenie.ru/PDF/10PVN414.pdf (дата обращения: 16.09.2021).
6. Завьялова М.С. Проблемы и перспективы дистанционного обучения иностранному языку в неязыковом вузе // Вопросы устойчивого развития общества: электронный научный журнал. 2021. № 7. С. 581–585. URL: http://nauka20-35.ru/ (дата обращения: 10.09.2021).
7. Захарова Е.В. Пути оптимизации самостоятельной работы студентов в вузе // Изв. РГПУ им. А. И. Герцена. Аспирантские тетради. 2007. № 3. С. 281–284.
8. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учебник. М.: Университетская книга; Логос, 2009. 384 с.
9. Клецкина А.А., Избицкая А.В. Организация самостоятельной деятельности студентов в вузе // Наука и школа. 2012. № 4. С. 34–36.
10. Иванова Л.М., Солотова Н.В. Методические рекомендации к выполнению самостоятельной работы студентов по дисциплине «Иностранный язык»:

методические рекомендации. Саратов: Саратовский источник, 2014. 37 с.
11. Пидкасистый П.И. Сущность самостоятельной работы студентов и психолого-дидактические основы её классификации // Проблемы активизации самостоятельной работы студентов: Межвуз. сб. науч. тр. Пермь, 1979. С. 23–34.
12. Полат Е.С., Бухаркина М.Ю., Моисеева М.В., Петров А.Е. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / под ред. Е.С. Полат. 2-е изд., стер. М.: Академия, 2005. 272 с.
13. Самостоятельная работа студентов: виды, формы, критерии оценки: учеб.-метод. пособие / А.В. Меренков, С.В. Куньщиков, Т.И. Гречухина, А.В. Усачева, И.Ю. Вороткова; под общ. ред. Т.И. Гречухиной, А.В. Меренкова; Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2016. 80 с.
14. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлениям подготовки магистров. Режим доступа: https://fgos.ru/search/master/ (дата обращения: 11.11.2021).

Об авторе:

ЗАВЬЯЛОВА Мария Сергеевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Иностранные языки и культура речи» ФГБОУ ВО «Саратовский государственный аграрный университет имени Н.И. Вавилова» (410012, г. Саратов, Театральная пл., 1); e-mail: mariazav@inbox.ru

ORGANIZATION OF INDEPENDENT WORK WITH DISTANCE LEARNING FOREIGN LANGUAGE

M.S. Zavyalova

Saratov State Agrarian University named after N.I. Vavilov, Saratov, Russia

The basic concepts of the research are considered, the tasks of independent work are formulated and the conditions for its effective organization within the framework of distance learning are determined. The experience of organizing independent work in mastering the main professional educational program in the discipline «Foreign language in professional activity» is described, the types of independent work, methodological recommendations for their implementation, developed by the teachers of the department "Foreign languages and speech culture" are given. The proposed set of tasks for independent work can be applied at various stages of teaching a foreign language in specialized and non-core universities.

Keywords: *independent work, distance learning, pedagogical conditions, types of independent work.*

УДК 881: 378
DOI: 10.26456/vtpsyped/2021.4.157

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ В РАЗВИТИИ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МАГИСТРАНТОВ И АСПИРАНТОВ

Н.В. Ряполова

Старооскольский технологический институт им. А.А. Угарова (филиал) ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский технологический университет "МИСиС"», г. Старый Оскол

Анализируется преемственность как основа эффективного развития иноязычной речевой деятельности магистрантов и аспирантов. Представлен анализ опыта работы преподавателей вуза по развитию иноязычной речевой деятельности обучающихся. Проведен ретроспективный анализ собственной педагогической деятельности в качестве преподавателя вуза. Дано определение преемственности в развитии иноязычной речевой деятельности магистрантов и аспирантов как общепедагогического принципа. В рамках контекстного обучения выделены три формы организации иноязычной учебно-речевой деятельности магистрантов и аспирантов и проанализирована их роль в формировании профессионального мышления.

Ключевые слова: *педагогические условия, преемственность, развитие иноязычной речевой деятельности, контекстная направленность, моделирование, ситуация профессионального речевого общения, познавательная мотивация.*

Введение трехуровневой системы высшего профессионального образования (бакалавриат – специалитет, магистратура – подготовка кадров высшей квалификации) привело к существенным изменениям в ее структуре с переводом аспирантуры из послевузовского в высшее образование [12, с. 21]. Аспирантура стала рассматриваться в качестве третьего уровня высшего образования для подготовки кадров высшей квалификации, что повлекло за собой пересмотр подходов к обучению, в частности к обучению иностранным языкам. Процессы, происходящие в системе современного высшего образования, требуют соблюдения принципа преемственности в развитии иноязычной речевой деятельности и углубления профессионализации на каждом последующем уровне. В свою очередь, стоит отметить, что преемственные связи будут эффективно функционировать лишь в ходе реализации педагогических условий, представляющих собой единство форм, содержания, методов целостного педагогического процесса.

Актуальность данной работы обусловлена очевидной неразработанностью педагогических условий, обеспечивающих преемственность в развитии иноязычной речевой деятельности магистрантов и аспирантов и объективной необходимостью их

© Ряполова Н.В., 2021

реализации в ходе обучения иностранному языку в высшей профессиональной школе.

Феномен преемственности по-разному трактуется разными исследователями. Так, по мнению Е.П. Лебедевой, преемственность согласует все компоненты образовательной системы, начиная от целей, задач и содержания образования и заканчивая используемыми методами, технологиями, средствами и формами организации воспитания и обучения [7, с. 71]. Д.В. Легенчук рассматривает преемственность как методологический принцип, выделяющийся непосредственно из законов и закономерностей материалистической диалектики. Важнейшими из этих категорий являются закон единства и борьбы противоположностей, закон перехода количественных изменений в качественные, закон отрицания отрицания [8, с. 172]. Иное понимание преемственности дают В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев и Е.Н. Шиянов, базируясь на системном видении обучения. они указывают, что преемственность позволяет объединить и упорядочить отдельные учебные ситуации в единый учебный процесс постепенного освоения закономерных связей и отношений между предметами и явлениями мира [11, с. 174].

Таким образом, определения преемственности отличаются друг от друга в зависимости от того, о какой преемственности идет речь: в условиях одного и того же учебного заведения, направления воспитательного процесса, деятельности организации, или различных.

Реализация концепции преемственности чрезвычайно важна в ходе развития иноязычной речевой деятельности магистрантов и аспирантов. Согласно цели нашей работы, мы определяем дидактическую сущность преемственности как целенаправленную и последовательную смену зон развития обучающихся. Проанализировав принципы развития речевой деятельности и рассмотрев преемственность в деятельности магистранта, аспиранта и преподавателя, мы определяем *преемственность в развитии иноязычной речевой деятельности магистрантов и аспирантов как общепедагогический принцип, обеспечивающий упорядоченную взаимосвязь составных частей, этапов и ступеней формирования языковой личности обучающегося и построения системы перцептивных, интеллектуальных, научно-исследовательских и речевых умений и навыков чтения, говорения, аудирования и письма в своей профессиональной деятельности.*

На основе анализа опыта работы преподавателей высшего образования, изучения работ Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, раскрывающих психологические основы преемственности, исследований Ш.И. Ганелина, С.М. Годника, А.И. Еремкина, И.Ф. Исаева, Е.П. Лебедевой, Д.В. Легенчук, В.Н. Ревтович, В.А. Сластенина, Е.Н. Шиянова, рассматривающих педагогические аспекты проблемы преемственности, а также ретроспективного анализа

собственной педагогической деятельности в качестве преподавателя вуза, нами были выявлены основные педагогические условия реализации преемственности в развитии иноязычной речевой деятельности магистрантов и аспирантов: формирование познавательной мотивации магистрантов и аспирантов в процессе непрерывного речевого взаимодействия на иностранном языке, моделирование ситуации профессионального речевого общения, осуществление контекстной направленности развития иноязычной речевой деятельности.

Остановимся подробнее на каждом из них.

Формирование познавательной мотивации магистрантов и аспирантов в процессе непрерывного речевого взаимодействия на иностранном языке

Мотивация обучающихся является необходимой предпосылкой общения на иностранном языке и условием успешного овладения им. Мотив (лат. *moveo* – побуждать, приводить в движение) является побуждением к действию, психическим явлением, отражающим потребности и интересы личности. Мотив создает осмысливание и поиск цели, которую ставит человек, установку к действию, обеспечивает реальное его выполнение.

Каковы же мотивирующие факторы для побуждения к развитию иноязычной речевой деятельности магистрантов и аспирантов? Согласно нашим исследованиям, в основе положительной мотивации магистрантов и аспирантов лежит «чувство отличника» и привычка быть лучшим. Они связывают удовлетворение своих познавательных запросов с пользой полученного знания для более успешной профессиональной (научно-исследовательской) деятельности. Таким образом формируется осознанная мотивация пользы, перерастающая со временем в цель получения необходимого знания.

Формирование познавательной мотивации обучающихся позволяет осуществить их быстрое включение в иноязычную речевую деятельность. Она придает смысл процессу обучения и, стимулируя тем самым мышление, речемыслительную деятельность, приводит обучающихся к желанию мыслить на иностранном языке. Удовлетворение познавательных мотивов при изучении иностранного языка формирует устойчивую мотивацию постоянной работы с ним; использование иностранного языка для получения определенной информации (чтение научной периодики, статей, материалов конференций, зарубежных патентов, работа с иноязычными интернет-ресурсами) делает его незаменимым в познавательной деятельности обучающегося. Так, по утверждению В.Д. Лобашева, мотивация направлена на удовлетворение определенных потребностей, постоянно развивающихся в процессе обучения и воспитания личности; возрастая, они, как правило, стимулируют познавательные мотивации, но не

поддерживаемые извне они быстро затухают [9, с. 11].

Познавательная мотивация играет специфическую роль при изучении иностранного языка магистрантами и аспирантами. Она заключается в смещении акцента на овладение речевой деятельностью и формирование коммуникативной компетенции, что непосредственно связано с возможностью применения знаний по иностранному языку для устной и письменной иноязычной коммуникации. В связи с этим роль обучающихся, занимающих активную субъектную позицию в обучении, является наиболее важной. Вовлечение магистрантов и аспирантов в решение широкого круга значимых, имеющих смысл и достижимых задач повышает их уверенность в себе, активизируя тем самым познавательную деятельность. Активизация осуществляется при помощи таких методических приемов, как создание мотивированных проблемных ситуаций, постановка учебно-познавательных задач, вербальное и экстенсивное предъявление информации.

Развитие иноязычной речевой деятельности магистрантов и аспирантов должно происходить на основе тщательно продуманного коммуникативного ядра. Согласно Э.Г. Галимовой, коммуникативное ядро общения – это речевая ситуация активного общения, каждое речевое действие в которой имеет информативную нагрузку. При этом очередной результат речевого действия попадает в «ловушку памяти» собеседника и становится его собственным достоянием [4, с. 62]. Коммуникативное ядро можно представить в виде схемы с сильной мотивацией и говорением, но с минимальным уровнем речевого контроля. Низкий уровень контроля сопровождается мощным импульсом интеллектуальной, мыслительной и речевой деятельности и позволяет закрепить механизмы речевой деятельности на более продвинутом этапе.

Таким образом, непрерывность речевого взаимодействия реализуется в ситуациях коммуникативного ядра в результате перехода накопленных на одном уровне единиц языка и речи на другой, более продвинутый уровень при проверке их коммуникативной значимости. Удовлетворение коммуникативных потребностей личности и создание положительных установок на развитие иноязычной речевой деятельности магистрантов и аспирантов является результатом разрешенного противоречия.

Моделирование ситуации профессионального речевого общения

Совершенствование иноязычной речевой компетенции магистрантов и аспирантов носит ярко выраженную профессиональную направленность; основной целью ставится развитие навыков и умений в сфере научного и профессионального общения и предполагает развитие умений монологической и диалогической речи в различных профессиональных речевых ситуациях (доклад на научной конференции, участие в прениях, ведение научной дискуссии и т. д.). С.В. Ефименко

подчеркивает зависимость достижения целей профессионального общения от знания норм профессионального коммуникативного поведения и их использование в ситуациях профессионального взаимодействия [5, с. 246].

В условиях учебного заведения речевая ситуация представляет собой имитацию (модель) естественного общения, так как и потребности участников, и сама ситуация воображаемые. Интересным нам представляется определение речевой ситуации, данное Р.П. Мильрудом. Он рассматривает ее как субъективную психолингвистическую реальность, в которой участники чувствуют внутреннюю необходимость прибегнуть к речевым средствам в возникших обстоятельствах [10, с. 109]. Моделирование ситуации речевого общения представляет собой построение имитационной модели, состоящей из системы речевых средств, которую используют обучающиеся в процессе речевого взаимодействия и которая одновременно воплощает наиболее характерные признаки и свойства реального объекта и наиболее полно отражает существенные стороны изучаемых дисциплин.

Магистранты и аспиранты не в состоянии усвоить всю систему речевых средств в полном объеме ее функций в связи с ограниченным количеством учебных часов. Преподаватель, в свою очередь, не имеет права в процессе развития иноязычной речевой деятельности искажать структуру этой системы речевых средств и нарушать ее основные функциональные возможности. Выходом из этой ситуации является создание модели системы речевых средств, которая, как и любая другая модель, является, с одной стороны, более упрощенной, чем ее прототип, а с другой, позволяет обучающемуся выполнять в процессе развития иноязычной речевой деятельности основные речевые функции. С этой целью производится отбор материала таким образом, что он определяет собой содержание и форму профессионально ориентированного учебно-речевого взаимодействия магистрантов и аспирантов.

Ситуация профессионального речевого общения становится действенным стимулом к общению на иностранном языке только в том случае, если она близка каждому магистранту и аспиранту по деятельности, которую она призвана обслужить, по способу ее формулирования, по характеру коммуникативной задачи и т. д. Постановка коммуникативной задачи задает извне определенную систему смысловых связей, отражающих действительность, и как бы «изнутри» определяет отношение субъекта к предмету высказывания, «программу» и «способы» выполнения ответной речевой деятельности.

Профессиональное речевое общение в условиях учебной деятельности обязательно предполагает наличие коммуникантов, которые вступают в речевой контакт. Участники речевого общения, вступив в речевой контакт, получают социальные роли. В условиях, например, технологического вуза это могут быть в основном роли

начальников цехов, владельцев фирм, генерального и исполнительного директоров, механиков, энергетиков, менеджеров и т. д. В соответствии с определённой ролью будут воспроизводиться и адекватные речевые действия. Например, представители различных профессий используют в речи соответствующую терминологию: экономисты – финансовую и экономическую, инженеры – техническую и т. д.

Ситуации профессионального речевого общения требуют специальной организации, так как обучение иностранному языку в собственной стране осуществляется в условиях искусственно созданной языковой среды, в моделируемых ситуациях общения, на определенном языковом материале и тематике. Искусственное воссоздание языковой среды на занятиях реализуется в первую очередь при использовании аутентичной наглядности, которая является источником сведений о будущей профессиональной деятельности.

Таким образом, моделирование ситуаций профессионального речевого общения включает в себя создание модели системы преемственных речевых средств, постановку коммуникативной цели, коммуникативного задания, наличие коммуникантов, тематики, искусственное воссоздание на занятиях языковой среды. Речевой контакт, возникающий в результате речевого взаимодействия в моделируемых ситуациях профессионального речевого общения, содействует общению между преподавателями, магистрантами и аспирантами, повышению не только речевой, но и любой другой деятельности, включенной в процесс обучения.

Осуществление контекстной направленности развития иноязычной речевой деятельности

Обучение иностранному языку магистрантов и аспирантов в контексте их будущей профессиональной деятельности представляется возможным лишь в процессе моделирования предметного и социального содержания их будущей профессии на занятиях с помощью всей системы дидактических форм, методов и средств.

Так, А.А. Вербицкий считает контекст отражением в сознании и психике человека системы внутренних и внешних условий его жизни, поведения и деятельности, влияющей на восприятие, понимание и преобразование субъектом конкретной ситуации [1, с. 78]. В.Г. Калашников, в свою очередь, рассматривает контекст как ключевое гуманитарное понятие, описывающее психический процесс семантизации всех компонентов психики за счет соотнесения некоторого объекта с соответствующим окружением [6, с. 40]. Контекст профессиональной деятельности, согласно теории контекстного обучения, связан с формированием профессионального мышления, компетентных практических действий специалиста.

Будущая научно-профессиональная деятельность магистрантов и

аспирантов на занятиях по иностранному языку представляется в виде модели деятельности специалиста. Благодаря реализации установки на предстоящую профессиональную деятельность целью деятельности обучающихся является формирование способностей к выполнению научно-профессиональной деятельности. Это мотивирует познавательную деятельность магистрантов и аспирантов, придает обучению личностный смысл: возможность расширить свои горизонты – как личные, так и профессиональные – за счет общения с людьми других стран и национальностей, знакомства с условиями работы и жизни за рубежом, участия в международных конференциях и встречах, чтения и публикаций научных статей на иностранном языке [13, с. 199].

Личностное включение магистрантов и аспирантов технического вуза в иноязычную учебно-речевую деятельность обусловлено развитием их познавательной и профессиональной мотивации. Это связано с тем, что любое международное сотрудничество требует высокой иноязычной подготовки. В этой ситуации иностранный язык рассматривается как обязательный компонент профессиональной подготовки и важная предпосылка построения успешной карьеры выпускника в будущем. Отсюда следует, что в скором времени для большинства магистрантов и аспирантов основным средством общения в их профессиональной деятельности будет являться иностранный язык, а ведущими сферами общения – формальное и неформальное общение с иностранными коллегами; переписка по электронной почте; подготовка документов на иностранном языке; составление резюме на английском языке; оформление документов на грант; участие в семинарах, конференциях; подготовка презентаций, тезисов и статей. Следовательно, основным содержанием развития иноязычной речевой деятельности магистрантов и аспирантов является профессионально направленное общение с доминантой формирования устной научной коммуникации, включая развитие таких умений, как реферирование, аннотирование, научное письмо, научный перевод, беседа на профессиональную (научную) тему на иностранном языке. Отбор содержания обучения иностранному языку производится таким образом, что он удовлетворяет профессиональным требованиям, предъявляемым специальностью. А.А. Вербицкий указывает на необходимость проектирования учебного предмета не просто как знаковой системы плюс деятельности по ее усвоению, а как предмета деятельности обучающегося [3, с. 58]. Таким образом, профессионально направленное общение магистрантов и аспирантов, осуществляемое на занятиях по иностранному языку, представляет собой фактическую основу усваиваемой профессиональной деятельности.

Опираясь на теорию контекстного обучения А.А. Вербицкого [2, с. 130], мы выделяем три формы организации иноязычной учебно-речевой деятельности магистрантов и аспирантов: учебно-речевая

деятельность академического типа, квазипрофессиональная речевая деятельность, учебно-профессиональная речевая деятельность. Осуществляя учебно-речевую деятельность, обучающиеся воспроизводят главным образом академическую форму обучения типа практического занятия, на котором они выполняют аннотацию и реферирование текста; работают над грамматикой, уделяя особое внимание структуре предложения, сложным синтаксическим конструкциям, характерным для научного стиля, оборотам с безличными формами глагола, пассивным конструкциям; читают научную литературу по профессиональной тематике на иностранном языке и иностранную периодику, самостоятельно работают с различными источниками информации.

Сущностью квазипрофессиональной речевой деятельности магистрантов и аспирантов является воссоздание разнообразных условий научно-профессиональной деятельности в учебной среде и на языке соответствующих научных дисциплин. В процессе квазипрофессиональной деятельности обучающиеся проводят групповые дискуссии по проблемам научной конференции или семинара, диспуты, дебаты, презентации, инсценируют учебные профессионально-ориентированные ситуации, деловые и ролевые игры.

Деловая игра является ведущей формой квазипрофессиональной деятельности и эффективным интерактивным методом обучения, одним из средств формирования профессиональных качеств. М.А. Хлыбова отмечает нацеленность деловых игр преимущественно на повышение профессиональной компетентности, моделирование разнообразных условий научно-профессиональной деятельности [14, с. 67]. В процессе игры обучающиеся выполняют действия, близкие тем, которые могут иметь место в реальной профессиональной или жизненной ситуации.

В системе научно-исследовательской работы магистрантов и аспирантов, написании резюме, статей, грантов, писем, докладов на научные конференции реализуются формы учебно-профессиональной речевой деятельности, в которой контекст содержания обучения как бы сливается с самой профессиональной деятельностью.

Таким образом, контекстная направленность развития иноязычной речевой деятельности формирует профессиональное мышление магистрантов и аспирантов, превращая их в субъекты познавательной, будущей профессиональной и социокультурной деятельности; ставит обучающихся в деятельностную позицию по отношению к овладению иностранным языком как средством общения и познания.

Развитие профессионального образования в России предполагает преемственное сохранение целесообразного старого и рождение нового содержания. Потребность в непрерывном образования, установлении преемственности между ступенями обучения (магистратура –

аспирантура) привели к пересмотру подходов к обучению иностранным языкам. Актуальным стал вопрос выявления и реализации педагогических условий, способствующих эффективному осуществлению преемственности в развитии иноязычной речевой деятельности магистрантов и аспирантов.

Для решения этой проблемы на занятиях по иностранному языку в неязыковом вузе осуществлялись формирование познавательной мотивации в процессе непрерывного речевого взаимодействия, моделирование ситуации профессионального речевого общения с контекстной направленностью развития иноязычной речевой деятельности магистрантов и аспирантов. Следует отметить, что обоснованные и охарактеризованные условия, позволяющие осуществить быстрое включение обучающихся в иноязычную речевую деятельность, удовлетворяющие коммуникативные потребности личности, создающие положительные установки на изучение иностранного языка, формирующие у будущих исследователей целостное представление о профессиональной деятельности в ее динамике и способности к ее выполнению, доказали эффективное осуществление преемственности в развитии иноязычной речевой деятельности магистрантов и аспирантов.

Список литературы

1. Вербицкий А.А. Теория и технологии контекстного образования: учебное пособие. М.: МПГУ, 2017. 268 с.
2. Вербицкий А.А. Иноязычное образование в контексте профессии // Вестник МГЛУ. Образование и педагогические науки. 2018. № 2 (796). С. 126–141.
3. Вербицкий А.А. Диалектика содержания обучения, воспитания и образования // Педагогическое образование: вызовы XXI века: материалы VII Международной научно-практической конференции, посвященной памяти академика В.А. Сластёнина / под общ. ред. проф. Н.И. Вьюновой. Воронеж: Издательский дом Воронеж. гос. ун-та. 2016. 404 с.
4. Галимова Э.Г.; Габдулхаков В.Ф. Коммуникативное ядро в обучении и творческом саморазвитии личности // Андреевские чтения: современные концепции и технологии творческого саморазвития личности Казань: Центр инновационных технологий. 25 марта 2016. С. 62–67.
5. Ефименко С.В. Психологические особенности профессионально ориентированного иноязычного общения // Известия ЮФУ. Технические науки. 2014. №1. С. 239–246.
6. Калашников В.Г. Понятие «контекст» и контекстный подход в образовании // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 20. Педагогическое образование. 2019. № 4. С. 40–55.
7. Лебедева Е.П. Преемственность в инновационной деятельности педагогов на разных этапах образования // Professional Education in Russia and Abroad. 2015. №2 (18). С. 71–75.
8. Легенчук Д.В. Методологический аспект концепции преемственности

среднего профессионального и высшего образования // Мир науки, культуры, образования. 2014. № 6 (49). С. 170–172.
9. Лобашев В.Д. Мотивация процессов приобретения знаний // Наука и школа. 2010. № 2. С. 8–12.
10. Мильруд Р.П. Приемы и технологии обучения устной речи // Язык и культура. 2015. № 1. С. 104–121.
11. Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика. М.: Академия, 2008. 576 с.
12. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 02.07.2021) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 13.07.2021) [Электронный ресурс] // URL: http://www.consultant.ru (дата обращения: 1.08.2021).
13. Финогенова О.Н., Денисенко Ф.Н. Мотивация иностранного языка магистрантов инженерных специальностей // Современные исследования социальных проблем. 2018. Т. 9. № 11. С. 190–204.
14. Хлыбова М.А. Иноязычная подготовка аспирантов в контексте непрерывного уровневого высшего образования: монография. Пермь: ИПЦ «Прокростъ». 2019. 161 с.

Об авторе:

РЯПОЛОВА Наталья Валерьевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры гуманитарных наук, Старооскольский технологический институт им. А.А. Угарова (филиал) ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский технологический университет "МИСиС"» (309516, Белгородская обл., г. Старый Оскол, мкрн им. Макаренко, 42); e-mail: luba72007@yandex.ru

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF CONTINUITY IN THE FOREIGN LANGUAGE SPEECH ACTIVITY DEVELOPMENT OF MASTER′S AND POSTGRADUATE STUDENTS

N.V. Ryapolova

Stary Oskol Technological Institute named after A. A. Ugarov branch of National University of Science and Technology «MISIS», Stary Oskol, Russia

The article analyzes the continuity as the basis for the effective development of foreign language speech activity of undergraduates and postgraduates. An analysis of the of university teachers experience in the development of foreign language speech activity of students is presented. A retrospective analysis of my own pedagogical activity as a teacher has been carried out. The definition of continuity in the development of foreign language speech activity of undergraduates and postgraduates as a general pedagogical principle is given. Within contextual learning three forms of organization of foreign language teaching and speech activity of undergraduates and postgraduates have been identified and their role in the formation of professional thinking has been analyzed.

***Keywords**: pedagogical conditions, continuity, the foreign language speech activity development, contextual orientation, simulation, the professional speech communication situation, cognitive motivation.*

СТРАНИЦА АСПИРАНТА

УДК 37.01
DOI: 10.26456/vtpsyped/2021.4.167

ИДЕЯ ПРАВОСЛАВНОЙ КУЛЬТУРЫ КАК КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ ОСНОВА ВОСПИТАНИЯ В ПЕДАГОГИКЕ В.В. ЗЕНЬКОВСКОГО

Ю.С. Близнецова

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

Посредством ретроспективного анализа представлена сущностная характеристика идеи православной культуры как основы религиозного обоснования педагогики В.В. Зеньковского. Определены и охарактеризованы педагогические принципы в контексте идеи православной культуры: целостности, свободы, соборности. На основе данных принципов установлена взаимосвязь педагогических и религиозно-культурологических воззрений ученого. Принцип целостности определяет нравственный поиск личностью ценностей культуры. На основе принципа свободы утверждается необходимость воспитания свободной личности и построения системы культуры как свободного творчества. Посредством принципа соборности обоснована необходимость оцерковления личности как смысла процесса воспитания и оцерковления жизни для построения системы православной культуры.
Ключевые слова: *идея православной культуры, христианско-антропологическая концепция воспитания, педагогические принципы, православное воспитание, оцерковление педагогики.*

В проявляющейся сегодня тенденции к глобализации в развитии цивилизационного процесса, неизбежно влияющего на феномен интернационализации в такой уникальной сфере человеческого бытия, как образование, особую значимость приобретают вопросы духовно-нравственного воспитания, восстановления исторической памяти, сохранения и преемственности национального культурного наследия. В этом контексте уникальной представляется отечественная педагогическая мысль, наиболее видные представители которой неизменно фокусировали свое внимание на проблеме национального самосознания, православных основаниях воспитания подрастающего поколения.

В связи с этим актуализируется потребность обращения к идеям и опыту педагогики Российского Зарубежья, генезис и активное развитие которой происходило в 20–50-е гг. XX в. как ответ на сложные и драматические вызовы жизни. Так, оказавшись в инокультурной среде, передовые представители отечественной интеллигенции, среди которых активную позицию занимали деятели образования, были убеждены в том,

© Близнецова Ю.С., 2021

что «русская эмиграция взяла на себя миссию охранительницы русского культурного наследия, идей христианства, ожидая того часа, когда лучшие умы Отечества вновь будут призваны на службу Родине и восстановится прерванная связь времен и поколений [9, с. 24]».

Одним из ярких представителей педагогики Российского Зарубежья является Василий Васильевич Зеньковский (1881–1962) – ученый, педагог, общественный деятель, священник. Разносторонние познания и богатая эрудиция ученого позволяли ему глубоко подходить к научным проблемам, он оставил обширное научное наследие в разных областях: психологии, педагогике, культурологии, литературоведении, философии, богословии. В эмиграции ученым была разработана христианско-антропологическая концепция воспитания.

В работе «Идея православной культуры», опубликованной в 1923 г., В.В. Зеньковский наметил возможность выхода европейской культуры из кризиса, который считал религиозным. Проблемы секуляризации как основного явления светской культуры Запада глубоко волновали ученого. Он писал: «Мы стоим перед фактом "независимой науки", "автономной этики", "свободного художества", "нейтрального государства", построенного на началах борьбы и личного интереса хозяйства и "гуманитарного" (т.е. внерелигиозного) воспитания; мы стоим перед глубокой тайной связи западной культуры с христианством и напряженной борьбы в современном сознании на пути "секуляризации". Мы не можем не принимать, не любить культуру Запада, но не можем не видеть в ней «кладбище» в том смысле, что в ней погребена некая былая целостность и органическая собранность христианской культуры» [3, с. 45]. В эмиграции вопрос о кризисе европейской культуры имел для мыслителя ключевое значение «прежде всего в смысле взаимоотношений России и Запада, определения пути развития России» [8, с. 6].

В качестве альтернативы западным течениям ученый предлагает идею православной культуры, тем самым призывая «вернуться в себе ко Христу и, найдя в Нем точку опоры, найдя в Церкви силу и благословение, работать над тем, чтобы вся жизнь вернулась ко Христу. Содержание православной культуры и должно сложиться как постановка и решение вопросов духа и жизни на основе учения Христова» [3, с. 45]. Сущность идеи православной культуры заключается в оцерковлении культуры на началах православия. Именно с православием мыслитель связывает возможность преображения души и культуры изнутри. Идея «оцерковления жизни» впервые, по его словам, появилась у Н.В. Гоголя, религиозные взгляды которого были ему близки: «Здесь Гоголь является пророком православной культуры, предтечей всех тех духовных течений русской жизни, которые ищут действительного, а не символического, не номинального торжества православия» [6, с. 239].

Идея оцерковления культуры подразумевает и оцерковление

педагогики. С.И. Гессен первым сказал, что «Педагогика Зеньковского – это не только религиозная педагогика и даже не только вероисповедальная, она – церковная педагогика» [1, с. 206]. Оцерковление педагогики как части общей культуры для ученого являлось не только теоретической задачей, но и мотивом его общественно-педагогической деятельности: «Завоевание школы для этой идеи, одушевление ею педагогических деятелей, действительное приближение школьного и внешкольного воспитательного дела к путям православной культуры является грандиознейшей, а вместе с тем исключительно важной задачей. Если не удается ничего сделать в этом направлении, то напрасны будут все теоретические построения и организационные начинания – ибо отрава современным «дуализмом культуры» происходит еще на школьной скамье» [5, с. 21–22].

Не отвергая достижений современной педагогической науки, он выступал за сближение педагогических интуиций и религиозной сферы: «Основной и руководящей идеей моей является идея целостного синтеза и органической системы, растущей из основ православия и охватывающей всю полноту той реальности, к которой она обращена, а вместе с тем и "диалектически" завершающей ход идей в развитии педагогической мысли» [5, с. 23]. Как отмечают исследователи научного наследия В.В. Зеньковского (А.А. Антоневич, Е.А. Глущенко, О.Т. Ермишин, В.М. Летцев и др.), идейный синтез являлся характерной чертой его методологии.

Осуществленный анализ позволяет рассматривать идею православной культуры в качестве концептуальной основы педагогики В.В. Зеньковского, а также выделить основные педагогические принципы в контексте идеи православной культуры, которые связаны с положениями разработанной мыслителем христианско-антропологической концепции воспитания: целостности, свободы, соборности.

Принцип целостности имеет прямую связь с православием и определяет понимание ученым личности, стремящейся к познанию себя относительно ценностей культуры, основанной на началах православия. Человек в христианско-антропологической концепции воспитания В.В. Зеньковского является носителем образа Божия, основное выражение которого есть начало личности, отличающейся целостным восприятием и отношением к культуре. Согласно христианскому учению, человек состоит из духа, души и тела. Понятие духа у мыслителя выше понятия психики, под духовным началом он понимает источник индивидуальности в человеке во всей целостности его состава. Следствием первородного греха ученый называет раздвоенность внутренней жизни человека: «Духовная жизнь в ее "естестве" – после грехопадения – несет на себе бремя этого раздвоения: оно "естественно ищет Бога, но так же естественно и уходит от Него"» [5, с. 151].

Обретение целостности, по его словам, является исцелением духовности внутри человека и возможно лишь при жизни в Боге. Положения христианской антропологии с позиции православного сознания, как утверждает ученый, являются прочной основой для построения системы православной педагогики. Они обусловили для него цель воспитания, которая состоит в помощи детям «в освобождении их от власти греха через благодатное восполнение, находимое в Церкви, помощь в раскрытии образа Божия» [5, с. 151].

Охарактеризованный выше кризис европейской культуры, по В.В. Зеньковскому, состоит в утрате внутренней целостности: «Лишь через православие мир может вернуться к целостности и полноте, открытой нам Христом, но приобщение христианского и внехристианского мира к полноте и правде Православия должно пройти через эту стадию внутреннего устремления мятущейся современной души к Православию, через стадию построения всей системы культуры на началах Православия» [3, с. 28–29]. Таким образом, исходя из понимания целостной личности и целостной культуры, ученый определяет цель воспитания и цель построения православной культуры.

На основе принципа свободы В.В. Зеньковский утверждает необходимость воспитания свободной личности и построения системы культуры как системы свободного творчества. Согласно христианской антропологии, человек обладает свободой воли. Мыслитель называет свободу «тайной», тем «даром», который содержит в себе возможность обретения целостности и полноты жизни во Христе, но может стать и «источником хаоса и бесплодной претенциозности» [5, с. 151]. Он выделяет несколько аспектов значения свободы в контексте религиозного воспитания. Во-первых, свобода – это дар, который нуждается в раскрытии и укреплении. Именно свободное обращение к Богу является ценностью в христианстве. Во-вторых, свобода не предполагает принуждения детей к слепому воспроизведению внешне религиозных действий. В-третьих, свобода мыслится в духовном контексте – воспитание в духовной свободе означает духовное созревание [7, с. 192].

Проблема свободы в религиозно-культурологических воззрениях В.В. Зеньковского нашла свое отражение при оценке им кризиса западного христианства. По мнению ученого, всякая культура религиозна, поэтому выход из кризиса необходимо искать в религиозной плоскости. Светская культура Запада осмысляется мыслителем как «реакция христианского духа свободы против средневековой культуры», и потому он называет ее христианской культурой, несмотря на напряженность в ней антицерковного и даже антихристианского пафоса [3, с. 35]. Преодоление этого кризиса, порожденного католичеством, ученый видит в православии: «Христианство зовет к свободе, обязывает к свободе, и в этом смысле система православной культуры не может

быть ничем иным, как системой свободного творчества, свободной активности – но во Христе и со Христом» [3, с. 44].

Посредством принципа соборности мыслитель обосновывает необходимость оцерковления личности как сути процесса воспитания и оцерковления жизни для построения системы православной культуры. Ученый выделяет в структуре личности духовное начало как ее «сердце» и психофизическую организацию как периферию. Индивидуальное своеобразие личности может быть раскрыто, по его мнению, только во внутренней сопряженности с социальной жизнью, исходной основой которой является семья. В его трактовке соборность означает «органический тип социальной связности» [5, с. 93]. Называя Церковь благодатной соборностью, богочеловеческим организмом, он утверждает наличие онтологической, а не психологической связи личности с Церковью. Ученый подходит к углубленному пониманию воспитания как «оцерковления личности через жизнь в Церкви, через благодатное, в таинствах подаваемое восполнение человека» [5, с. 152]. С точки зрения В.В. Зеньковского, в православии сохранилась соборность церковной жизни, понимаемая как внутреннее, а не внешнее церковное единство. Православию чужда идея теократии, «христианский Восток никогда не забывал, что субъектом церковной жизни (в ее эмпирической стороне) является не иерархия, а весь церковный народ» [3, с. 42]. Построение православной культуры предполагает, по его мнению, не внешнее внесение христианских идей в сферы культурного творчества, а внутреннюю христианизацию жизни – «оцерковление всей жизни в духе Христовой свободы» [3, с. 46].

Рассмотрев ключевые педагогические принципы в контексте идеи православной культуры В.В. Зеньковского, можно прийти к заключению, что идея православной культуры выступает для ученого в качестве основы религиозного обоснования педагогики. В этой связи важно раскрыть взгляды ученого на взаимоотношения Церкви и школы как один из наиболее важных вопросов в организации школьного дела в условиях инокультурной среды.

В работе «Церковь и школа», опубликованной в 1927 году, В.В. Зеньковский пишет, что игнорирование духовных потребностей ребенка и отсутствие участия школы в его религиозной сфере являются доказательством извращения понятия свободы. «В такой „свободной" школе (свободной от религии) дети вовсе не воспитываются в подлинной свободе, ибо одна из важнейших, можно сказать, центральная сила души, какой является религиозная сфера, должна притаиться, должна быть искусственно смятой и отстраненной» [7, с. 192].

Мотив религиозной свободы, по мнению ученого, берет свое начало в просвещенчестве. Внерелигиозное воспитание ведет от полуотрицания религии к активному неверию, что является чертой внерелигиозной

культуры. Полуотрицание религии опасно в школе глубоким дуализмом: разрыва с Церковью нет, но через школу транслируется антирелигиозное миропонимание, характерное для современной культуры. На почве оторванности культуры от Церкви, считает ученый, выросли все трагические проблемы современности, отражающиеся в т. ч. и на школе, ведь школа не может быть изолирована от жизни и современной культуры.

Мыслитель призывает православных людей строить общими усилиями церковную культурную систему, внутренне связанную с Церковью. Именно церковная культура, с его точки зрения, может стать альтернативой просвещенчеству в качестве основы педагогической мысли. В православии В.В. Зеньковский видит открывшуюся в эмиграции возможность преодоления чуждой религиозному сознанию секуляризованной культуры. Ученый придерживается точки зрения, согласно которой отрыв школы от Церкви неприемлем как противопоставление Церкви и мира, Церкви и культуры, – все это не отражает смысл догмата Боговоплощения, призывающего человека к устроению личности, а через нее и мира. Он акцентирует внимание на том, что лишь внешняя связь Церкви и школы является религиозно двусмысленной и несет опасность для религиозного воспитания детей.

В.В. Зеньковский отмечает, что «для русского общества, переживающего ныне с большой глубиной возврат к Церкви, идея церковной школы кажется правильной – и то условно – лишь в форме народной школы» [7, с. 202]. Суть церковной школы он видит во внутренней пронизанности ее церковным началом, в атмосфере духовной свободы и религиозного одушевления, необходимых для укрепления и развития религиозных запросов детей, для ведения детей к Церкви. Задачей религиозного воспитания, по его мнению, является содействие раскрытию лучших движений души.

Ученый рассуждает о необходимости создания островков целостной религиозной культуры для предохранения детской души от негативных воздействий современной жизни: лжи, соблазнов, натурализма, активного неверия. Он утверждает, что преображение жизни начинается не со школы, а с культуры: «создавая уголки православной культуры, – пишет мыслитель, – мы можем открыть для школы возможность действительно плодотворного ее влияния на детей» [7, с. 205]. Он приходит к выводу, что церковная школа может быть осуществима только в составе программы создания церковной культуры в целом.

Идея православной культуры оказала существенное влияние на деятельность Русского студенческого христианского движения (РСХД) в эмиграции, которое В.В. Зеньковский возглавлял с 1923 г. до конца своей жизни на протяжении почти 40 лет. Движение, не будучи церковной организацией, объединяло христианскую молодежь вокруг Церкви. Деятельность движения была непосредственно связана с задачами

православного воспитания молодежи в эмиграции. В статье «Очерки идеологии РСХД» в 1930 г. ученый писал, что двумя основными идеями движения являются принятие принципа примата Церкви и вытекающая из него идея церковной культуры, иначе – идея оцерковления культуры. Мыслитель признавал жизненно-творческое значение Церкви, считал возможным преображение жизни в духе Церкви. Он утверждал, что необходима «прямая и открытая борьба с тем началом "секуляризации", которое характеризует религиозную и культурную жизнь Запада в последние века, признание ложности всех односторонностей в отношении Церкви к мифу и истории – таков прежде всего смысл принципа примата Церкви» [4, с. 250]. Воплощение идеи православной культуры в жизнь осуществлялось для ученого «посредством двух направлений: "внутренней работы", т.е. внутреннего оцерковления души через Церковь, богослужения и таинства; и создание церковной интеллигенции через объединение молодых образованных людей вокруг Церкви» [2, с. 15].

Осуществленный анализ позволяет утверждать, что идея православной культуры В.В. Зеньковского является концептуальной основой разработанной им христианско-антропологической концепции воспитания. Посредством выявленных педагогических принципов (целостности, свободы и соборности) в контексте идеи православной культуры обоснована взаимосвязь педагогических и религиозно-культурологических воззрений мыслителя. В принципах целостности и свободы личности раскрывается религиозное осмысление проблем воспитания, актуальное для педагогической науки сегодня. В идее православной культуры отражается оценка ученым состояния инокультурной среды, в которой воспитывалось подрастающее поколение эмигрантов. Таким образом, идея православной культуры была положена ученым в основу религиозного обоснования педагогики и служила мотивом его педагогической деятельности.

Дальнейшее исследование взаимосвязи педагогических и религиозно-культурологических воззрений В.В. Зеньковского, на наш взгляд, может дать актуальное сегодняшнему дню прочтение трудов ученого и способствовать целостной реконструкции его педагогической концепции.

Список литературы

1. Гессен С.И. Русская педагогика в XX веке / сост. и автор предисловия Е.Г. Осовский. М.: Издательский дом Шалвы Амонашвили, 2004. С. 183. 207.
2. Ермишин О.Т. Путь к идейному синтезу и единству // Зеньковский В.В. Собрание сочинений. Т. 1: О русской философии и литературе: Статьи, очерки и рецензии (1912–1961). М.: Русский путь, 2008. С. 5–37.
3. Зеньковский В.В. Идея православной культуры // Православие и культура: сборник религиозно-философских статей / под ред. В.В. Зеньковского. Берлин, Русская книга. 1923. С. 25–46.

4. Зеньковский В.В. Очерки идеологии Русского студенческого христианского движения // Собрание сочинений. Т. 2: О православии и религиозной культуре: Статьи и очерки (1916–1957) / сост., подгот. текста и примеч. О.Т. Ермишина. М.: Русский путь, 2008. С. 246–251.
5. Зеньковский В.В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. М.: Издательство Свято-Владимирского братства. 1993. 224 с.
6. Зеньковский В.В. Русские мыслители и Европа / сост. П.В. Алексеева; подгот. текста и примеч. Р.К. Медведевой; вступ. ст. В.Н. Жукова и М.А. Маслина. М.: Республика, 1997. 368 с.
7. Зеньковский В.В. Церковь и школа // Педагогические сочинения / сост.: Е.Г. Осовский, О.Е. Осовский. Общ. науч. ред. и вступ. ст. Е.Г. Осовского. Саранск: Красный Октябрь, 2002. С. 191–206.
8. Жуков В.Н., Маслин М.А. В.В. Зеньковский о России, русской философии и культуре // В.В. Зеньковский. Русские мыслители и Европа. М.: Республика, 1997. С. 3–8.
9. Сердюкова Е.В. Культурное наследие русского зарубежья: размышления о судьбах России // Научная мысль Кавказа. 2014. № 4 (80). С. 22–30. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/kulturnoe-nasledie-russkogo-zarubezhya-razmyshleniya-o-sudbah-rossii (дата обращения: 08.10.2021).

Об авторе:

БЛИЗНЕЦОВА Юлия Сергеевна – аспирант ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет». (170100, Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: smorodova_yulya@mail.ru

THE IDEA OF ORTODOX CULTURE AS A CONCEPTUAL BASIS FOR EDUCATION OF V. ZENKOVSKY'S PEDAGOGY

Yu.S. Bliznetsova

Tver State University**,** Tver, Russia

The essential characteristic of the idea of Orthodox culture as the basis of the religious substantiation of V. Zenkovsky's pedagogy is represented through a retrospective analysis. The pedagogical principles are defined and characterized in the context of the idea of Orthodox culture: integrity, freedom, conciliarity. On the basis of these principles, the relationship between the pedagogical and religious-cultural views of the scientist has been established. The principle of integrity determines a person's moral search for cultural values. On the basis of the principle of freedom, the need to educate a free personality and build a system of culture as free creativity is affirmed. By means of the principle of collegiality, the necessity of the churching of a personality as the meaning of the process of education and churching of life for the construction of a system of Orthodox culture has been substantiated.

Keywords: *the idea of Orthodox culture, Christian-anthropological concept of education, pedagogical principles, Orthodox education, churching of pedagogy.*

УДК 371. 01
DOI: 10.26456/vtpsyped/2021.4.175

МНОГОМЕРНЫЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ

Г.Д. Гуторова[1,2]

[1]Институт татарской энциклопедии и регионоведения АН РТ, г. Казань
[2]ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», г. Казань

Раскрывается сущность многомерного подхода к процессу формирования метапредметных компетенций, выделяются структурные компоненты метапредметных компетенций, определяются технологии, способствующие повышению уровня сформированности метапредметных компетенций у обучающихся основной школы. Приведены результаты опытно-экспериментальной работы по апробации использования многомерного подхода к проектированию учебного процесса, направленного на формирование метапредметных компетенций у обучающихся основной школы.

Ключевые слова: *многомерность, многомерный подход, метапредметные компетенции, формирование метапредметных компетенций, технологии обучения.*

В настоящее время общество и государство нуждаются в высококвалифицированных и компетентных специалистах, обладающих высоким уровнем когнитивных и коммуникативных умений, способных самостоятельно добывать и усваивать новые знания, умения и компетенции и успешно использовать их в своей практической деятельности. Именно поэтому на первый план в подготовке обучающихся выходит требование к формированию метапредметных компетенций, к развитию их творческой активности, способности решать задачи в нестандартных ситуациях и использовать приобретенные знания на практике.

Однако анализ образовательной практики показал, что сформированность метапредметных компетенций у значительной части обучающихся основной школы находится на низком уровне. Это подтверждается в том числе низкими показателями обучающихся согласно международным и национальным исследованиям качества образования PISA-2018, TIMSS-2019, НИКО-2020 [7].

В связи с этим особенно актуальным становится вопрос о способах проектирования метапредметного обучения и повышения уровня сформированности метапредметных компетенций у школьников. В то же время метапредметные компетенции не могут быть сформированы случайным образом без целенаправленной работы, специально подобранного учебно-методического и дидактического обеспечения, использования специальных методов и средств обучения,

© Гуторова Г.Д., 2021

современных образовательных технологий, применения системы контроля и оценки уровня сформированности метапредметных компетенций.

Стоит также отметить, что формирование метапредметных компетенций нельзя осуществлять лишь при помощи линейной передачи академических образцов знаний, умений и навыков. Учебный процесс необходимо организовать таким образом, чтобы информация преподносилась не просто в форме готовых знаний и алгоритмов действий для запоминания, школьное образование необходимо проектировать, основываясь на принципе многомерности [2, с. 60].

Понятие «многомерность» и другие схожие понятия довольно часто встречаются в различных научных исследованиях и публикациях по философии, педагогике, психологии, информатике и др. Многомерность как категория дидактики подчеркивает новые аспекты педагогических объектов – учебного процесса и учебного материала, внешнего и внутреннего плана познавательной деятельности, мышления и его модели.

Идея многомерности нашла отражение в теории и практике общего и профессионального образования. Например, А.А. Остапенко, используя взаимодополняющие и взаимоусиливающие принципы открытости, целостности и многообразия, создал теорию и технологию моделирования многомерной педагогической реальности [5]. Н.В Кузьминой были спроектированы многомерная модель педагогической системы и модели структуры деятельности различных участников педагогических систем [4]. В.Э. Штейнбергом были разработаны многомерные дидактические инструменты, базирующиеся на логико-смысловых моделях [8]. В диссертационном исследовании А.В. Дорофеева была описана многомерная модель математической подготовки педагога [3]. Профессиональной многомерности посвящена работа Ф.Г. Ялалова [9].

Основываясь на данных идеях, нами были выделены структурные компоненты *метапредметных компетенций*, которые трактуются нами как интегративные умения учащегося применять предметные и метапредметные знания и универсальные учебные действия в одной или в нескольких предметных областях, а также в реальных жизненных ситуациях [1, с. 81].

Структурными компонентами метапредметных компетенций, по нашему мнению, выступают относящиеся к метапредметным знаниям *процессуальные знания* о способах ведения метапредметной познавательной деятельности и имеющие более обобщенное содержание *надпредметные знания* более высокого уровня абстракции, по сравнению с предметными знаниями, и относящиеся к универсальным учебным действиям *познавательные, регулятивные и коммуникативные умения*.

При организации учебного процесса учитель использует определенный набор дидактических инструментов. От того, насколько грамотно преподавателем подобран инструментарий, зависит качество

учебного процесса и результаты обучения. В качестве дидактических инструментов учителя основной школы могут выступать методы, формы, средства и технологии обучения. Таким образом, учебный процесс строится при помощи сочетания различных технологий, средств, методов, форм и других «дидактических инструментов» обучения. Представим учебный процесс, направленный на формирование метапредметных компетенций у обучающихся, в виде схемы (рис.1).

Рис. 1. Учебный процесс, направленный на формирование метапредметных компетенций

Исходя из этого, в рамках нашего исследования многомерный подход к процессу формирования метапредметных компетенций рассматривается нами как сочетание (комбинирование, интегрирование) определенных педагогических условий, методов, средств, форм обучения и современных технологий, способствующих формированию метпредметных компетенций у обучающихся основной школы.

По нашему мнению, залогом успешного достижения метапредметных результатов в образовании являются технологии деятельностного типа, которые направлены на активизацию позиции ученика, в обучении его различным способам деятельности [6, с. 205]. На основе теоретического анализа в качестве педагогических технологий, способствующих формированию и развитию метапредметных компетенций, нами были отобраны кейс-технология, проектная деятельность и ментальные карты [10].

Степень эффективности использования многомерного подхода к процессу формирования метапредметных компетенций нами определялась на основе анализа результатов опытно-экспериментальной

работы, состоящей их констатирующего, формирующего и контрольного этапов. Эмпирическое исследование, в котором участвовало 108 учащихся основной школы и 8 педагогов, проводилось с 2019-го по 2021 гг. Экспериментальной базой исследования стала МБОУ «Многопрофильная полилингвальная гимназия № 180» г. Казани. Для участия в эксперименте обучающиеся были условно поделены на контрольную (КГ) и 3 экспериментальные группы (ЭГ-1, ЭГ-2, ЭГ-3). Контрольная группа состояла из 28 учеников, ЭГ-1 – из 27, ЭГ-2 – из 27, ЭГ-3 – из 26 человек.

На констатирующем этапе эксперимента, который был осуществлен в 2019/2020 учебном году, нами был выявлен исходный уровень сформированности метапредметных компетенций у обучающихся основной школы на основе разработанных критериев и показателей с использованием специально подготовленных заданий. Данные по количеству обучающихся с низким, средним и высоким уровнем сформированности метапредметных компетенций в каждой группе представлены в табл. 1.

Таблица 1

Уровень сформированности метапредметных компетенций на констатирующем этапе

Уровни	Доля учащихся по уровням сформированности компетенций, %				
	КГ	ЭГ-1	ЭГ-2	ЭГ-3	Все
Низкий	32,1	29,6	29,6	34,6	31,5
Средний	39,3	37,0	37,0	30,8	36,1
Высокий	28,6	33,3	33,3	34,6	32,4

Согласно результатам исследования, выполненного на констатирующем этапе эксперимента, в среднем 31,5 % обучающихся основной школы имели низкий, 36,1 % – средний, 32,4 % – высокий уровень сформированности метапредметных компетенций.

С целью формирования метапредметных компетенций у обучающихся основной школы мы совместно с учителями составили сценарии уроков по различным предметам для учащихся 8-х классов с учетом рабочей программы образовательной организации. Формирование метапредметных компетенций осуществлялось в течение одного учебного года при выполнении заданий и решении специальных учебных задач с использованием кейс-технологии, ментальных карт и проектной деятельности.

Чтобы оценить степень влияния данных технологий на формирование метапредметных компетенций в ЭГ-1 мы использовали только кейс-технологию, в ЭГ-2 – проектную деятельность и ментальные карты, а в ЭГ-3 применялись все три обозначенные технологии. В контрольной группе данные технологии не применялись, обучение проводилось по стандартной программе.

После эксперимента с использованием многомерного подхода к

проектированию учебного процесса с применением проектной деятельности, ментальных карт и кейс-технологии на формирующем этапе нами была проведена контрольная диагностика уровня сформированности метапредметных компетенций у обучающихся контрольной и экспериментальных групп. Данные по количеству обучающихся с высоким, средним и низким уровнем сформированности метапредметных компетенций на контрольном этапе эксперимента представлены в табл. 2.

Таблица 2

Уровень сформированности метапредметных компетенций на контрольном этапе

Уровни	Доля учащихся по уровням сформированности компетенций, %			
	КГ	ЭГ-11	ЭГ-2	ЭГ-3
Низкий	25,0	22,2	18,5	19,2
Средний	42,9	33,3	40,7	30,8
Высокий	32,1	44,4	40,7	50,0

В ходе эксперимента было выявлено, что результаты экспериментальных групп стали выше, чем результаты контрольной группы, то есть количество обучающихся с низким уровнем сформированности метапредметных компетенций в них стало меньше, а количество обучающихся с высоким уровнем – больше, чем в контрольной группе.

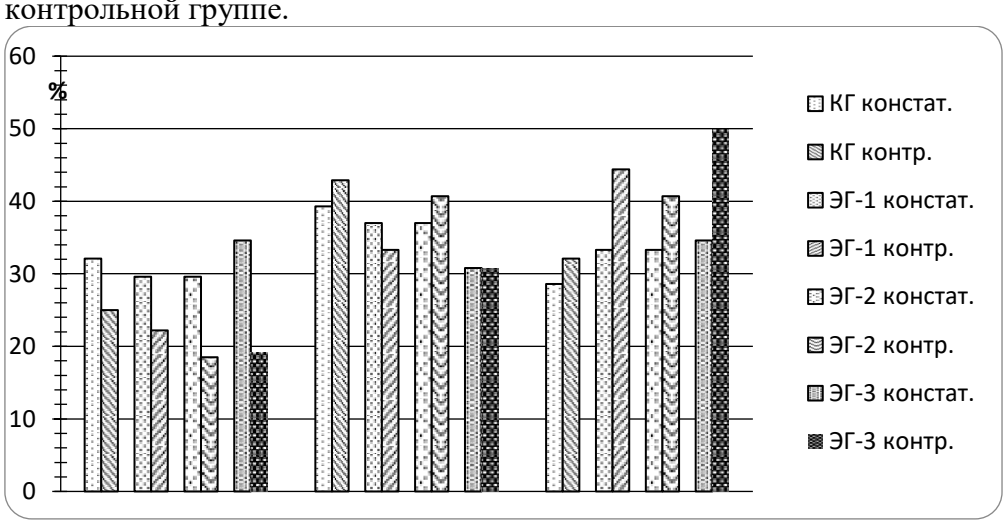

Рис. 2. Изменение уровня сформированности метапредметных компетенций в группах

Сравнительные данные по количеству обучающихся с низким, средним и высоким уровнем сформированности метапредметных компетенций в каждой группе на констатирующем и контрольном этапах эксперимента представлены на рис. 2, 3.

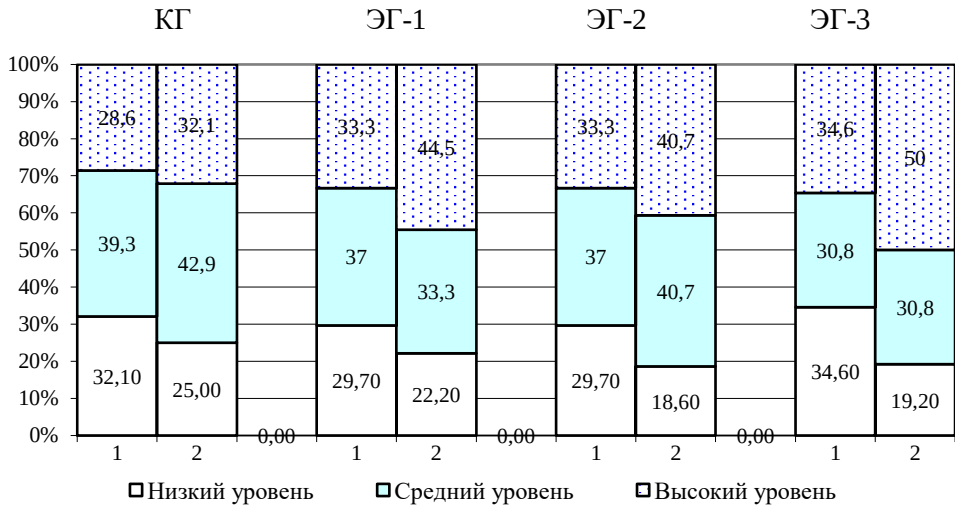

Рис. 3. Изменение уровня сформированности метапредметных компетенций в группах на констатирующем (1) и контрольном (2) этапах: КГ – контрольная группа, ЭГ-1, ЭГ-2, ЭГ-3 – экспериментальные группы

На рис. 2 четко прослеживается положительная динамика в изменениях уровня сформированности метапредметных компетенций в экспериментальных группах на разных этапах. После проведения экспериментальной работы показатели сформированности метапредметных компетенций во всех трех экспериментальных группах стали выше показателей контрольной группы. Полученные на контрольном этапе данные также свидетельствуют о значительном повышении уровня сформированности метапредметных компетенций у обучающихся ЭГ-3, повышение в среднем составило 17,11 %. Это говорит о том, что в большей степени на формирование метпредметных компетенций у обучающихся основной школы повлияло использование всех трех технологий: проектной деятельности, ментальных карт и кейс-технологии. Уровень сформированности метапредметных компетенций у обучающихся в ЭГ-1 и ЭГ-2 повысился в меньшей степени на 12,74 % и 13,19 % соответственно. В контрольной группе за период проведения эксперимента уровень сформированности метапредметных компетенций повысился незначительно – в среднем на 6,52 %. В то же время разница в повышении уровня сформированности метапредметных компетенций между ЭГ-1 и ЭГ-2 небольшая. Из этого также можно сделать вывод о том, что на уровень сформированности метапредметных компетенций влияет не только количество используемых технологий обучений, но и их виды.

Как видим, диагностика обучающихся основной школы на контрольном этапе экспериментальной работы подтверждает нашу гипотезу о том, что процесс формирования метапредметных компетенций у обучающихся основной школы будет эффективным, если

используется многомерный подход к формированию метапредметных компетенций у обучающихся основной школы.

Обобщение и анализ результатов, полученных по итогам проведенного исследования, позволили сформулировать следующие выводы:

1. Метапредметные компетенции можно определить как интегративные умения учащегося применять предметные и метапредметные знания, а также универсальные учебные действия в одной или в нескольких предметных областях и в реальных жизненных ситуациях.

2. Структурными компонентами метапредметных компетенций являются относящиеся к метапредметным знаниям процессуальные знания о способах метапредметной познавательной деятельности и имеющие более обобщенное содержание надпредметные знания более высокого уровня абстракции, по сравнению с предметными знаниями; и относящиеся к универсальным учебным действиям познавательные, регулятивные и коммуникативные умения.

3. Наибольшей эффективности процесс формирования метапредметных компетенций у обучающихся основной школы достигается за счет использования многомерного подхода, который заключается в сочетании (комбинировании, интегрировании) педагогических условий, методов, средств и форм обучения с различными видами технологий.

4. Современные педагогические технологии, такие как кейс-технологии, проектная деятельность и ментальные карты, являются эффективным средством совершенствования процесса формирования метапредметных компетенций у обучающихся основной школы, при этом в наибольшей степени на уровень сформированости метапредметных компетенций влияет сочетание всех трех технологий.

Таким образом, наше исследование показало, что применение многомерного подхода к процессу формирования метапредметных компетенций позволяет устранить противоречие между требованиями общества и государства, предъявляемыми к качеству общеобразовательной подготовки выпускников школ, и низким уровнем сформированности метапредметных компетенций у большинства обучающихся. Устранение данного противоречия способствует повышению качества обучения, что позволяет школьникам быть более успешными не только в учебе, но и в жизни.

Список литературы

1. Гуторова Г.Д. Структура метапредметного содержания общего образования // Научный Татарстан. 2020. № 3. С. 76–84.
2. Дорофеев А.В., Арсланова М.Н. Принцип многомерности в проектировании нелинейного образовательного процесса подготовки будущего педагога // Педагогический журнал Башкортостана. 2017. № 3 (70). С. 57–63.

3. Дорофеев А.В. Многомерная математическая подготовка будущего педагога: дис. … д-ра пед. наук. Казань, 2011. 394 с.
4. Кузьмина Н.В. Понятие «педагогическая система» и критерии ее оценки // Методы системного педагогического исследования. Л.: Изд. Ленинградского ун-та, 2013. 160 с.
5. Моделирование многомерной педагогической реальности: теория и технологии. М.: Народное образование; НИИ школьных технологий, 2005. 384 с.
6. Позднякова, Е.П. Модель развития метапредметных компетенций у младших школьников посредством интерактивных технологий // Мир науки, культуры, образования. 2010. № 4 (23). С. 205–206.
7. Публикации Центра оценки качества образования ИСРО РАО по итогам международных исследований TIMSS, PISA, PIRLS [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.centeroko.ru/public.html.
8. Штейнберг В.Э. Дидактические многомерные инструменты: теория, методика, практика. М.: Народное образование, 2002. 304 с.
9. Ялалов Ф.Г. Профессиональная многомерность: многомерные компетенции // Филология и культура. 2015. № 2(40). С. 326–329. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_23503485_23236825.pdf (дата обращения: 20.01.2021).
10. Shen P., Gromova C.R., Zakirova V.G., Yalalov F.G. Educational technology as a video cases in teaching psychology for future teachers. 2017. Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education, 13(7), p. 3417–3429.

Об авторе:

ГУТОРОВА Гульнара Даминжановна – аспирант ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (420008, Казань, Кремлевская, 18); научный сотрудник Института татарской энциклопедии и регионоведения ГНБУ «Академия наук Республики Татарстан» (420111, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Баумана, 20), e-mail: gulnara_shaes@mail.ru

MULTI-DIMENSIONAL APPROACH TO THE FORMATION OF META-SUBJECT COMPETENCIES IN THE BASIC SCHOOL

G.D. Gutorova[1, 2]

[1]Institute of the Tatar Encyclopedia and Regional Studies
of Tatarstan Academy of Sciences, Kazan, Russia
[2]Kazan (Volga region) Federal University, Kazan, Russia

The article reveals the essence of a multidimensional approach to the process of forming metasubject competencies, identifies the structural components of metasubject competencies and technologies that help to increase the level of formation of metasubject competencies in general school. The results of experimental work, which was carried out to test the effectiveness of using a multidimensional approach to the design of the educational process, aimed at the formation of general school students' metasubject competencies are presented.
Keywords*: multidimensionality, multidimensional approach, metasubject competencies, formation of metasubject competencies, educational technologies.*

УДК 377.03
DOI: 10.26456/vtpsyped/2021.4.183

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА SOFT SKILLS КАК УСЛОВИЕ ПРОПЕДЕВТИКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Е.А. Кучина

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь
МБОУ СОШ № 17, г. Тверь

Рассмотрено понятие «soft skills», выделена группа гибких навыков младших школьников. Представлены критерии и уровни диагностики будущих первоклассников, диагностический комплекс для педагогической диагностики гибких навыков младших школьников. Обоснованы теоретические характеристики этапов педагогической диагностики soft skills в контексте требований ФГОС НОО. По результатам исследования показана эффективность применения педагогической диагностики гибких навыков soft skills как условие пропедевтики профессионального самоопределения младших.

Ключевые слова: *гибкие навыки (soft skills), группа гибких навыков, профессиональное самоопределение, пропедевтика профессионального самоопределения младших школьников, педагогическая диагностика уровня развития гибких навыков младших школьников.*

Проникновение новых технологий в различные сферы повседневной жизни приводит к трансформации профессиональных требований и изменению рынка труда. Зарубежные и отечественные исследования в области профессиональных компетенций современных работников в различных сферах труда показывают востребованность межфункциональных навыков, которые, по мнению работодателей, будут приобретать все большее значение в преддверии 2025 года. Одними из самых востребованных навыков станут: критическое мышление и способность к анализу; умение решать проблемы; навыки самоуправления; работа с людьми (умение убеждать и вести переговоры, эмоциональный интеллект); способность к активному обучению; физические способности (психологическая устойчивость, стрессоустойчивость и гибкость) [11]. Последние исследования выявили влияние пандемии COVID-19 на востребованность развития навыков самоуправления личности в период удаленной и смешанной работы [13].

Современные исследователи в области профессионального развития личности используют для обозначения межфункциональных навыков термин soft skills (мягкие, гибкие навыки), для обозначения профессиональных навыков (профессиональных знаний, инструментов и навыков человека, его технических компетенций, которые можно

© Кучина Е.А., 2021

проверить и оценить) термин hard skills («жесткие» навыки) [7]. В современном мире soft skills являются одним из показателей личностного и профессионального развития современного человека.

Однако существуют различные дефиниции понятия soft skills. Каждый исследователь, занимающийся проблемой развития гибких навыков, трактует данное понятие, исходя из сферы своих научных интересов. Рядом авторов soft skills рассматриваются как профессионально значимые, такие «*человеческие качества*, без которых даже самый лучший профессионал не сможет добиться хорошего результата…», *унифицированные навыки и личные качества* [1]. В других исследованиях soft skills – *социальные* навыки, дающие возможность устанавливать взаимодействие с разными возрастными категориями людей, «*социально-психологические навыки*: коммуникативные, лидерские, командные, публичные и другие», *коммуникативные и управленческие таланты*. Некоторые исследователи ассоциируют soft skills с *эмоциональным интеллектом* [4]. В.Д. Шадриков к профессионально важным качествам относит «соматические, нейродинамические и психологические: умения (навыки), способности, личностные качества» [12, с. 212].

Анализ определений soft skills, представленных различными авторами, указывает на их частичную взаимосвязь. Но очевидно, что для специалиста IT-индустрии, педагога, управленца набор необходимых гибких навыков может отличаться. Следовательно, группировка гибких навыков может быть дифференцирована исходя из трудовых функций работника и требований, предъявляемых работнику работодателем.

В отечественных исследованиях в области soft skills рассматриваются следующие варианты группировок гибких навыков:

1) *коммуникативные* (умение выступать на публике, грамотная речь, социальный интеллект, умение слушать, ведение переговоров, командная работа), *управленческие* **(**делегирование, распределение задач, мотивация, наставничество, умение принимать решения), *селф-менеджмент* **(**планирование, тайм-менеджмент, инициативность, обучаемость, стрессоустойчивость), *эффективное мышление* **(**креативность, логика, поиск информации, проектное мышление, дизайн-мышление) [9];

2) *аналитические* (логическое мышление, устный счет, запоминание информации и др.), *творческие, коммуникативные, организационные* [2];

3) *базовая коммуникация, навыки убеждения и аргументации, навыки планирования и управления временем, лидерство и командная работа* [4];

4) *кроссконтекстные навыки* (навыки чтения, письма, тайм-менеджмента, навыки работы в команде); *метанавыки* (различные

режимы управления объектами в нашем разуме или в физическом мире); *«экзистенциальные навыки»* (способность ставить цели и достигать их (сила воли), самосознание/способность к саморефлексии (осознанность, метапознание), способность учиться/разучиваться/переучиваться (саморазвитие), универсально применимые на протяжении всей жизни и в различных жизненных контекстах личности) [7].

В зарубежных исследованиях один из авторов выделяет следующую группу гибких навыков: *личностная динамика, область межличностных отношений, стремление к успеху, выносливость* [4]. Наиболее популярной является группа навыков «4-К», состоящая из четырех гибких навыков: *критическое мышление, креативность, коммуникативные навыки, координация (кооперация)* [14].

В.Д. Шадриков утверждает, что «на разных этапах профессионализации разные качества имеют максимальный (минимальный) уровень развития» [12, с. 212]. Анализ литературы, связанной с изучением гибких навыков, связан прежде всего с развитием soft skills, начиная со стадии «оптации» [8] и в более поздние периоды профессионального самоопределения личности. Очевидно, что за пределами внимания развития гибких навыков в процессе непрерывного профессионального самоопределения остается «возраст овладения учебной деятельностью» [9], когда формируются в ребенке способности ставить цели и достигать их (силы воли), способности к саморефлексии, способность учиться/разучиваться/переучиваться (саморазвития), которые являются важными и универсальными на протяжении всей жизни, определяющими для формирования готовности к профессиональному выбору. *Младший школьный возраст, учитывая особенности психофизического развития ребенка, является благоприятным для пропедевтики развития гибких (мягких) навыков (soft skills) в непрерывном процессе профессионального самоопределения личности растущего гражданина* [6].

Таким образом, несмотря на существование различных группировок гибких навыков в тех или иных моделях, учитывая возрастные особенности младших школьников, предлагается следующая группа гибких навыков: *эффективного мышления* (мышление, скорость и внимание), *экзистенциальные* (умение учиться и трудиться), *социальные* (коммуникативные навыки, эмоциональный интеллект).

В школе с углубленным изучением предмета является крайне важным развитие гибких навыков (soft skills), которые позволяют выпускнику четвертого класса после завершения обучения на уровне начального общего образования успешно пройти отбор и обучаться в профильных классах, продолжая развитие гибких навыков.

Важным этапом, обеспечивающим эффективность процесса пропедевтики профессионального самоопределения младших

школьников, является диагностика уровня развития гибких навыков младших школьников. В качестве критериев, влияющих на готовность к выбору профессии, рассматривается уровень развития группы гибких навыков: *мышление, умение учиться и трудиться, коммуникативные навыки, эмоциональный интеллект, скорость и внимание.*

Изучение уровня развития гибких навыков младших школьников осуществляется посредством диагностического комплекса, являющегося частью модели педагогического обеспечения пропедевтики непрерывного профессионального самоопределения обучающихся младших классов в условиях школы с углубленным изучением предмета (рис. 1).

Рис. 1. Диагностический комплекс педагогического обеспечения пропедевтики непрерывного профессионального самоопределения младших школьников в общеобразовательной школе с углубленным изучением предмета

Диагностика уровня развития гибких навыков происходит в несколько этапов: *диагностика дошкольников*, поступающих в первый класс, для установления уровня готовности к обучению в начальной школе в целях определения зоны ближайшего развития и формирования равноценных классов первой параллели в условиях перегруженности школы; *формирование гибких навыков (soft skills)* с учетом систематической диагностики учащихся 1–4-х классов, позволяющей планировать, реализовывать, анализировать и корректировать (при необходимости) развитие ребенка на протяжении всего обучения в младшей школе; *диагностика уровня сформированности гибких навыков (soft skills) учащихся четвертых классов* для определения возможности продолжения обучения в классе с углубленным изучением предмета

(математика), определения зоны ближайшего развития на ближайший уровень образования с дальнейшей корректировкой по необходимости и *проведение рейтинговых работ по предметам*, которые позволяют определить уровень освоения образовательных программ начальных классов по предметам (математика, русский язык, английский язык) (hard skills), необходимых для обучения в классе с углубленным изучением математики, и *формирования классов с углубленным изучением предмета и равноценных общеобразовательных классов*.

Диагностика дошкольников, поступающих в первый класс, осуществляется для усстановления уровня готовности к обучению в начальной школе в целях определения зоны ближайшего развития, формирования равноценных классов первой параллели в условиях перегруженности школы, определения уровня готовности к профессиональному самоопределению. Диагностический комплекс адаптирован к ребенку данной возрастной группы и позволяет исследовать гибкие навыки дошкольника через восприятие, внимание, память, воображение, мышление и речь. В ходе диагностики используются различные задания, объединенные в три блока: математика и логика, чтение и развитие речи, скорость, внимание и память Предлагаемые задания дают возможность оценить уровень развития гибких навыков ребенка на момент начала обучения в первом классе, оценить их, определить индивидуальную точку отсчета в развитии гибких навыков каждого обучающегося-первоклассника.

Результаты фиксируются в таблице в баллах, баллы за все задания суммируются. Максимальное количество баллов (α), которое может набрать ребенок за диагностику, – 40. Результат $38 \leq \alpha \leq 40$ оценивается как «высокий»; $36 \leq \alpha \leq 38$ как «хороший»; $30 \leq \alpha < 36$ как «средний»; $25 \leq \alpha < 30$ как «слабый»; $0 \leq \alpha < 25$ как «очень слабый».

Диагностика дошкольников проходит в игровой форме, поскольку данный метод позволяет создать необходимые и достаточные условия для получения информации о поведении и психологии ребенка [10]. Ребенку предлагается выполнить различные виды заданий (табл. 1). В ходе игровой ситуации ребенок в полной мере может проявить свои интеллектуальные способности и необходимые психологические качества, действуя сиюминутно и спонтанно. Оценка эмоционального интеллекта, коммуникативных навыков, умения учиться и трудиться происходит в ходе игры с ребенком, основываясь на наблюдениях за реакциями дошкольника.

Таблица 1

Критерии диагностики дошкольников

№	Название задания	Содержание задания	Критерии (гибкие навыки)	Индикатор
Математика и логика			Мышление, скорость и внимание, коммуникативные навыки, эмоциональный интеллект	
1.	Сравнение	Сравнить количество по различным признакам: форма, цвет, размер, количество, место положение, назначение		0–1
2.	Вычислительные навыки	Простейшие вычисления в пределах первого десятка		0–2
3.	Решение простейших задач	Решение простейших ситуационных задач: самостоятельно составить задачу по картинке и решить ее либо решить заданную педагогом задачу		0–6
4.	Цвет, форма, размер	Нахождение недостающей части картинки (по цвету, размеру, форме)		0–3
5.	«Четвертый лишний»	Назвать лишний предмет или слова и аргументировать, почему этот предмет (слово) лишний		0–3
6.	Копирование	Изображение зеркально симметричных фигур или (в случае невыполнения) нарисовать аналогичные фигуры		0–3
7.	Геометрические фигуры	Среди всех фигур найти фигуры, не имеющие углов, раскрасить их и т.п.		0–5
Чтение и развитие речи				
8.	Составить рассказ по картинкам	Даны картинки, разложить в определенном порядке в логике предполагаемого рассказа		0–2
9.	Рассказ по картинке	Составить устный рассказ по разложенным картинкам		0–3
10.	Чтение рассказа	Прочитать предложенный текст		0–3
11.	Пересказ	Пересказать текст		0–3
Скорость, внимание память				
12.	Какие предметы спрятаны в рисунке	Найти на картинке все предметы одежды, животных и т. п.		0–3
13.	Кратковременная память	Воспроизвести на память прочитанные педагогом слова. Учитель читает медленно 10 слов, и ребенок воспроизводит их после прочтения		0–3
	Всего			0–40

Оценка эмоционального интеллекта *осуществляется по дополнительной шкале оценивания эмоционального интеллекта: высокий уровень* (индикатор 3) – дошкольник воспринимает и понимает эмоциональные состояния, свободно выражает свои эмоции (мимика, пантомимика) и контролирует их; *средний уровень* (индикатор 2) – дошкольник испытывает затруднения при восприятии и понимании эмоциональных состояний, у него частичная локализация мимических признаков эмоциональных состояний, с незначительными затруднениями выстраивает и регулирует свое эмоциональное состояние; *низкий уровень* (индикатор 1) – дошкольник с трудом воспринимает и понимает эмоциональные состояния, у него затруднена произвольная мимическая имитация эмоциональных состояний, не умеет выстраивать и регулировать свое эмоциональное состояние; наблюдается высокая эмоциональная напряженность.

Оценка коммуникативных навыков *осуществляется по дополнительной шкале оценивания* коммуникативных навыков*: высокий уровень* (индикатор 3) – дошкольник свободно владеет вербальными и экспрессивно-выразительными средствами общения, умеет аргументированно отстоять свою позицию, внимательно слушает собеседника, выражает готовность общаться со взрослым, доброжелателен в общении; *средний уровень* (индикатор 2) – дошкольник достаточно хорошо владеет вербальными и экспрессивно-выразительными средствами общения, недостаточно развита культура общения, слушает не очень внимательно; *низкий уровень* (индикатор 1) – дошкольник плохо владеет вербальными средствами общения, экспрессия носит негативный характер, отсутствует культура общения, не слушает собеседника.

Оценка умения учиться и трудиться *осуществляется по дополнительной шкале особенностей проявления воли дошкольников: высокий уровень* (индикатор 3) – дошкольник стремится к решению заданий без помощи взрослых; задания выполняются аккуратно; ребенок сосредоточен и внимателен при выполнении заданий; *средний уровень* (индикатор 2) – дошкольник стремится к самостоятельному решению заданий, однако ему при решении некоторых заданий требуется помощь взрослого; не все задания выполняются аккуратно, периодически требуется возвращать внимание ребенка на задание; *низкий уровень* (индикатор 1) – дошкольник не стремится к самостоятельному решению заданий, ему всегда требуется помощь и поддержка взрослого; ребенок невнимателен, не сосредоточен на выполнении заданий.

Результаты оценивания по критериям эмоционального интеллекта, коммуникативных навыков, умения учиться и трудиться фиксируются в таблице в баллах, баллы по всем критериям суммируются. Максимальное количество баллов (β), которое может набрать ребенок за

диагностику, – 9. Результат $8 \leq \beta \leq 9$ оценивается как «высокий»; $6 \leq \beta < 7$ как «средний»; $\alpha < \beta < 5$ как «низкий».

Процесс *формирования гибких навыков (soft skills)* происходит на протяжении всего периода обучения на уровне начального общего образования с учетом систематической диагностики учащихся этой возрастной группы, позволяющей планировать, реализовывать, анализировать и корректировать (при необходимости) развитие ребенка на протяжении всего обучения в младшей школе. То есть формирование личностной и познавательной сфер ребенка происходит через развитие личностных, регулятивных, познавательных и коммуникативных действий, задавая зону ближайшего развития ребенка [5]. Результаты диагностики дают возможность выстроить траекторию развития не только отдельно взятого ребенка, но параллели в целом. Л.С. Выготский утверждает: «зона ближайшего развития поможет определить завтрашний день ребенка» [3, с. 413]. Таким образом, педагог имеет возможность понимать внутренний ход процесса развития ребенка, видеть то, что находится в процессе формирования, предсказывать ход развития ребенка, в том числе формирования и развития гибких навыков младшего школьника, позволяющих ребенку, оказавшемуся в любых границах экспериментального оценивания, улучшить свои навыки [3].

Д.Б. Эльконин в своих трудах утверждает, что с поступлением в школу ребенок начинает новый для себя вид деятельности – учебный, в ходе которой происходит воспитание и формирование личности подрастающего гражданина, интенсивное усвоение научных понятий, формирование учебно-познавательных мотивов, от которых во многом зависит успешность дальнейшего обучения. Утвержденный в 2021 году новый ФГОС НОО позволит учитывать динамику освоения предметов и «ориентировать образовательную деятельность на личностное развитие и воспитание обучающихся». Метапредметные результаты освоения программы начального общего образования фактически отражают развитие мягких навыков обучающегося начальных классов. Таким образом, отслеживание развития гибких навыков младших школьников осуществляется в ходе учебно-воспитательной деятельности, а также с использованием апробированной методики диагностики обучающихся 1–4-х классов Л.А. Ясюковой, позволяющей оценить индивидуально-психологические особенности младшего школьника, которые обеспечивают успешность обучения и развития ребенка в условиях современной начальной школы.

Данный инструментарий позволяет оценить развитие гибких навыков обучающихся начальной школы, а также провести *диагностику уровня сформированности гибких навыков (soft skills) учащихся 4-х классов,* необходимых для обучения в классе с углубленным изучением математики, позволяет не только определить зоны ближайшего развития

выпускника младшей школы, но и сформировать классы с углубленным изучением предмета (математика), а также равноценные общеобразовательные классы. *Проведение рейтинговых работ по предметам* позволяют изучить уровень освоения образовательных программ начальных классов по математике, русскому языку, английскому языку (hard skills).

Рейтинговые работы по математике проводятся в два этапа: 1) базовый уровень, на котором проверяются базовые навыки выпускника уровня начального общего образования в предметной области «Математика»; 2) повышенный уровень, на котором проверяется критическое мышление, внимательность, творческие, креативные возможности ребенка при решении нестандартных задач.

По русскому языку проверяется читательская грамотность выпускников 4-х классов. По английскому языку ребенок выполняет задания, позволяющие определить уровень знаний в предметной области «Иностранные языки» у выпускников начальных классов. Задания по математике оцениваются в балльной системе, по читательской грамотности и иностранному языку – «зачет/незачет».

Все результаты диагностической работы с младшими школьниками фиксируются разработанным программно-цифровым комплексом. Данный комплекс позволяет администрации школы эффективно формировать первые и пятые классы с углубленным изучением математики с учетом результатов пропедевтики непрерывного профессионального самоопределения младших школьников.

Опытно-экспериментальная работа проводилась на протяжении десяти лет. Исходя из полученных результатов, выделены следующие группы участников. Дошкольники, набирающие в ходе диагностики *35–40 баллов* (36 %), уверенно сохраняют хорошие и отличные результаты на протяжении обучения не только в младших классах, но и на следующих уровнях общего образования; набравшие *30–34 балла* (42 %) сохраняют хорошие результаты в начальной школе и на следующих уровнях образования наблюдается постепенное снижение успеваемости у 20 % учащихся; набравшие *25–30 баллов* (18 %) показывают стабильно низкие результаты на протяжении обучения на уровнях начального общего и основного общего образования; набравшие *0–25 баллов* (4 %) постоянно испытывают затруднения в обучении и переходят на обучение по адаптивным программам обучения.

Полученные результаты педагогической диагностики soft skills показывают эффективность применения данного диагностического комплекса для пропедевтики профессионального самоопределения младших школьников в условиях школы с углубленным изучением предмета.

Список литературы

1. Бацунов С.Н., Дереча И.И., Кунгурова И.М., Слизкова Е.В. Современные детерминанты развития soft skills // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2018. № 4 (апрель). С. 198–207. URL: http://e-koncept.ru/2018/181018.htm (дата обращения: 17.09.2021).
2. Буянов Е. Soft skills: самое важное о гибких навыках [Электронный ресурс]. URL: https://4brain.ru/blog/soft-skills-samoe-vazhnoe-o-gibkih-navykah/ (дата обращения: 26.10.2021).
3. Выготский Л.С. Педагогическая психология / под ред. В.В. Давыдова. М.: АСТ: Астрель: Люкс, 2005. 671 с.
4. Ивонина А., Чуланова О., Давлетшина Ю. Современные направления теоретических и методических разработок в области управления: роль soft skills и hard skills в профессиональном и карьерном развитии сотрудников // Интернет-журнал «Науковедение» Т. 9. 2017. № 1. URL: http://naukovedenie.ru/PDF/90EVN117.pdf
5. Компетенции «4-К»: формирование и оценка на уроке: Практические рекомендации / авт.-сост. М.А. Пинская, А.М. Михайлова. М.: Корпорация «Российский учебник», 2019. 76 с.
6. Кучина Е.А. Пропедевтика профессионального самоопределения в общеобразовательных школах с углубленным изучением предмета // Вестник Твер. гос. ун-та. 2021. № 2. С. 193–199.
7. Лошкарева Е., Лукша П., Ниненко И., Смагин И., Судаков Д. Навыки будущего. Что нужно знать и уметь в новом мире. URL: https://rda.worldskills.ru/storage/app/media/Reports/2017_Future%20Skills/2017_WS_GEF_Future%20Skills_report_RU.pdf (дата обращения: 26.10.2021).
8. Пряжников Н.С. Теория и практика профессионального самоопределения: учебное пособие. М.: МГППИ, 1999. 97 с.
9. Солонская Н. Какие навыки ценятся в любых профессиях. URL: https://l-a-b-a.com/blog/1447-kakie-navyki-cenyatsya-v-lyubyh-professiyah (дата обращения: 26.10.2021).
10. Ткачева М.С., Хилько М.Е. Возрастная психология: конспект лекций. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Юрайт, 2013. 200 с.
11. Топ 10 самых востребованных навыков к 2025 году [Электронный ресурс]. URL: https://hr-elearning.ru/top-10-samykh-vostrebovannykh-navykov-k-2025-gody/ (дата обращения: 26.10.2021).
12. Шадриков В.Д. Психология деятельности человека. М.: Институт психологии РАН, 2013. 464 с.
13. World Economic Forum Report. The Future of Jobs Report 2020 [Электронный ресурс]. URL: https://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2020.pdf (дата обращения: 26.10.2021).
14. World Economic Forum Report. New Vision for Education: Fostering Social and Emotional Learning through Technology. 2016 [Электронный ресурс]. URL: https://www3.weforum.org/docs/WEF_New_Vision_for_Education.pdf (дата обращения: 26.10.2021).

Об авторе:

КУЧИНА Елена Анатольевна – аспирант ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, Тверь, Желябова, 33); директор МБОУ СОШ с углубленным изучением математики № 17, г. Тверь (170005, Тверь, Мусоргского, 5); e-mail: elena_coochina@mail.ru

PEDAGOGICAL DIAGNOSTICS OF SOFT SKILLS AS A CONDITION OF PROPAEDEUTICS OF PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN

E.A. Kuchina

Tver State University, Tver, Russia
Secondary School with Advanced Study of Mathematics № 17, Tver, Russia

The concept of soft skills is considered, a group of flexible skills of younger schoolchildren is highlighted. The criteria and levels of diagnostics of future first-graders, a diagnostic complex for pedagogical diagnostics of flexible skills of younger schoolchildren are presented. The theoretical characteristics of the stages of pedagogical diagnostics of soft skills in the context of the requirements of the Federal State Educational Standard are substantiated. According to the results of the study, the effectiveness of the use of pedagogical diagnostics of flexible soft skills as conditions for the propaedeutics of professional self-determination of the younger ones is shown.

Keywords: *flexible skills (soft skills), a group of flexible skills, professional self-determination, propaedeutics of professional self-determination of younger schoolchildren, pedagogical diagnostics of the level of development of flexible skills of younger schoolchildren.*

УДК159.9
DOI: 10.26456/vtpsyped/2021.4.194

СТРАТЕГИИ ПРЕОДОЛЕНИЯ НЕГАТИВНЫХ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ В СИТУАЦИИ УТРАТЫ БЛИЗКОГО ЧЕЛОВЕКА

А.С. Малютина

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

Рассматривается основное содержание понятий «копинг-стратегия», «саморегуляция» «виды копинг-стратегий»; выявляются условия, определяющие преодоление негативных эмоциональных состояний в ситуации утраты близкого человека, и специфика переживания утраты близкого человека. Представлены результаты эмпирического исследования стратегий преодоления негативных эмоциональных состояний в ситуации утраты близкого человека. В качестве инструментария исследования использованы: методика «Совладание с жизненными трудностями» Р. Лазаруса, опросник «Стиль саморегуляции поведения» В.И. Моросановой, метод тематического анализа интервью С. Квале, опросник «Доминирующие эмоциональные состояния» Л.А. Рабинович. Проведен анализ статистических данных, корреляционный анализ Спирмена. Обработка результатов производилась с помощью программы (SPSS Version), а также качественного анализа интервью.

Ключевые слова: *стратегии преодоления, копинг-стратегии, переживание утраты, саморегуляция, негативные эмоциональные состояния, близкий человек.*

На протяжении всей жизни мы сталкиваемся с ситуациями, которые субъективно воспринимаются как трудные, разрушают привычный уклад жизни, порой негативно сказываясь на состоянии здоровья человека – как физического, так и психологического. Однако в настоящие время нет четкого и однозначного определения трудной жизненной ситуации. Л.И. Анцыферова выделяет три группы трудных жизненных ситуаций: повседневные неприятности; отрицательные события; непредвиденные несчастья и горести. К третьей группе трудных жизненных ситуаций и относится утрата близкого человека. Необходимо отметить, что трудная жизненная ситуация – в частности утрата – выступает в качестве индивидуального феномена, который состоит из целого ряда факторов, определяющих эффективность преодоления негативных эмоциональных состояний, вызванных ситуацией, а также эффективность адаптации человека к новой реальности после ее переживания. К таким факторам относится субъективное восприятие

© Малютина А.С., 2021

человеком той или иной ситуации, то есть то, насколько она является трудной именно для него; оценка ситуации (в особенности этот фактор касается событий, которые происходят внезапно и требуют от человека быстрого принятия решений); интерпретация и субъективная значимость ситуации.

Проблема совладания личности с трудными жизненными ситуациями возникла в психологической науке во второй половине двадцатого столетия. Одним из первых психологов, обратившихся к данной проблеме, стал А. Маслоу. Он определял копинг как сумму когнитивных и поведенческих усилий, затрачиваемых индивидом для ослабления влияния стресса.

По мнению Р. Лазаруса, копинг-стратегии предназначены для снижения интенсивности стрессовых или других негативных эмоциональных состояний, что достигается субъектом посредством когнитивных и поведенческих усилий.

В более широком смысле слово coping включает в себя все виды воздействия личности с требованиями, предъявляемыми к ней ею самой и окружающей действительностью. Стратегии совладания выполняют адаптационную функцию, которая предназначена для более щадящего, быстрого и эффективного приспособления к изменяющимся условиям внешней среды, в том числе трудным жизненным ситуациям. Однако от обычного приспособления копинг-стратегии отличает несколько особенностей. Во-первых, копинг решает конкретные задачи, сопутствующие адаптации к окружающий действительности. Второй такой особенностью является опора на внутренние индивидные и личностные характеристики субъекта, а именно физическое самочувствие, психическое состояние, наличие как внешних, так и внутренних ресурсов, определявших копинг-стратегию и отличающих ее от обычного приспособления. Поэтому можно сделать вывод о том, что главная задача стратегий совладания заключается в обеспечении и поддержании у субъекта уровня физического и психологического здоровья и благополучия, а также ощущения удовлетворенности социальными взаимоотношениями.

Авторы выделили два фокуса преодоления трудной жизненной ситуации. Первый из них – проблемно-ориентированный копинг: он осуществляется путём рационального анализа проблемы, составлением четкого плана действий, направленного на разрешение трудной жизненной ситуации [4].

Исследователи выделяют базовые стратегии совладания. Рассмотрим каждую из них.

1. Конфронтация. Разрешение проблемы за счет не всегда целенаправленной поведенческой активности, осуществления конкретных действий.

2. Дистанцирование. Преодоление негативных переживаний в связи с проблемой за счет субъективного снижения ее значимости и степени эмоциональной вовлеченности в нее.

3. Самоконтроль. Преодоление негативных переживаний в связи с проблемой за счет целенаправленного подавления и сдерживания эмоций, стремление к самообладанию.

4. Поиск социальной поддержки. Разрешение проблемы за счет привлечения внешних (социальных) ресурсов, поиска информационной, эмоциональной и действенной поддержки.

5. Принятие ответственности. Признание субъектом своей роли в возникновении проблемы и ответственности за ее решение, в ряде случаев с отчетливым компонентом самокритики и самообвинения.

6. Бегство-избегание. Преодоление личностью негативных переживаний в связи с трудностями за счет реагирования по типу уклонения: отрицания проблемы, фантазирования, неоправданных ожиданий, отвлечения и т.п.

7. Планирование решения проблемы. Преодоление проблемы за счет целенаправленного анализа ситуации и возможных вариантов поведения, выработки стратегии разрешения проблемы, планирования собственных действий с учетом объективных условий, прошлого опыта и имеющихся ресурсов.

8. Положительная переоценка. Преодоление негативных переживаний в связи с проблемой за счет ее положительного переосмысления, рассмотрения ее как стимула для личностного роста. [4]

Второй фокус стратегий совладания – эмоционально-ориентированный копинг, который не сопровождается конкретными действиями со стороны субъекта и выражается в эмоциональном реагировании на ситуацию.

Помимо копинг-стратегий, в процессе преодоления трудной жизненной ситуации, в частности утраты близкого человека, важную роль играет психическая саморегуляция субъекта [1].Система саморегуляции, по В.И. Моросановой, рассматривается как целостная, замкнутая структура, открытая информационная система, реализуемая взаимодействием функциональных звеньев, основанием для выделения которых служат присущие им специфические регуляторные функции, системно взаимодействующие в общем процессе регуляции независимо от конкретных психических средств и способов их реализации. Модель осознанного саморегулирования включает в себя следующие звенья: цели деятельности, модели значимых условий, программы исполнительских действий, критериев успешности, оценки и коррекции результатов. Каждое из звеньев реализуется соответствующим регуляторным процессом: планирование целей, моделирование условий, программирование реализации активности, оценивания и коррекции

результатов активности. [5]

Г.С. Никифоров предлагает следующие определение психической саморегуляции. *Психическая саморегуляция* – это сознательное воздействие человека на собственные состояния, процессы, свойства, выполняемую деятельность и собственное поведение с целью сохранения или изменения характера их функционирования. Различные виды психической саморегуляции, которые применяются в психологической практике, направлены прежде всего на стабилизацию психического состояния субъекта, в частности его эмоционального компонента [6].

Организация исследования. В исследовании приняли участие 25 респондентов-добровольцев в возрасте от 18 до 60 лет, переживших утрату близкого человека. С целью дальнейшего сравнительного анализа преодоления негативных эмоциональных состояний в ситуации утраты было произведено деление выборки на две группы. По обстоятельствам утраты близкого человека: внезапная смерть и смерть в результате болезни.

Основой исследования стали предположения о том, что существуют условия, определяющие особенности негативных эмоциональных состояний в ситуации утраты близкого человека и закономерности (способы) переживания утраты близкого человека. Для выполнения задач исследования особое значение имел тщательный подбор современного психодиагностического инструментария. Для проверки выдвинутой гипотезы были подобраны следующие психодиагностические методики:

Методика Р. Лазаруса «Совладание с жизненными трудностями». Методика предназначена для определения способов преодоления трудностей в различных сферах психической деятельности, копинг-стратегий и механизмов. Данный опросник считается первой стандартной методикой в области измерения копинга. Методика была разработана Р. Лазарусом и С. Фолкманом (основателями теории копинг-поведения) в 1988 году, адаптирована на русский язык Т.Л. Крюковой, Е.В. Куфтяк, М.С. Замышляевой в 2004 году. Совладание с жизненными трудностями, как утверждают авторы методики, есть постоянно изменяющиеся когнитивные и поведенческие усилия индивида с целью управления специфическими внешними и (или) внутренними требованиями, которые оцениваются им как подвергающие его испытанию или превышающие его ресурсы. Задача совладания с негативными жизненными обстоятельствами состоит в том, чтобы либо преодолеть трудности, либо уменьшить их отрицательные последствия, либо избежать этих трудностей, либо вытерпеть их. Можно определить совладающее поведение как целенаправленное социальное поведение, позволяющее справиться с трудной жизненной ситуацией (или стрессом) способами, адекватными личностным особенностям и ситуации, – через

осознанные стратегии действий. Это сознательное поведение направлено на активное изменение, преобразование ситуации, поддающейся контролю, или на приспособление к ней, если ситуация не поддаётся контролю. При таком понимании оно важно для социальной адаптации здоровых людей. Его стили и стратегии рассматриваются как отдельные элементы сознательного социального поведения, с помощью которых человек справляется с жизненными трудностями.

Методика «Стиль саморегуляции поведения – ССП-98» В.И. Моросановой. Опросник состоит из 46 вопросов, распределённых по 6 шкалам, которые соответствуют основным регуляторным процессам и регуляторно-личностным свойствам. Часть вопросов относится к двум шкалам, так как их смысл соотносим и с личностным свойством, и с процессом. Также подсчитывается общий уровень саморегуляции (интегральный показатель).

Методика «Доминирующие эмоциональные состояния» Л.А. Рабинович. Опросник нацелен не на диагностику отдельных эмоций, а на выявление оптимизма/пессимизма, агрессивности, свойственного субъекту настроения и т.д., то есть склонности респондента к определённому эмоциональному фону и тем или иным устойчивым эмоциональным состояниям [3].

«Метод тематического анализа интервью» С. Квале. Как отдельный метод качественный анализ оформился на рубеже XX–XXI вв. В тематическом анализе особое внимание уделяется сохранению связи смысловых единиц с контекстом, что позволяет избежать утери смысловых оттенков и имплицитного (подразумеваемого) смысла. Для этого практикуется многократное прочитывание текста и работа с ним как с целым, извлечение смыслов не изолированно, а в соотнесении со всем, что говорится в тексте [2].

Результаты исследования. Для реализации задач исследования систематизируем результаты диагностики – проведем статистический анализ и исследуем средние значения данных.

У лиц, переживших утрату близкого человека в результате болезни, сильнее всего выражены (напряжены) копинги «позитивная переоценка», «планирование решения», «социальная поддержка». Это свидетельствует как о том, что респонденты способны применять имеющиеся копинг-ресурсы, так и о необходимости внимательно отнестись к особо выраженным стратегиям поведения и перераспределить ресурсы, чтобы данный ресурс не был истощен. Напротив, респонденты, столкнувшиеся с внезапной утратой близкого человека, чаще прибегают к стратегиям избегания и конфронтации. Это, в свою очередь, отрицательно сказывается на преодолении негативных эмоциональных состояний, вызванных утратой, а также на процессе адаптации респондентов к новой реальности.

По шкале «планирование» среднее значение составило (3,70 ± 1,022). Это низкий уровень способности к планированию. Подобные результаты показывают, что у респондентов двух групп есть трудности с целеполаганием, удержанием целей, осознанным планированием собственной деятельности.

По шкале «моделирование» средний показатель составляет (3,00 ± 1,287), что соответствует низкому уровню выраженности. Данный показатель отражает индивидуальную развитость представлений человека о внешних и внутренних условиях достижения целей, что отражается в процессе ориентации в ходе выполнения повседневных видов деятельности, а также в процессе выбора стратегий преодолениями негативных эмоциональных состояний, связанных с переживанием утраты близкого человека.

По шкале «программирование» среднее значение составило (3,86 ± 1,592). Испытуемые характеризуются пониженным уровнем. Подобные результаты свидетельствуют о том, что у респондентов недостаточно сформирована способность к осознанному программированию своих действий в ходе выбора модели поведения.

Таблица 1

Среднестатистические показатели саморегуляции

Показатель	Мин.	Макс.	Среднее	Ст. откл.
Планирование	2	5	3,70	1,022
Моделирование	1	6	3,00	1,287
Программирование	1	7	3,86	1,592
Оценивание результатов	1	6	3,36	1,520
Гибкость	1	6	2,60	1,354
Самостоятельность	1	6	3,90	1,398
Общий уровень саморегуляции	12	29	20,43	4,360

Показатель шкалы «Оценивание результатов» в среднем составляет (3,36 ± 1,520). Это средний уровень способности к оценке результатов, что включает в себя самооценку человека, то есть адекватную оценку самого себя как личности, а также оценку результатов собственной деятельности. Как мы видим, у наших респондентов есть сложности с реальной оценкой самих себя и своей деятельности.

Среднее значение по шкале «Гибкость» составило (2,60 ± 1,354). Это соответствует низкому уровню гибкости. Кроме того, это наименьшее значение из всех шкал, представленных в методике. Данные значения свидетельствуют о том, что респонденты испытывают сложности в перестройке своей системы саморегуляции, необходимой для адаптации человека к изменениям окружающей действительности. Респонденты не облагают в значительной степени пластичностью всех регуляторных процессов, что, в свою очередь, отрицательно сказывается на преодолении негативных эмоциональных состояний, замедляя ход

переживания утраты.

Среднее значение по шкале «самостоятельность» составило (3,90 ± 1,398). Это наибольшее значение среди всех шкал методики. Данное значение соответствует среднему уровню, и эта шкала характеризует степень развития регуляторной автономности. Для респондентов со средним уровнем самостоятельности характерно умение разрабатывать план действий, выполнять повседневные (бытовые) обязанности.

Общий уровень саморегуляции составил (20,43 ± 4,360). В целом по выборке это отражает достаточно низкий уровень развитости навыков саморегуляции, что может неблагоприятно сказаться на преодолении негативных эмоциональных состояний и осложнить переживание утраты близкого человека.

Таблица 2

Среднестатистические показатели доминирующих эмоциональных состояний

Показатель	Мин.	Макс.	Среднее	Ст. откл.
Радость	0	44	30,39	9,635
Гнев	0	48	22,94	8,677
Страх	0	41	21,13	10,624
Печаль	0	46	17,47	10,547

Шкалы данной методики позволяют выявлять не собственно эмоции, а настроение индивида, пессимизм или оптимизм, агрессивность и прочие характеристики личности. Эта методика выявляет не эмоции в чистом виде, а склонность к той или иной эмоции, эмоциональному фону. Исходя из максимального возможного числа баллов по шкалам, существует три уровня доминирующих эмоциональных состояний. Низкий уровень – от 0 до 16 баллов. Средний уровень – от 16 до 32 баллов. Высокий уровень –от 32 до 48 баллов.

По шкале «радость» среднее значение составило (30,39 ± 9,635). Это наибольшее значение из всех шкал методики. Данное значение соответствует среднему уровню. Респонденты склонны испытывать эмоцию радости в ситуациях, которые улучшают их эмоциональное состояние и способствуют их адаптации к новой реальности.

Среднее значение склонности к гневу составило (22,94 ± 8,677). Данное значение соответствует среднему уровню проявления гнева. Респонденты склонны испытывать эту эмоцию, когда они не могут повлиять на ситуацию – например, излечить близкого человека, или когда не могут добиться желаемого результата. В особенности это касается внезапной утраты, когда ее обстоятельства неясны или нет виновника случившегося.

По шкале «страх» среднее значение составило (21,13 ± 10,624). Данное значение соответствует среднему уровню. Респонденты испытывают чувство страха в связи с неопределенностью, которая возникла после ухода из жизни близкого человека. Респонденты

опасаются того, как сложится их дальнейшая жизнь.

Среднее значение склонности к печали составило (17,47 ± 10,547) Это наименьший показатель из всех шкал методики. Данное значение соответствует среднему уровню. Респонденты склонны испытывать эмоцию печали в связи с прошлым, с тем временем, когда ушедший близкий человек был рядом.

Рассмотрим ответы на предложенные испытуемым вопросы интервью.

При ответе на вопрос о времени после утраты респонденты всех двух групп отмечают, что переживание было неоднородным (время после утраты проходило по-разному), в основном всё же с преобладанием негативных эмоций. Многие не помнят первых дней после утраты, у них отмечается чувство нереальности происходящего, будто бы все произошло не с ними.

Говоря об изменениях (внешних и внутренних), произошедших в этот период, респонденты, чьи близкие ушли внезапно, отмечают множество перемен, среди них – принятие ответственности за собственную жизнь, решение повседневных задач, выполнение бытовых обязанностей. Респонденты, чьи близкие ушли в результате болезни, говорили о чувствах тоски и печали.

Отвечая на вопрос о процессе, что называется гореванием утраты и чувствах, сопряженных с ним, респонденты, столкнувшиеся с утратой близкого человека в результате болезни, отмечают, что трудным был период не после утраты, а до нее – когда респондентам пришлось брать на себя обязанности ухода за близкими людьми. Респонденты отмечают, что им было невыносимо наблюдать страдания близких людей, и их уход из жизни они воспринимают как избавление от мучений и боли. Респонденты, чьи близкие ушли внезапно, отмечают, что самым сложным был первый год после случившегося. Они отмечают, что испытали шок, узнав о произошедшем. Многие говорят о том, что до сих пор испытывают негативные эмоциональные состояния в силу неясности обстоятельств утраты.

На вопрос о том, что помогало пережить горе и что, наоборот, замедляло этот процесс, респонденты, чьи близкие ушли в результате болезни отмечают, что помогала поддержка родных или друзей. Многие ушли в работу и учебу, выражение своих переживаний на бумаге посредством написания дневников. Угнетало чувство безвозвратности, того, что уже ничего нельзя изменить. Респонденты, которые пережили внезапную гибель близкого человека, отмечают, что пока им не помогает ничего, они надеятся, что по прошествии времени с момента утраты станет легче. Угнетают чувства несправедливости и неожиданности произошедшего.

О том, какие усилия респонденты прилагали для того, чтобы

пережить горе, респонденты, пережившие гибель близкого человека в результате болезни, обращались за поддержкой к родным и друзьям, пытались отвлечься посредством работы или учебы, писали дневники и прощальные письма ушедшему, переоценивали ситуацию, пытаясь найти в ней положительные стороны. Респонденты, пережившие внезапную гибель близкого человека, никаких усилий не прилагали, надеясь, со временем им станет легче или придет какая-либо помощь извне.

Говоря о поддержке со стороны других близких или окружающих, респонденты, чьи близкие ушли в результате болезни, отмечают, что ощущали ее или сами обращались за ней. Напротив, респонденты, пережившие внезапную гибель близкого человека, говорят, что не помнят поддержки, а если даже она и присутствовала, то они ее избегали.

Самочувствие в настоящее время у респондентов, переживших утрату близкого человека в результате болезни, хорошее. Респонденты же, пережившие внезапную утрату, чувствуют себя неудовлетворительно. Многие до сих пор испытывают преимущественно негативные эмоциональные состояния.

Выводы. В ходе проведения исследования по проблеме стратегий преодоления негативных эмоциональных состояний в ситуации утраты близкого человека нами был сделан ряд выводов:

1. Был проведён анализ копинг-стратегий, направленных на преодоление негативных эмоциональных состояний, вызванных утратой близкого. Респонденты, обращавшиеся за поддержкой окружения, позитивно переоценившие ситуацию и принявшие определённые решения, наиболее успешным образом преодолели негативные эмоциональные состояния и чувствуют себя хорошо, в отличие о тех респондентов, которые обратились к стратегиям избегания и конфронтации.

2. Был проведён анализ роли саморегуляции при переживании утраты: можно утверждать, что респонденты с низким уровнем саморегуляции с трудом адаптируется к изменениям окружающий действительности. Однако те респонденты, которые прилагали усилия для переживания утраты, несмотря на низкий уровень саморегуляции, чувствуют себя намного лучше, чем те респонденты, которые этого не делали.

3. Был проведён анализ доминирующих эмоциональных состояний: можно утверждать, что респонденты склонны испытывать радость от улучшения собственного эмоционального состояния. Они склонны испытывать чувство страха от неопределенности, которая возникла после ухода из жизни близкого человека.

Респонденты склонны к переживанию печали, связанной с с тем временем, когда близкий человек был рядом.

4. На основании результатов по методу тематического анализа

интервью были выявлены следующие стратегии преодоления негативных эмоциональных состояний в ситуации утраты близкого человека: социальная поддержка, переоценка ситуации, принятие решений.

Список литературы

1. Баринова О.В., Джабарова О.Э, Лисичкина Ю.В. Практикум по саморегуляции в обучении. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2018. 137 с.
2. Бусыгина Н.П. Качественные и количественные методы исследований в психологии: учебник для бакалавриата и магистратуры. М.: Юрайт, 2019. 423 с.
3. Ильин Е.П. Эмоции и чувства. 2-е изд. СПб.: Питер, 2013. 783 с.
4. Крюкова Т.Л., Куфтяк Е.В. Опросник способов совладания (адаптация методики WCQ) // Журнал практического психолога. 2007. № 3. С. 93–112.
5. Моросанова В.И. Психология саморегуляции. СПб.: Нестор-История, 2011. 468 с.
6. Никифоров Г.С., Шингаев С.М. Виды психической саморегуляции // Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина. 2014. №1. С. 92–101.

Об авторе:

МАЛЮТИНА Анастасия Сергеевна – аспирант ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (127051, Москва, ул. Сретенка, д. 29); e-mail: malutinaans@mail.ru

STRATEGIES FOR OVERCOMING NEGATIVE EMOTIONAL STATES IN A SITUATION OF LOSS OF A LOVE PERSON

A.S. Malyutina

Moscow State Psychological and Pedagogical University, Moscow, Russia

The main content of the concepts «coping-strategy», «self-regulation», «types of coping-strategies» is considered; identifies the conditions that determine the overcoming of negative emotional states in a situation of loss of a loved one, and the specificity of experiencing the loss of a loved one. The results of empirical research are presented, strategies for overcoming negative emotional states in a situation of loss of a loved one. As a research toolkit were used: methodology «Coping with life's difficulties» by R. Lazarus, questionnaire «Style of self-regulation of behavior» by V.I. Morosanov, method of thematic analysis of interviews S. emotional states L.A. Rabinovich. The analysis of statistical data, Spearman's correlation analysis. The processing of the results was carried out using the program (SPSS Version), as well as a qualitative analysis of the interview.
Keywords: *coping strategies, coping strategies, experiencing loss, self-regulation, negative emotional states, a loved one.*

УДК 159.9
DOI: 10.26456/vtpsyped/2021.4.204

КОПИНГ-СТРАТЕГИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ

В.А. Федотова

ФГАОУ ВО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Пермь
ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», г. Пермь

Цель представленного исследования заключается в выявлении различий в копинг-стратегиях у иностранных студентов. В качестве респондентов выступили иностранные студенты из Индии, Китая, арабских стран, стран СНГ, которые в настоящее время обучаются в российских вузах. Методический инструментарий включал в себя опросник «Стратегии преодоления стрессовых ситуаций» (Strategic Approach to Coping Scale – SACS). Было выявлено, что иностранные студенты используют просоциальную копинг-стратегию, которая проявляется в поиске социальной поддержки. Обнаружены различия в применении той или иной копинг-стратегии у разных групп иностранных студентов.
Ключевые слова: *адаптация к образовательной среде, иностранные студенты, копинг-стратегии, стратегии совладания со стрессом.*

Возрастающее внимание к проблеме адаптации иностранных студентов и создания для них в России благоприятной образовательной среды пробуждает интерес к изучению специфических особенностей адаптации студентов в инокультурных условиях. Социокультурная адаптация способствует быстрому включению в учебный процесс, повышению качества подготовки молодых людей, их безболезненному вовлечению в новую образовательную среду. Молодые люди, выбравшие для обучения российские вузы, являются носителями совершенно разных культур и традиций, ценностей и норм поведения.

Понятие «культура» является комплексным понятием, имеющим огромное количество значений в различных областях человеческой жизнедеятельности. Например, А.Д. Дибраев определяет культуру как функционально обусловленную систему со своей структурой, внутренним механизмом самосохранения, адаптирующую своих членов к природной среде и социальному окружению [2]. «Культура – не национальность и не гражданство, она в такой же степени индивидуальный психологический конструкт, как и социальный. Индивидуальные различия в культуре могут проявляться в разной степени усвоения индивидом установок, ценностей, верований и моделей поведения, которые составляют данную культуру» [3, с. 22]. Согласно подходу зарубежных авторов, культура определяется степенью информированности, процессом коммуникации внутри группы и за ее

© Федотова В.А., 2021

пределами, отношением к деятельности и планированию, отношением ко времени и отношением к ингруппе и аутгруппам [9, 12, 13].

В контексте проблемы адаптации иностранных студентов к инокультурной среде особую актуальность приобретает вопрос изучения копинг-стратегий, используемых иностранными студентами для преодоления трудностей. Термин «копинг» определяется в научной литературе как поведенческие и когнитивные усилия по влиянию на внешние или внутренние требования, превышающие ресурсы личности [7]. Эффективный и верно выбранный копинг помогает в снижении уровня тревожности и избавлении от раздражительности и депрессии, в большинстве случаев он связан с психологическим благополучием личности [5]. Продолжая данную идею, группой авторов копинг-стратегии определяются как способы сознательной стратегии борьбы со стрессом [5].

Поскольку в статье рассматриваются копинг-стратегии иностранных студентов, необходимо отметить тот факт, что, несмотря на наличие некоторого ряда российских и зарубежных исследований, направленных на выявление и анализ копинг-стратегий [4–6, 8, 10, 11], в большинстве работ иностранные студенты не дифференцированы по национальности, не говоря уже о разделении с учетом культурной специфики.

На сегодняшний день в научных работах, направленных на изучение копинг-стратегий, часто встречается концепция С. Хобфолла и построенная на ее основе методика измерения копинг-стратегий [1]. В качестве копинг-стратегий рассматриваются просоциальная, активная, пассивная, прямая, непрямая и асоциальная копинг-стратегии (Водопьянова, Старченкова, 2009). Данный опросник разработал С.Хобфолл в 1994 г., а в 2009 г. он был адаптирован российскими авторами [1].

Как нами упоминалось ранее, недостаток вышеуказанных работ состоит в том, что в них иностранные студенты не дифференцированы согласно культуре. Целью настоящего исследования является выявление различий в копинг-стратегиях у иностранных студентов в связи с культурой. Для выделения культурных групп представителей разных стран в исследовании реализован принцип научного обобщения на основе соединения двух классификаций измерений культуры – Э. Холла [7] и Р. Льюиса [9, 12, 13]. В качестве критериев использованы три таких измерения: контекстность (специфичность) культуры, хронологическая жесткость/гибкость в реализации запланированных действий и активность (инициативность) в коммуникации. Соответственно, рассмотрены такие типы культур, как высококонтекстуальная, низкоконтекстуальная, полихронная, монохронная, полиактивная, моноактивная, реактивная на примере студентов из Китая, Индии, арабских стран и стран СНГ.

Метод исследования

В качестве респондентов выступили иностранные студенты

первого, второго, третьего курсов экономических, технических и гуманитарных специальностей из Индии (73 человека), Китая (45 человек), арабских стран (64 человека), Узбекистана (37 человек), Казахстана (42 человека). Респонденты обучаются в вузах Перми, Москвы, Санкт-Петербурга, Нижнего Новгорода, Казани и Астрахани.

Первую группу респондентов составили студенты из арабских стран (Марокко, Сирия). В выборку вошли 33 мужчины и 29 девушек (у двух респондентов пол не определен) в возрасте от 19 до 25 лет, средний возраст респондентов составил 22 года. Арабы являются представителями высококонтекстуальной, полихронной и полиактивной культуры. Данную группу составили студенты из ПГМУ им. Академика Е.А. Вагнера (n = 27); НИУ ВШЭ – Пермь (n = 2); НИУ ВШЭ (n = 9); ПГНИУ (n = 5); Пермской государственной фармацевтической академии (n = 16); Казанского Приволжского федерального университета (n = 5). Арабы являются представителями высококонтекстуальной, полихронной и полиактивной культуры.

Во вторую группу респондентов вошли студенты из Китая, обучающиеся в России (45 человек: 21 студент мужского пола, 24 женского пола, в возрасте от 18 до 24 лет, средний возраст респондентов составил 21 год). Китайские студенты являются представителями высококонтекстуальной и реактивной культуры. Данную группу составили студенты, обучающиеся в следующих университетах России: ПГМУ им. Академика Е.А. Вагнера (n = 9); НИУ ВШЭ – Пермь (n = 3); НИУ ВШЭ (n = 13); ПГНИУ (n = 7); Пермской государственной фармацевтической академии (n = 5); Астраханском государственном университете (n = 4); Казанском Приволжском федеральном университете (n = 4).

Третью группу респондентов составили 73 студента из Индии. В выборку вошли студенты в возрасте от 18 до 25 лет (39 респондентов мужского пола, 24 женского пола, у десяти респондентов пол не определен). Средний возраст респондентов составил 23 года. Индийцы являются представителями высококонтекстуальной, полихронной и полиактивно-реактивной культуры. Данную группу составили студенты, обучающиеся в следующих университетах России: ПГМУ им. Академика Е.А. Вагнера (n = 38); НИУ ВШЭ (n = 2); НИУ ВШЭ – Нижний-Новгород (n = 2); ПГНИУ (n = 6); Пермской государственной фармацевтической академии (n = 25).

Четвертую группу респондентов составили 79 студентов из стран СНГ. В нее вошли студенты из Узбекистана (19 респондентов мужского пола и 17 женского в возрасте от 18 до 23 лет, у одного респондента пол не определен, средний возраст – 20 лет) и Казахстана (23 респондента мужского пола и 19 женского пола, в возрасте от 18 до 24 лет, средний возраст – 21 год). Студенты из стран СНГ являются представителями

низкоконтекстуальной, полихронной и реактивной культуры. В данную группу вошли студенты, обучающиеся в следующих университетах: ПГМУ им. Академика Е.А. Вагнера (*n* = 14); НИУ ВШЭ – Пермь (*n* = 19); НИУ ВШЭ (*n* = 15); НИУ ВШЭ – Санкт-Петербург (*n* = 6); ПГНИУ (*n* = 25).

В качестве методического инструментария выступил опросник «Стратегии преодоления стрессовых ситуаций» (Strategic Approach to Coping Scale – SACS) (Водопьянова, Старченкова, 2009). Данная методика предназначена для выявления предпочитаемых стратегий преодоления затруднительных (стрессогенных) ситуаций и представляет собой опросник, состоящий из 54 утверждений. Степень согласия-несогласия с ними оценивается по пятибалльной шкале: «нет, это совсем не так» – 1 балл; «скорее нет, чем да» – 2 балла; «затрудняюсь ответить – 3 балла; «скорее да, чем нет» – 4 балла; «да, совершенно верно» – 5 баллов. В соответствии с ключом подсчитывается балл по каждой шкале: «ассертивные действия», «вступление в социальной контакт», «поиск социальной поддержки», «осторожные действия», «импульсивные действия», «избегание», «непрямые действия», «асоциальные действия», «агрессивные действия». Респондентам необходимо оценить следующие утверждения: «В любых сложных ситуациях вы не сдаетесь», «Когда кто-либо из близких поступает с Вами несправедливо, Вы пытаетесь, вести себя так, чтобы они почувствовали, что Вы расстроены или обижены», «Вы считаете, что в сложных ситуациях лучше действовать самому, чем ждать, когда ее будут решать другие» и т.д. (ассертивные действия); «Вы полагаетесь на свою интуицию», «Вы часто удивляетесь, что наиболее правильным является то решение, которое первым пришло в голову», «Вы часто проигрываете из-за того, что не полагаетесь на свои предчувствия» и т.д. (импульсивные действия); «Вы полагаете, что иногда необходимо действовать быстро и решительно, чтобы застать других врасплох», «В определенных ситуациях Вы ставите свои личные интересы превыше всего, даже если это пойдет во вред другим», «Считаете, что полезно демонстрировать свою власть и превосходство для укрепления своего авторитета» и т.д. (асоциальные действия) и др. [1].

Результаты проведенного исследования

Результаты выявления копинг-стратегий у иностранных студентов представлены в табл. 1.

Исходя из полученных результатов, установлено, что студентам из арабских стран в большей степени характерны пассивная копинг-стратегия и такие модели поведения, как осторожные действия и избегание, а также просоциальная копинг-стратегия, выражающаяся в стремлении вступать в социальный контакт.

Для арабских студентов свойственно не сдаваться в сложных ситуациях, помогать другим при решении проблем, тщательно взвешивать возможные варианты решений, «экономить» свои силы, при

этом откладывать решение возникшей проблемы в надежде на то, что она разрешится сама.

Таблица 1

Копинг-стратегии у иностранных студентов

Копинг-стратегии	Модель поведения (действий)	Арабские студенты		Студенты из Китая		Студенты из Индии		Студенты из стран СНГ	
		Степень выраженности	Стандарт. откл.	Степень выраженности	Стандарт. откл.	Степень выраженности	Стандарт.откл.	Степень выраженности	Стандарт. откл.
Активная	Ассертивные действия	15	0,34	19,8	0,83	16,8	0,33	20,5	0,64
Просоциальная	Вступление в социальной контакт	19,7	0,81	26,2	0,90	15,3	0,59	22,5	0,95
	Поиск социальной поддержки	16,3	0,66	28	0,74	21,8	0,48	21	0,73
Пассивная	Осторожные действия	20	0,34	24,2	0,69	19,4	0,83	22,85	0,99
	Избегание	19	0,64	20,6	0,93	18	0,58	19,65	0,68
Прямая	Импульсивные действия	15,7	0,62	22,6	0,84	15	0,55	20,4	0,71
Непрямая	Непрямые действия	15,7	0,76	20	0,61	16,6	0,56	23,25	0,82
Асоциальна	Асоциальные действия	14,3	0,41	24,58	0,85	13	0,54	19,95	0,9
	Агрессивные действия	14,3	0,59	22,16	0,75	13,8	0,61	21,05	0,82

Пассивная копинг-стратегия арабских студентов, обучающихся в России, может быть культурно обусловлена высоким контекстом культуры, а именно – стабильностью культурной системы и плотностью информационных сетей внутри группы. Носители культуры с высоким

контекстом крайне осторожно подходят к взаимодействию с представителями других культур, порой выбирая пассивность вместо активных действий. При этом у них как у носителей полиактивной культуры доминирует просоциальная копинг-стратегия. Арабы ориентированы прежде всего на человеческие отношения и при столкновении со сложными ситуациями, связанными с адаптацией в инокультурной среде, ищут поддержки у других людей.

У студентов из Китая, обучающихся в России, было выявлено преобладание просоциальной копинг-стратегии, соответственно, таких моделей поведения, как поиск социальной поддержки и вступление в социальной контакт. Высококонтекстуальность китайской культуры подразумевает высокий уровень коллективизма, прочность культурной системы и сложности в установлении коммуникации с представителями других культур. При этом именно эта культурная особенность в наибольшей степени выражена у китайских респондентов по сравнению с арабами и индусами. Иностранные студенты данного типа культур объединяются с другими людьми для разрешения проблемы, советуются с близкими, не стесняются обращаться за помощью, но зачастую именно к представителям своей ингруппы. В трудные минуты для них важна эмоциональная поддержка близких людей. Такие паттерны поведения, как избегание и ассертивные действия, в меньшей степени характерны для иностранных студентов из Китая. Китайским студентам, обучающимся в России, бывает трудно ответить отказом на чьи-либо просьбы, они испытывают неловкость, когда их хвалят и говорят комплименты. Им в меньшей степени свойственно манипулировать другими людьми, подыгрывать или подстраиваться под них, лукавить с целью достижения целей. Активная копинг-стратегия, не свойственная китайским респондентам (среднее значение 19,8), выражающаяся в ассертивных действиях, может быть связана с реактивной культурой Китая. Китайские студенты концентрируются на том, что им говорят, не позволяя своим мыслям отклоняться в сторону, и редко прерывают говорящего. Выслушав до конца собеседника, они не торопятся с ответом. Они интроверты и являются знатоками невербальной коммуникации.

Студенты из Индии как представители полиактивно-реактивной и низкоконтекстуальной культуры, предпочитают просоциальную стратегию поведения, выражающуюся в поиске социальной поддержки. Индийцы советуются с друзьями и близкими, не стесняются обращаться к другим людям за помощью и поддержкой, а в трудные минуты для них крайне важна эмоциональная поддержка близких людей. При этом они редко прибегают к асоциальной копинг-стратегии, так же как и другие представители полихронной культуры – арабы.

У студентов из Узбекистана и Казахстана как у представителей

низкоконтекстуальной, полихронной и реактивной культуры наиболее выражены непрямая и пассивная копинг-стратегии. Для студентов из Узбекистана и Казахстана характерно тщательно взвешивать возможные варианты решений, экономить силы и держать все под контролем. Студенты низкоконтекстуальной и реактивной культуры могут манипулировать другими людьми, а для достижения своих целей иногда подыгрывать другим или подстраиваться под них. При этом у них крайне мало выражены асоциальные действия по отношению к другим студентам, им в меньшей степени свойственно откладывать решение проблемы в надежде, что она разрешится сама. Для них также свойственно избегать решительных действий, требующих большой напряженности и ответственности за последствия. Такие паттерны поведения, как доминирование личных интересов, демонстрация власти и превосходства для укрепления собственного авторитета, поиск слабостей других людей с целью использования со своей выгодой, мало выражены у представителей стран СНГ, что согласуется с реактивным типом культуры.

Различия в копинг-стратегиях у иностранных студентов в связи с принадлежностью к культуре.

С целью выявления различий в копинг-стратегиях иностранных студентов был использован дисперсионный анализ (табл. 2). В ходе исследования было обнаружено, что стремление вступать в социальный контакт у студентов из Китая (M = 26,6) выше, чем у арабов (M = 19,7), индийцев (M = 15,3) и студентов из стран СНГ (M = 22,5). В процессе адаптации к новым условиям образовательной среды российского вуза студенты из Китая ищут социальную поддержку, стремятся делиться своими переживаниями с другими людьми, обсуждают сложные ситуации с друзьями и близкими, ищут сочувствия и понимания среди близкого окружения. Выявлено, что для иностранных студентов из Китая в большей степени, чем для студентов из Индии, арабских стран и стран СНГ, характерно вступать в социальный контакт для того, чтобы совместными усилиями с другими более эффективно разрешить проблемную ситуацию.

Выявлены различия в непрямой копинг-стратегии у иностранных студентов (F = 54,449 при p = 0,000). У студентов из стран СНГ наиболее высокие значение по данной копинг-стратегии (M = 23,25), что свидетельствует о склонности студентов из Узбекистана и Казахстана все держать под контролем, в некоторых ситуациях манипулировать людьми.

Отмечены различия в пассивной и асоциальной копинг-стратегиях у иностранных студентов в процессе адаптации к новым условиям образовательной среды вуза. Представителям высококонтекстуальной и реактивной культуры – китайцам – в большей степени, чем носителям других культур, свойственны осторожные действия.

Таблица 2

Дисперсионный анализ копинг-стратегий у иностранных студентов в связи с принадлежностью к культуре

Копинг-стратегия	Модель поведения		Сумма квадратов	Число степеней свободы	Средний квадрат	*F*	*p*
Активная	Ассертивные действия	Между группами	60,740	3	20,247	42,113	0,000
		Внутри группы	123,558	257	0,481		
		Всего	184,298	260			
Просоциальная	Вступление в социальный контакт	Между группами	36,886	3	12,295	21,173	0,000
		Внутри группы	149,131	257	0,581		
		Всего	186,131	260			
	Поиск социальной поддержки	Между группами	100,538	3	33,513	42,794	0,000
		Внутри группы	201,259	257	0,783		
		Всего	301,797	260			
Пассивная	Осторожные действия	Между группами	9,929	3	3,310	6,921	0,000
		Внутри группы	135,200	257	0,526		
		Всего	145,129	260			
	Избегание	Между группами	115,335	3	38,445	62,331	0,000
		Внутри группы	158,514	257	0,617		
		Всего	273,849	260			
Прямая	Импульсив-ные действия	Между группами	53,324	3	17,775	37,794	0,000
		Внутри группы	120,868	257	0,470		
		Всего	174,192	260			
Непрямая	Непрямые действия	Между группами	71,144	3	23,715	54,449	0,000
		Внутри группы	111,933	257	0,436		
		Всего	183,078	260			
Асоциальная	Асоциальные действия	Между группами	179,770	3	59,923	130,884	0,000
		Внутри группы	117,663	257	0,458		
		Всего	297,433	260			
	Агрессивные действия	Между группами	80,306	3	26,769	33,017	0,000
		Внутри группы	208,367	257	0,811		
		Всего	288,673	260			

Эти действия выражаются в том, что студенты тщательно взвешивают возможные варианты решений, стараются держать все под контролем (М = 24,2). При этом у них наблюдается склонность к асоциальным действиям в процессе адаптации к новым условиям образовательной среды вуза (М = 24,58). Иностранным студентам из Индии в меньшей степени, чем студентам из Китая и стран СНГ, характерно доминирование личных интересов, демонстрация власти и превосходства для укрепления собственного авторитета, поиск слабостей других людей с целью использования их с выгодой.

Применение активной копинг-стратегии, выражающейся в ассертивных действиях, в большей степени характерно для иностранных студентов из стран СНГ (М = 20,5). Им свойственно активно и последовательно отстаивать свои интересы. Установлены различия в применении прямой копинг-стратегии иностранными студентами в ходе адаптации к образовательной среде российского вуза (F = 37,794 при p = 0,000). Выявлено, что у индийцев, в меньшей степени, чем у других иностранных студентов (М = 15), выражена склонность действовать по первому побуждению, под влиянием внешних обстоятельств или эмоций, без предварительного обдумывания своих поступков. Данные особенности поведения связаны с реактивно-полиактивным типом культуры.

Заключение

Адаптация иностранных студентов к жизни и учебе в России является одной из ключевых проблем российского образования. В представленной статье данный вопрос рассматривается в контексте множества культур, к которым студенты принадлежат по своему происхождению. Различные страны, обычно делегирующие свою молодежь в российские вузы и города, рассматриваются как частные случаи широких национально-культурных классификаций. Это позволяет экстраполировать полученные результаты на самый обширный интернациональный контекст.

В ходе проведенного исследования были выявлены копинг-стратегии иностранных студентов к новым условиям образовательной среды вуза в связи с принадлежностью к культуре. Представители реактивной высококонтекстуальной культуры (китайские студенты) и носители полиактивно-реактивной культуры (индийцы) чаще используют просоциальную копинг-стратегию, которая проявляется в поиске социальной поддержки. Иностранные студенты из Китая и Индии объединяются с другими людьми для разрешения проблемы, советуются с близкими, не стесняются обращаться за помощью. Иностранные студенты из арабских стран используют пассивную копинг-стратегию, но в то же время в сложных ситуациях стремятся найти поддержку среди социального окружения. Представители стран СНГ могут прибегают к манипулятивным действиям.

Практическая значимость результатов исследования, представленных в статье, заключается в том, что они могут быть полезны в деятельности практического психолога в процессе консультационной и профилактической работы, направленной на адаптацию иностранных студентов к российскому вузу. Различия в используемых иностранными студентами стратегиях совладания со стрессом можно учитывать при разработке программ адаптации для иностранных студентов к новым условиям образовательной среды российского вуза. Отметим тот факт, что не только программы адаптации, но и система обучения иностранных студентов должна учитывать различия носителей той или иной культуры. При разработке программ адаптации для иностранных студентов, обучающихся в России, нужно учитывать, что арабские студенты как представители полихронной, полиактивной и высококонтекстуальной культуры легче адаптируются к учебному процессу непосредственно через коммуникацию, при этом крайне осторожны в своих действиях. Выявленные различия в стратегиях преодоления демонстрируют то, что индийцы и китайцы в большей степени стремятся к просоциальному поведению. У них высокая необходимость в социальной поддержке как стратегии преодоления. Соответственно, сделав на этом акцент, можно ускорить адаптацию к учебному процессу. Студенты из стран СНГ проявляют пассивность, но могут и манипулировать с другими людьми, что может негативным образом отразиться на процессе адаптации в инокультурной среде.

Список литературы

1. Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. СПб.: Питер, 2009. 343 с.
2. Дибраев А.Д. Этническая культура и становление гражданской идентичности // Каспийский регион: политика, экономика, культура. 2015. № 2 (43). С. 406–410.
3. Лебедева Н.М., Татарко А.Н. Ценности культуры и развитие общества. М.: Изд. Дом ГУ-ВШЭ, 2007. 527 с.
4. Петрова С.М., Леонтьева М.М. Механизмы защиты и копинг-стратегии иностранных студентов в процессе их адаптации в вузе // Интерактивный подход к психологии человека и социальному взаимодействию людей: м-лы VII Всерос. науч.-практ. конф. (Санкт-Петербург, 12–14 апреля 2017 г.). СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2017. С. 333–338.
5. Рассказова Е.И., Гордеева Т.О. Копинг-стратегии в психологии стресса: подходы, методы и перспективы исследований [Электронный ресурс] // Электронный журнал «Психологические исследования». 2011. № 3 (17). Режим доступа: http://psystudy.ru (дата обращения: 13.06.18).
6. Самсонова М.С. Стратегии совладающего поведения при адаптации к инокультурному окружению [Электронный журнал] // электронный журнал «Психологическая наука и образование». 2013. № 4. URL:

http://psyedu.ru/journal/2013/4/Samsonova. (дата обращения: 21.03.2019).
7. Hall E., Hall M. Understanding cultural differences: Germans, French and Americans / E. Hall, M. Hall. Yarmouth: Intercultural Press, 1990. 196 p.
8. Khawaja N., Stallman, H. Understanding the coping strategies of international students: a qualitative approach // Australian Journal of Guidance and Counselling. 2011. Vol. 2. Pp. 203–224.
9. Lewis R. When culture collide: leading across cultures. WS Bookwell. 2016.
10. Merc A., Subası G. Classroom Management Problems and Coping Strategies of Turkish Student EFL Teachers // Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry. 2015. Vol.1 (6). Pp. 39–71.
11. Natovova L., Chylova, H. Coping Strategies Adopted by University Students – Part II: Role Con ict and Age // Journal on Effciency and Responsibility in Education and Science. 2012. Vol. 5 (4). Pp. 226–238. doi: 10.7160/eriesj.2012.050405
12. Nishimura S., Nevgi A., Tella S. Communication style and cultural features in high/low context communication cultures: A case of Finland, Japan and India // Proceedings of a subject-didactic symposium in Helsinki. 2008. Pp. 783–796.
13. Sen A. The Argumentative Indian: Writings on Indian History, Culture and Identity / A. Sen. Penguin Books, 2005. 409 p.

Об авторе:

ФЕДОТОВА Вера Александровна – аспирант кафедры психологии развития философско-социологического факультета, ФГАОУ ВО «Пермский государственный национальный исследовательский университет» (614068, Пермский край, г. Пермь, ул. Букирева, 15); старший преподаватель департамента менеджмента, Пермский филиал ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский университет "Высшая школа экономики"» (614070, г. Пермь, ул. Студенческая, д. 38); ORCID: https://orcid.org/0000-0003-2189-9791; e-mail: vera_goldyreva@mail.ru

COPING STRATEGIES OF FOREIGN STUDENTS

V.A. Fedotova

Perm State University, Perm, Russia
National Research University Higher School of Economics, Perm, Russia

The purpose of the presented study is to identify differences in coping strategies among foreign students. The respondents were foreign students from India, China, Arab countries, CIS countries, who are currently studying at Russian universities. The methodological toolkit included the Strategic Approach to Coping Scale (SACS) questionnaire. During the study, it was revealed that foreign students use a pro-social coping strategy, which manifests itself in the search for social support. We found differences in using other coping strategies among different foreign students.

Keywords: *adaptation to the educational space, foreign students, coping strategies, strategies for coping with stress.*

УДК 372.881.161.1
DOI: 10.26456/vtpsyped/2021.4.215

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ УЧЕБНИКОВ РУССКОГО ЯЗЫКА, ПО КОТОРЫМ ОБУЧАЮТ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ В РОССИИ И В КИТАЕ (НАЧАЛЬНЫЙ ЭТАП)

Юйсуфу Айиша

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

Проделан сравнительно-сопоставительный анализ учебников русского языка как иностранного, по которым обучают китайских студентов в вузах России и Китая. Выявлены различия и сходства учебников, которые используются в вузах двух стран при обучении русскому языку как иностранному. Проведено анкетирование, посвященное приоритету использования учебника китайскими студентами при изучении русского языка в Китае или в тех странах, в которых русский язык является официальным или государственным языком.

***Ключевые слова**: методика обучения РКИ, сравнение, учебник по русскому языку как иностранному, Китай, Россия, китайские студенты*.

Учебник является важнейшим средством обучения иностранному языку, руководством в работе преподавателей и студентов, играет важную роль в оптимизации учебного процесса, несмотря на то что рынок технических средств обучения расширяется и растет. В разной языковой среде учебное пособие имеет свою специфику, которая влияет на учебный процесс. В целях выявления различия и сходства учебников русского языка как иностранного в России и Китае и учета полученных данных в разработке учебных материалов, направленных на оптимизацию процесса обучения русскому языку как иностранному в вузах России, мы проводим данное сравнительное исследование.

Исследование, посвященное сравнительному анализу учебников русского языка как иностранного, также проводила методист Белорусского государственного университета Н.Л. Шибко [6]. Исследование ею было проведено по следующим параметрам: коммуникативное и культуроведческое содержание учебника. Были сделаны выводы о том, что анализируемые учебники отвечают требованиям коммуникативности и в учебниках разнообразно представлена культуроведческая информация, которая отражает факты культуры изучаемого языка, родной для учащихся действительности и культуры страны изучаемого языка (Беларуси).

Методология исследования

Целью исследования является выявление различий и сходств учебников по русскому языку как иностранному в России и Китае.

© Юйсуфу Айиша, 2021

Материалом настоящего исследования послужили учебники для начального этапа обучения русскому языку как иностранному «Дорога в Россию» [1–2], «Первые шаги» [3], «Русский язык. Учебник для иностранных студентов подготовительных факультетов» [4]. Первый из них, разработанный преподавателями Московского государственного университета, широко известен в России и других странах. По второму, созданному в Санкт-Петербургском государственном университете, обучают русскому языку в ряде петербургских вузов. Третий распространен как средство обучения во многих городах России за пределами Москвы и Санкт-Петербурга. Отбор именно этих учебников был осуществлен по результатам бесед с китайскими студентами, обучающимися в российских вузах. Кроме того, также были проанализированы китайские учебники «Русский язык. Восток» [7] и «Русский язык» [8], по которым чаще всего обучают русскому языку в китайских вузах. Первый из них, подготовленный преподавателями Пекинского университета иностранных языков, широко используется в большинстве китайских вузов, второй создан в Институте русского языка Хэйлунцзянского университета и распространен во многих вузах Китая, особенно на северо-востоке Китая.

Методы исследования: анализ методической и учебной литературы, опрос китайских студентов, изучавших русский язык в России и Китае.

Результаты исследования

Сравнение учебников по русскому языку как иностранному в России и Китае:

1. Исследование показало, что российские учебники ориентированы главным образом на беспереводное обучение языку. Это обусловлено скорее всего тем, что это учебники общего типа, не предназначенные для обучения студентов конкретной национальности. Ориентация на беспереводное обучение языку выражается в расположении грамматического материала, который строится так, чтобы облегчить учащимся его понимание на основе языковой догадки. Таков же подход и к обучению лексике. Учебники включают иллюстрации, способствующие наглядной семантизации слов, а также задания, обучающие студентов словообразовательному анализу и определению значения слов по контексту. В этих учебниках отсутствует перевод русских слов на китайский язык. К учебнику «Дорога в Россию» было издано приложение с русско-китайским словарем [2], но оно не получило широкого распространения в обучении китайских студентов. Таким образом, эти три учебника ориентируют преподавателя на использование беспереводных приемов обучения русскому языку.

2. В китайских учебниках добавлены комментарии на китайском языке к каждому грамматическому правилу и примеры к данному

правилу на двух языках. В российских учебниках отсутствуют комментарии к грамматическим правилам. Как показано в исследовании аспирантки СПбГУ У Яньянь, данное различие является одной из причин грамматических трудностей, которые испытывают китайские студенты, обучающиеся в русской языковой среде [5, с. 424].

3. В частях китайского учебника «Русский язык. Восток» [7], которые предназначены для начального этапа обучения, в конце каждого урока даются страноведческие сведения на китайском языке в разделе «О России». Например, есть сведения на темы «Политический строй России», «Пушкин и его известные произведения», «Флаг России» и т.д. Такие сведения в российских учебниках отсутствуют.

4. По сравнению с китайскими учебниками, в российских учебниках в каждом уроке для отработки грамматических правил дано больше заданий, чем в китайских (например, в русском учебнике «Первые шаги» дано примерно 25–40 заданий, в каждом задании в среднем 15 позиций или больше, в китайских учебниках «Русский язык. Восток» и «Русский язык» дано примерно 15–30 заданий, в каждом задании в среднем 10 позиций). Китайские учебники «Русский язык. Восток» и «Русский язык» включают поурочные русско-китайские словари, перевод на китайский язык формулировок учебных заданий. Необходимо отметить, что в китайских учебниках есть упражнения по переводу с китайского на русский и обратно, а в российских учебниках такие упражнения отсутствуют. Это скорее всего обусловлено тем, что это учебники общего типа, предназначенные для обучения студентов разных национальностей.

Таким образом, учебники, по которым обучают русскому языку китайских студентов в России и Китае, формируют разное отношение к преподаванию русского языка у преподавателей двух стран, что проявляется в процессе обучения. Китайские учебники в целом созданы для обучения русскому языку с опорой на перевод и ориентируют китайских преподавателей на переводное обучение русскому языку, а российские – на беспереводное обучение.

При анализе учебников было обнаружено, что по китайским учебникам преподаватели при обучения грамматике русского языка сначала дают объяснение грамматических правил на китайском языке, а затем примеры или таблицы для понимания этих правил, потом студенты выполняют задания для отработки правил. В российских учебниках сначала даются речевые образцы и / или таблицы, потом студенты сразу переходят к выполнению заданий. Студенты познают грамматические правила в ходе выполнения учебных заданий, то есть в российской аудитории на протяжении долгого времени отсутствует этап объяснения грамматических правил. Это скорее всего связано с тем, что на начальном этапе обучения многие студенты еще не могут понять, что объясняет

преподаватель. В ходе беседы с китайским студентами, обучающимися русскому языку в вузах России, мы обнаружили, что студенты не всегда понимают грамматические правила, так как в учебниках отсутствует комментарий на китайском языке к ним или студенты не понимают устное объяснение русских преподавателей. Поэтому студенты одновременно пользуются китайскими учебниками по русскому языку. В целях подтверждения этого замечания был проведен опрос китайских студентов.

Результаты опроса китайских учащихся, начинавших изучать русский язык в вузах России и Китая

В апреле 2021 года нами было проведено анкетирование 167 китайских учащихся, ранее изучавших русский язык в Китае и других странах, в том числе 4 студента подготовительных факультетов (2,4 %), 71 студент бакалавриата (42,5 %), 56 магистрантов (33,5 %), 30 аспирантов (18 %) и 6 работающих, у которых профессии связаны с русским языком. 15 опрошенных (9 %) изучали русский язык менее 1 года, 49 опрошенных (29,32 %) – 1–3 года, 51 опрошенный (30,54 %) – 3–5 лет и 52 опрошенных (31,14 %) – более 5 лет.

Вопросник включал следующие основные вопросы: «Где Вы начинали изучать русский язык: в Китае или в странах, в которых русский язык является государственным или официальным языком?», «В процессе изучения русского языка Вы использовали китайский учебник по русскому языку: да или нет?», «На ваш взгляд, в процессе изучения какого аспекта языка играет самую важную роль китайский учебник по русскому языку: грамматика, лексика, фонетика?» и «На ваш взгляд, в процессе усвоения какого вида речевой деятельности играет самую важную роль китайский учебник по русскому языку: аудирование, говорение, чтение, письмо?».

Анкетирование проводилось на китайском и русском языках. Оно показало следующее:

119 респондентов начали изучать русский язык в Китае и 48 – в тех странах, в которых русский язык является государственным или официальным языком;

148 респондентов в процессе изучения русского языка пользовались китайскими учебниками по русскому языку и 19 использовали только русские учебники. Из числа начавших изучать русский язык в странах, в которых русский язык является государственным или официальным языком, 30 опрошенных (62,5 %) использовали китайские учебники, 18 опрошенных (37,5 %) использовали только русские учебники, а из числа начавших изучать русский язык в Китае только 1 опрошенный выбрал ответ «Нет, только русский учебник»;

142 респондента (85 %) считают, что китайский учебник по

русскому языку играет самую важную роль в процессе изучения грамматики, 19 респондентов (11,4 %) – в процессе изучения лексики, 6 респондентов (3,6 %) – в процессе изучения фонетики;

95 респондентов (56,9 %) считают, что китайский учебник по русскому языку играет самую важную роль в процессе овладения чтением, 49 респондентов (29.3%) - в процессе овладения письмом, 14 респондентов (8,4 %) – в процессе овладения говорением, 9 респондентов (5,4 %) – в процессе овладения аудированием.

Результаты анкетирования позволяют сделать следующие выводы:

1. В Китае почти все студенты используют учебники с китайским переводом при изучении русского языка.

2. Большая часть китайских студентов (62,5 %), начинавших изучать русский язык в тех странах, в которых русский язык является государственным или официальным языком, также используют китайские учебники при изучении русского языка, особенно при изучении русской грамматики, так как китайские учебники для начального этапа составлены с китайскими комментариями к грамматическим правилам, переводами формулировок заданий и переводами новых слов.

3. Больше половины студентов считают, что китайский учебник играет важную роль при овладении чтением. Это скорее всего объясняется тем, что в Китае преподаватели просят студентов перевести тексты на китайский язык, иногда просят выучить тексты и диалоги наизусть.

Заключение

Китайские учебники в основном ориентированы на переводное обучение русскому языку, а российские- на беспереводное обучение. Большинство студентов, изучающих русский язык в Китае или в других русскоязычных странах пользуются учебниками с китайским переводом, особенно при изучении грамматики и усвоении чтении, так как в них присутствуют комментарии к грамматическим правилам, и переводят тексты на китайский язык. Возможно, результаты обучения были бы выше, если бы были разработаны учебные материалы с китайскими комментариями к грамматическим правилам, переводами формулировок заданий и новых слов к учебникам, которые используются на подготовительных вузах России. Однако данная идея требует экспериментальной проверки.

Список литературы

1. Антонова В. Е., Нахабина М. М., Сафронова М. В., Толстых А. А. Дорога в Россию: грамматический комментарий и словарь к учебнику для говорящих на китайском языке (элементарный уровень). М.: ЦМО МГУ им. М. В. Ломоносова; СПб.: Златоуст, 2018. 108 с.

2. Антонова В. Е., Нахабина М. М., Сафронова М. В., Толстых А. А. Дорога в Россию: учебник русского языка (элементарный уровень). 6-е изд., испр. М.: ЦМО МГУ им. М. В. Ломоносова; СПб.: Златоуст, 2010. 343 с.
3. Беликова Л.Г., Шутова Т.А., Ерофеева И.Н. Русский язык: первые шаги: учеб. пособие: в 3 ч. Ч. 1. 6-е изд., доп. СПб.: Златоуст, 2020. 264 с.
4. Московкин Л.В., Сильвина Л.В. Русский язык: учебник для иностр. студентов подгот. ф-тов. 9-е изд. СПб.: СМИО Пресс, 2017. 518 с.
5. У Яньянь. Грамматические трудности, испытываемые китайскими студентами при изучении русского языка в русской языковой среде// Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2018. №2(80). С. 421–424.
6. Шибко Н.Л. Учебники РКИ: сравнительный анализ коммуникативной ценности культуроведческого потенциала // Русский язык и литература в XXI веке: теоретические проблемы и прикладные аспекты: материалы Междунар.конгресса, посвященного Году русского языка, Астана, 18–19 октября 2007 г./ Российский центр науки и культуры; ответ. ред. Н.Ж. Шаймерденова. Астана, 2007. С. 287-295.
7. 大学俄语东方. 史铁强主编. 北京：外语教学与研究出版社 [Русский язык. Восток: учебник для студентов / под ред. Ши Тэцзян. Пекин: Издательство исследования и обучения иностранным языкам], 2008. 250 p.
8. 大学俄语.黑龙江大学俄语学院编, 何文丽主编.北京：北京大学出版社 [Русский язык / под ред. Института русского языка Хэйлунцзянского университета, ответ. ред. Хэ Вэньли. Пекин: Издательство Пекинского университета], 2018. 189 p.

Об авторе:

ЮЙСУФУ Айиша – аспирант ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет» (199034, Санкт-Петербург, наб. Университетская, 7/9); e-mail: yusufsysa@foxmail.com

COMPARATIVE ANALYSIS OF RUSSIAN LANGUAGE TEXTBOOKS IN WHICH CHINESE STUDENTS ARE TRAINED IN RUSSIA AND IN CHINA (INITIAL STAGE)

Yusufu Aiyisha

St. Petersburg State University, St. Petersburg, Russia

This article is devoted to a comparative and comparative analysis of textbooks of Russian as a foreign language, which are used to teach Chinese students in universities in Russia and China. The differences and similarities of textbooks that are used in universities of the two countries for teaching Russian as a foreign language are revealed. A survey was conducted on the priority of using the textbook by Chinese students when studying Russian in China or in those countries where Russian is the official or state language.

***Keywords**: teaching methods of Russian as a foreign language, comparison, textbook on Russian as a foreign language, China, Russia, Chinese students.*

About authors

BABICHEV Igor V. – Candidate of Psychological Sciences, sports psychologist LLC «Children's and Youth sports school «Tennis-Park» (109202, Moscow, Ryazanskiy prospekt, 4); e-mail: 4377760@mail.ru

BEDENKO Nadezhda Nikolaevna – dr. habil. in economics, associate professor, head of the Department of Economics of Enterprise and Management at the Institute of Economics and Management, Tver State University (170100, Tver, Zhelyabova str., 33); e-mail: bednad@mail.ru, ORCID: 0000-0002-2808-1303, SPIN-code: 7848-3916

BERILOVA Elena Igorevna – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Psychology, Kuban State University of Physical Culture, Sports and Tourism (350015, Krasnodar, Budennogo str., 161); e-mail: berilovanew@mail.ru

BLIZNETSOVA Yulia Sergeevna – postgraduate student, Tver State University» (170100, Tver, Zhelyabova, 33); e-mail: smorodova_yulya@mail.ru

BORISOVA Elena Vladimirovna, Doctor of Pedagogical Sciences, certified professor, Leading Researcher, Peter the Great Military Academy of Strategic Rocket Forces (143900, Balashiha, Karbyshva str., 8); e-mail: elenborisov@mail.ru

BORODINA Anna Vladimirovna – senior lecturer of the Department of Economics of Enterprise and Management at the Institute of Economics and Management, Tver State University (170100, Tver, Zhelyabova str., 33); e-mail: juristka70@mail.ru, ORCID: 0000-0002-4218-4560, SPIN-code: 2555-7140

BORZOVA Tatyana Vladimirovna – Professor, the department of Psychology, Pacific National University (680035, Khabarovsk, Tikhookeanskaya St., 136); e-mail: borzova_tatiana@mail.ru

BOSENKO Yulia Mikhailovna – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Psychology, Kuban State University of Physical Culture, Sports and Tourism (350015, Krasnodar, Budennogo str., 161); e-mail: Lavina32@mail.ru

BUSYGINA Tatyana Aleksandrovna – Candidate of Psychological Sciences, an Associate Professor of the Department of Psychology and Pedagogy of Samara State University of Social Sciences and Education (443099, Samara, M.Gorky str., 65/67); e-mail: psipraxis@mail.ru

CHEGRINTSOVA Svetlana Vasilyevna – candidate of psychological sciences, associate professor of the Department of Economics of Enterprise and Management at the Institute of Economics and Management, Tver State University (170100, Tver, Zhelyabova str., 33); e-mail: svetlana.cht@yandex.ru, ORCID: 0000-0002-6396-3459, SPIN-code: 2925-5570

FARAFONOVA Lyudmila Nikolaevna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, AP of the Department of Social and Humanitarian Disciplines, St. Petersburg Law Academy (192012, St.-Peterburg, Obuhovskiy pr., 114); e-mail: farafonova55@yandex.ru

FEDOROVA Natalia Alekseevna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Physical Education of Tver State University (170100, Tver, Zhelyabova str., 33); e-mail: fedornata1960@yandex.ru

FEDOTOVA Vera Aleksandrovna – postgraduate student, Perm State University (614068, Perm Territory, Perm, Bukireva St., 15); Senior Lecturer, Department of Management, Perm Branch of the National Research University Higher School of Economics (614070, Perm, Studencheskaya st., 38); ORCID: https://orcid.org/0000-0003-2189-9791; e-mail: vera_goldyreva@mail.ru

GAIDAMASHKO Igor V. – Doctor of Psychology, Professor, Academician of the Russian Academy of Education, Head of the Department of Human and Social Sciences, MIREA – Russian Technological University (119454 Moscow, Vernadsky Ave., 78), e-mail: gajdamashko@mirea.ru

GUTOROVA Gulnara Daminzhanovna – postgraduate student of Kazan (Volga region) Federal University (420008, Kazan, Kremlevskaya Str., 18); scientific researcher at the Institute of the Tatar Encyclopedia and Regional Studies of Tatarstan Academy of Sciences (420111, Republic of Tatarstan, Kazan, st. Bauman, 20); e-mail: Gulnara_shaes@mail.ru

KAZAKOVA Irina Valeryevna – Cand. psychol., Assistant Professor of the Department of Psychology, Omsk State Pedagogical University (644099, Omsk, Naberezhnaya Tukhachevskogo, 14), e-mail: kochkareva_i@list.ru

KOPKAREVA Olga Olegovna – Candidate of Biological Sciences, Associate Professor, Department of Mathematical and Natural Science Education, Tver State University (170100, Tver, Zhelyabova str., 33); e-mail: kopkarevaoo@mail.ru

KOSHIMBETOVA Gulnara Asanovna – Specialist, curator of educational projects of «College of Architecture, Design and Reengineering № 26» (109559, Moscow, Tsimlyanskaya str., 7, p. 1); e-

mail: gulnarako@mail.ru

KRYLOVA Marina Andreevna – Ph. D. of Psychology, assistant professor of psychology and pedagogy of primary education, Tver State University (170100, Tver, Zhelyabova, 33); e-mail: Krylova.MA@tversu.ru, fabmarine@rambler.ru

KUCHINA Elena Anatolyevna – post-graduate student, Tver State University (170100, Tver, Zhelyabova, 33); Director of the Municipal Budgetary General Educational Institution of the Secondary School with Advanced Study of Mathematics № 17, Tver (170005, Tver, Mussorgsky, 5); e-mail: elena_coochina@mail.ru

MAKHNOVETS Sergey Nikolaevich – Professor, doctor of psychological Sciences, Professor of the Department of preschool pedagogy and psychology Tver State University (170100, Tver, ul. Zhelyabova, 33); e-mail: msn-prof@yandex.ru

MALYUTINA Anastasia Sergeevna – postgraduats student, Moscow State University of Psychology and Education (127051, Moscow, Sretenka, 29); e-mail: malutinaans@mail.ru

MAMAGULASHVILI David Ilyich – candidate of economic sciences, associate professor, director of the Institute of Economics and Management, Tver State University (170100, Tver, Zhelyabova str., 33); e-mail: mamagulashvilitvgu@yandex.ru, ORCID: 0000-0003-0656-7043, SPIN-code: 2901-9364

MAMITOVA Irina Yevgenyevna – senior lecturer of the Department of Economics of Enterprise and Management at the Institute of Economics and Management, Tver State University (170100, Tver, Zhelyabova str., 33); e-mail: vesta2418@mail.ru, ORCID:0000-0002-2179-3252, SPIN-code: 3458-2249

OKHAPKIN Sergey Vladimirovich, Head of the course of the educational department of the Vologda Institute of Law and Economics of the Federal Penitentiary Service (160002, Vologda, Shchetinina str., 2). Tel: +79115034791. e-mail: sv_okhapkin@mail.ru

PLOTNIKOVA Elena Sergeevna – senior lecturer of the Department of Psychology at Sholom-Aleichem Priamursky State University (679015, Jewish Autonomous Region, Birobidzhan, Shirokaya st., 70a); e-mail: plotnikova88@inbox.ru

POPKOVA Tatyana Alekseevna – candidate of psychological Sciences, AP of the Department of psychology and humanitarian Sciences, Moscow Humanitarian and Economic University, Tver Institute (branch) (170006, Tver, Dm. Donskoy str., 37); e-mail: petta1@yandex.ru.ru

POSOKHOVA Anastasia Vladislavovna – Doctor of Psychology, Associate Professor, Professor of the Department of Humanities and Social Sciences of the Institute of Management Technologies of MIREA – Russian Technological University (119454, Moscow, Vernadsky prospect, 78); e-mail: mirea@mirea.ru

PRIKHODKO Elena Viktorovna – senior teacher, school № 1579 (Moscow, (115409, Moscow, Moskvorechye st., 39); e-mail: lenlar@inbox.ru

PRYAZHNIKOVA Elena Yurievna – Doctor of Psychological Sciences, Professor of the Department of Psychology and Human Capital Development of the Financial University under the Government of the Russian Federation (125993, Moscow, Leningradsky Ave., 49); e-mail: e-pryazhnikova@yandex.ru

RASPOPOVA Anna Sergeevna – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Psychology, Kuban State University of Physical Culture, Sports and Tourism(350015, Krasnodar, Budennogo str., 161); e-mail: annar25@mail.ru

RYAPOLOVA Natalya Valerevna – Ph.D. of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Humanities, Stary Oskol Technological Institute named after A.A. Ugarov branch of National University of Science and Technology «MISIS» (309516, Belgorod reg., Stary Oskol, Makarenko, 42); e-mail: luba72007@yandex.ru

SHNAIDER Veronika Fedorovna – postgraduate student of RTU-MIREA (119454, Moscow, Vernadsky Ave., 78); e-mail: vf.shnaider@yandex.ru

TRAVINA Svetlana Anatolyevna – candidate of psychological Sciences, associate Professor, head of the Department of pedagogy and psychology of primary education, Tver State University (170100, Tver, Zhelyabova, 33); e-mail: travina.SA@tversu.ru

VOYTIKOVA Marina Andreevna – docent of RTU-MIREA, candidate of psychological sciences (119454, Moscow, Vernadsky Ave., 78); e-mail: marina.voytikova@yandex.ru

YUSUFU Aiyisha – postgraduats student, St. Petersburg State University (199034, St. Petersburg, Universitetskaya emb., 7/9); e-mail: yusufsysa@foxmail.com

ZAVYALOVA Mariya Sergeyevna – PhD in Pedagogy, Associate Professor of the Department of Foreign Languages and Speech Culture Saratov State Agrarian University named after N.I. Vavilov (410012, Saratov, Theatre square, 1); e-mail: mariazav@inbox.ru

Журнал «Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология» решением Президиума ВАК МОН РФ от 19.02.2010 г. включен в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук и доктора наук.

УСЛОВИЯ И ПОРЯДОК ПРИЕМА ПУБЛИКАЦИЙ

1. Редакционная коллегия журнала принимает к публикации материалы, содержащие результаты оригинальных исследований, отличающиеся научной новизной, теоретической и практической значимостью, оформленных в виде полных статей, кратких сообщений, а также рецензии на новые издания по педагогике и психологии. Авторами статей могут быть ученые, соискатели ученой степени.
2. Статьи, поступившие в редакционную коллегию журнала, подвергаются рецензированию и в случае положительного рецензирования – научному и контрольному редактированию. Статьи аспирантов сопровождаются отзывом научного руководителя с указанием его ученой степени, ученого звания, должности и места работы.
3. Статья, направленная автору на доработку, должна быть возвращена в исправленном виде вместе с ее первоначальным вариантом в максимально короткие сроки. К переработанной рукописи необходимо приложить письмо, содержащее ответы на все замечания и поясняющее все замечания, сделанные в статье.
4. Статья, представленная к публикации, иметь УДК, название, аннотацию, ключевые слова; сведения об авторах: ученая степень (без сокращений), ученое звание, должность, место работы (развернутое название учреждения с указанием юридического адреса), (все на русском и английском языках); контактные данные автора: адрес электронной почты, телефон, адрес домашний (если несколько авторов, то – контактные данные всех соавторов статьи).
5. Обязательным требованием является наличие пристатейного библиографического списка использованной при подготовке статьи научной литературы (на русском и английском языке) в формате установленным системой Российского индекса научного цитирования.
6. Текст аннотации должен отражать: объект исследования, цель работы, методы исследования, полученные результаты и их новизну, область применения и рекомендации.
7. Тексты представляются в электронном виде в текстовом редакторе Microsoft Word и сохраняется с расширением doc., docx. В качестве имени файла указывается фамилия автора (ов) русскими буквами.
8. *Параметры*: формат страницы А4; поля зеркальные: верхнее 2,85 см, нижнее 5,7 см, внутри 2,3 см, снаружи 5,5 см; межстрочный интервал – одинарный; нумерация страниц – справа, внизу страницы; абзацный отступ – 1,25 см.
9. *Гарнитура (шрифт*): Times New Roman, обычный, размер кегля (символов) 12 пт; аннотация, ключевые слова, список литературы, сведения об авторах – 11 пт.
10. Ссылки на источники – в квадратных скобках по номеру источника, с обязательным указанием номера страницы, на которой расположено теоретическое положение либо цитата, используемые автором статьи. После номера источника двоеточие, пробел и номер цитируемой страницы; несколько номеров в одной ссылке разделяются запятой.
11. *Пристатейный библиографический список* составляется в алфавитном порядке, располагается после статьи, должен содержать лишь непосредственно цитируемые в статье источники. Описание источников полное с указанием издательства, количества страниц для монографий и других книг, страниц «от» и «до» для статей.
12. *Рисунки (схемы, графики, диаграммы*) должны иметь порядковый номер и название, которые указываются под рисунком (Рис. 1. Название); объяснение значений всех кривых, цифр, букв и прочих условных обозначений. В тексте статьи даются ссылки на все рисунки, например (рис. 1).
13. Каждая *таблица* должна иметь порядковый номер и заголовок, которые указываются над таблицей. Все графы в таблицах должны быть озаглавлены. В тексте статьи должна даваться ссылка на таблицу, например (табл. 2).
14. В конце статьи указываются *сведения об авторе* (на русском и английском языках): фамилия, имя, отчество (полностью); ученая степень, ученое звание, должность; место работы или учебы (кафедра и вуз полностью) с указанием почтового адреса и индекса; адрес электронной почты для связи с автором (будет указан в журнале); контактный телефон для связи редакторов с автором.
15. Максимальный объем статей до 16 страниц; статьи аспирантов и соискателей ученой степени кандидата наук до 8 страниц. Статьи аспирантов публикуются бесплатно.

Контактные данные редакционной коллегии

170021, г. Тверь, 2-я Грибоедова, д. 24
Тел. (4822) 52-09-79 (доб. 117).
e-mail: vestnik_psyped_tversu@mail.ru
главный редактор – Лельчицкий Игорь Давыдович;
ответственный секретарь – Мороз Мария Владимировна;
технический редактор – Будилева Таисия Эдуардовна.

Вестник Тверского государственного университета.

Серия: Педагогика и психология *4 (57), 2021*

Подписной индекс: **80208** (каталог российской прессы «Почта России»)

Подписано в печать 17.12.2021. Выход в свет 23.12.2021.
Формат 70 x 108 $^{1}/_{16}$. Бумага типографская № 1.
Печать офсетная. Усл. печ. л. 19,6.
Тираж 500 экз. Заказ № 378.
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, корпус Б.
Тел.: +7 (4822) 35-60-63. *Цена свободная.*