ВЕСТНИК
ТВЕРСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА

СЕРИЯ: ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ № 3(48), 2019

Научный журнал *Основан в 2006 г.*

Зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Свидетельство ПИ № ФС 77-61037 от 5 марта 2015 г.)

Учредитель
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ «ТВЕРСКОЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

Главный редактор
член-корреспондент РАО, д-р пед. наук, профессор И.Д. Лельчицкий (Россия)

Редакционная коллегия серии:
академик РАО, д-р психол. наук, профессор С.К. Бондырева (Россия);
академик РАО, д-р пед. наук, профессор Б.М. Бим-Бад (Россия);
академик РАО, д-р психол. наук, профессор И.В. Дубровина (Россия);
член-корреспондент РАО, д-р пед. наук, профессор О.К. Позднякова (Россия);
член-корреспондент РАН, д-р психол. наук, профессор А.В. Юревич (Россия);
д-р пед. наук, профессор А.Л. Бусыгина (Россия);
д-р психол. наук, профессор Т.А. Жалагина (Россия);
д-р пед. наук, профессор О.Н. Олейникова (Россия);
д-р пед. наук, профессор И.М. Осмоловская (Россия)
д-р психол. наук, профессор Н.В. Копылова (Россия);
д-р психол. наук, профессор А.Л. Сиротюк (Россия);
д-р пед. наук, профессор В.П. Кутева-Цветкова (Болгария);
д-р пед. наук, профессор Б. Чакрун (Франция);
канд. психол. наук, доцент М.В. Мороз (Россия) (*отв. секретарь*)

Адрес редакции:
Россия, 170021, Тверь, ул. 2-я Грибоедова, д. 24, ауд. 121
Тел. (4822) – 52-09-79 (доб.117)

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

© Тверской государственный университет, 2019

VESTNIK TVGU

Seriya: Pedagogika i psikhologiya № 3(48), 2019

Scientific Journal *Founded in 2006*

Registered by the Federal Service for Supervision in the Sphere of Telecom, Information Technologies and Mass Communications
PI № ФС 77-61037 from 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
Corresponding Member of RAE, Dr. of Sciences, prof. I.D. Lelchitskiy

Editorial Board of the Series:
Academician of RAE, Dr. of Sciences, prof. S.K. Bondireva;
Academician of RAE, Dr. of Sciences, prof. B.M. Bim-Bad;
Academician of RAE, Dr. of Sciences, prof. I.V. Dubrovina;
Corresponding Member of RAO, Dr. of Sciences, prof. O.K. Pozdnyakova
Corresponding Member of RAS, Dr. of Sciences, prof. A.V. Jurevich;
Dr. of Sciences, prof. A.L. Busygina
Dr. of Sciences, prof. T.A. Zhalagina;
Dr. of Sciences, prof. O.N. Oleynikova;
Dr. of Sciences, prof. I.M. Osmolovskaya
Dr. of Sciences, prof. N.V. Kopylova;
Dr of Sciences, prof. A.L. Sirotyuk (Russia);
Dr. of Sciences, prof. Venka Kuteva-Tsvetkova (Bulgaria);
Dr. of Sciences, prof. Borhene Chakroun;
Candidate of Sciences, docent M.V. Moroz (*Executive Sekretary*)

Editorial Office:
Russia, 170021, Tver, 2-rd Griboedov Str., 24, aud. 121
Tel. (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, 2019

СОДЕРЖАНИЕ

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

Акимова М.К., Мишина М.М., Перевощикова Г.С. Учет особенностей проявления эмоциональной сферы студентов в процессе профессионального воспитания 6

Алексеева О.Ф., Антоновский А.В., Косинова В.В., Лаврик О.В., Степанова Ю.В. Психологические особенности проявления прокрастинации у мужчин в период кризиса взрослости 18

Рюмина И.М. Особенности саморегуляции студентов с разным уровнем дезинтеграции в ценностно-мотивационной сфере 25

ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА

Акимова А.Ю., Чернецкая Е.Д., Обознов А.А., Андрюшина Л.О., Белых Т.В Взаимосвязь доверия технике с профессиональным благополучием специалистов. 33

Григорян А.Р., Захарова О.В., Филиппченкова С.И. Исследование локуса контроля и уровня сформированности профессионального выгорания у сотрудников регионального управления МЧС 44

Демиденко Н.Н. Профессиональная интернализация и развивающийся профессионализм как понятия и феномены психологии труда 50

Лукина А.С. Психологический анализ управленческой деятельности как основа определения состава и содержания структуры конфликтной компетентности 55

Ребрилова Е.С., Курочкина Ю.Г. «Картина мира профессионала» и представления о психологическом контракте у студентов 64

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Евстифеева Е.А, епископ Адриан (Ульянов А.М.), Филиппченкова С.И., Удалова Л.В. О ценностных приоритетах в самосознании российской молодежи 72

Клейберг Ю.А.Девиантология амока: феноменология, актуализация, профилактика 77

Кроповницкий О.В. Конфигурация копинг-стратегий и социально-психологических характеристик руководителей 84

Макеева Н.Ю., Антоновский А.В. Исследование системы жизненных смыслов и мотивации приема ребенка в семью у кандидатов в замещающие родители 93

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Бариляк И.А., Белякова Е.В. Психологическое сопровождение детей младшего школьного возраста с эмоциональными нарушениями 100

Лялюк А.В Уровни рисков психолого-педагогической безопасности образовательной среды и личности обучающегося 108

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА

Борисова Е.В. Педагогический эксперимент: вопросы недостаточного объема выборки 118

Ненашева О.В. Методы изучения морального мышления студента педагогического вуза 126

Рукин А.В. Истина и заблуждение педагога в динамике жизненного пути обучающегося человека 136

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Григорьева Л.В. Использование серии сюжетных картинок для развития связной речи у детей дошкольного возраста 144

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Кухарева Е.А. Исследовательская деятельность студентов как средство формирования компетенций будущих специалистов 148

Лельчицкий И.Д., Голубева Т.А., Кратович П.В. Стратегии развития профессионального образования и обучения с учетом европейского опыта системы зачетных единиц 153

Лю Инь, Полищук Е.В. К вопросу о преподавании русского глагольного вида в китайской аудитории 165

Мейсурова А.Ф., Кратович П.В., Нотов А.А.Применение технологий электронного обучения для повышения качества университетского образования 175
Скамьянова Т.Ю. Успешная профессиональная адаптация студентов с особыми образовательными потребностями 187

ТРУДЫ АСПИРАНТОВ И СОИСКАТЕЛЕЙ

Бажилина Л.А. Организационно-педагогические условия совершенствования предпрофессиональной подготовки аккордеонистов в системе дополнительного образования 200
Бородина А.Е. Литературное образование на удмуртском языке: от азбуки до хрестоматии 207
Будоян Е.А. Герменевтический подход к школьному филологическому образованию: аспект образовательных результатов 212
Бурлаченко Л.С. Социально-психологические особенности самопонимания профессиональной идентичности блогеров 220
Лукина А.С. Многомерная модель структуры конфликтной компетентности руководителя на субсистемном уровне ее организации 227
Минякова И.В. Образовательный потенциал регионоведческого сайта в процессе повышения квалификации учителей английского языка средней школы 234
Попинако Е.А. Проблема профессиональной адаптации в современных научных исследованиях: контент-анализ 240
Прудкий А.С. Методическая система проведения экскурсий по физике как средство формирования профессионального самоопределения школьников 248
Слепцова М.В. Поликультурная образовательная среда как средство формирования этнохудожественной культуры будущего учителя изобразительного искусства 255
Фомина М.М. Модель формирования представлений о справедливости у подростков группы риска в условиях учреждения социального обслуживания семьи и детей 263

CONTENTS

GENERAL PSYCHOLOGY, PERSONAL PSYCHOLOGY

Akimova M.K., Mishina M.M., Perevoshchikova G.S. The peculiarities of the emotional sphere of the students in the process of professional education 6
Alekseeva O.F., Antonovsky A.V., Kosinova V.V., Lavrik O.V., Stepanova Yu.V. Psychological peculiarities of manifestation of procrastination in men during the crisis of adulthood 18
Rumina I.M. Peculiarities of self-regulation of students with different level of disintegration in the value-motivational sphere 25

PSYCHOLOGY OF WORK

Akimova A.Yu., Chernetskaya E.D., Oboznov A.A., Andryushina L.O., Belykh T.V. Interrelation of trust to the equipment with professional wellbeing of specialists 33
Grigoryan A.R., Zakharova O.V., Filippchenkova S.I. Research of the locus of control and level of formation of professional burning out at the staff of regional government of the Ministry of Emergency Situations 44
Demidenko N.N. Professional internalization and developing professionalism as concepts and phenomena of work psychology 50
Lukina A.S. Psychological analysis of management activities as the basis for determining the composition and content of the structure of conflict competence 55
Rebrilova E.S., Kurochkina Yu.G. «Picture of the world of the professional» and ideas about the psychological contract among students 64

SOCIAL PSYCHOLOGY

Evstifeeva E.A., bishop Adrian (Ulyanov A.M.), Filippchenkova S.I., Udalova L.V. On value priorities in the consciousness of Russian youth 72
Kleyberg Yu. A. Devientology amok: phenomenology, actualization, prevention 77
Kropovnitsky O.V. Configuration of coping strategies and socio-psychological

characteristics of managers 84
Makeeva N.Y., Antonovsky A.V. The study of the system of life meanings and motivation of the child's admission to the family of candidates for substitute parents 93

PEDAGOGICAL PSYCHOLOGY

Barylyak I.A., Belyakova E.V. Psychological support of younger school age with emotional disorders 100
Lyalyuk A.V. Risk levels of the psychological-pedagogical safety of the educational environment and the personality of the learner 108

GENERAL PEDAGOGY

Borisova E.V. Pedagogical experiment: the problem of insufficient volume of sample 118
Nenasheva O.V. Methods of studying the moral thinking of a student of a pedagogical university 126
Rukin A.V. Truth and error of the teacher in the dynamics of the human life training man 136

THEORY AND METHODS OF TRAINING AND UPBRINGING

Grigoryeva L.V. The use of a series of plot images in the work with preschool children with speech disorders, as an effective means of coherent speech development 144

THEORY AND METHODS OF PROFESSIONAL EDUCATION

Kuhareva E.A. The research activities of students as a means of formation of the competent expert 148
Lelchitsky I.D., Golubeva T.A., Kratovich P.V. Strategies of the vocational education and training development taking according to the European experience of the credit system . 153
Liu Yin, Polishchuk E.V. On the issue of teaching russian aspectual forms in Chinese audience 165
Meysurova A.F., Kratovich P.V., Notov A.A. Higher education quality improvement by applicatiion of e-learning technologies 175
Skamyanova T.Yu. Successful professional adaptation of students with special educational needs 187

WORKS OF POSTGRADUATES AND APPLICANTS

Bazhilina L.A. Organizational and pedagogical conditions of improvement of pre-service training accordionists in the system of additional education 200
Borodina A.Y. Literary education in their native Udmurt language from the alphabet to the reading books 207
Budoyan E.A. Hermeneutic approach in school philological education: aspect of learning results 212
Burlachenko L.S. Socio-psychological characteristics of self-understanding of professional identity of bloggers 220
Lukina A.S. Multidimensional model of the conflict competence structure of the Manager at the subsystem level of her organization 227
Minyakova I.V. Educational potential of the regional studies site in the process of professional development of teachers of English 234
Popinako E.A. Actual directions of studying the problem of professional adaptation in modern scientific researches 240
Prudkii A.S. The formation of professional self-determination of students by means of physical tours as a methodical system 248
Sleptsova M.V. Multicultural educational environment as means of formation of ethno-art culture of the future teacher of fine arts 255
Fomina M.M. Model of forming justice representations amohg teenagers from a risk group under conditions of institution of social services for family and children 263

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

УДК 378.047

УЧЕТ ОСОБЕННОСТЕЙ ПРОЯВЛЕНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ

М.К. Акимова, М.М. Мишина, Г.С. Перевощикова

Российский государственный гуманитарный университет

Описаны научные результаты психолого-педагогического исследования, в котором анализируются особенности эмоциональных проявлений студентов в ситуации различных трудностей на пути достижения профессиональных целей. Учитывая характер выявленных неосознаваемых фрустрационных реакций, предлагается осуществлять профессиональное воспитание, заключающееся в развитии культуры межличностного взаимодействия и понимания собственного поведения, реакций на него другого человека.
Ключевые слова: внеучебная деятельность, зрелость, импунитивность, интропунитивность, экстрапунитивность, профессиональное воспитание, ситуация неопределенности, фрустрационная толерантность.

С целью успешного решения профессиональных задач актуальным для профессионального воспитания молодого специалиста в вузе является формирование устойчивости личности к воздействию неблагоприятных жизненных факторов, которые характеризуются ситуациями неопределенности современного транзитивного общества. Сегодня образование не может позволить себе следовать в русле прежней традиции, оно должно создавать условия для формирования у молодежи способностей принимать осознанные и зрелые решения в ситуации возникающих внутренних противоречий на фоне общественного кризиса, уметь «предупреждать или затормаживать» нецелесообразные реакции [2; 3]. В этой связи эмоциональный интеллект позволяет распознавать эмоции другого, анализировать собственные цели, мотивы и желания [4].

Одним из ключевых понятий, которыми в современной психологии описываются критические жизненные ситуации, является фрустрация. Под фрустрацией понимают эмоциональное состояние, возникающее в ответ на неудачи в достижении каких-либо целей и потребностей и возникновение внутренних преград, которые мешают достижению цели. Несмотря на различное толкование данного понятия, ученые сходятся в одном, считая, что фрустрация не является патологией. Сущностными особенностями фрустрации являются потребности, мотив, цель, план действий и сопротивление (пассивное или активное, внешнее или внутреннее препятствие). Такое состояние

появляется, когда личность на пути к осуществлению значимых для себя желаний сталкивается с непреодолимыми препятствиями (конфликтами) [5], понимая, что достижимое становится недостижимым; имеется в виду рассогласование между поведенческим процессом и результатом, что проявляется в бурной эмоциональной реакции, отражающей личностную незрелость, характерную для молодых людей студенческого возраста [6]. Поэтому воспитание фрустрационной толерантности (эмоциональной адекватности и устойчивости к неопределенным ситуациям) – одна из основных воспитательных задач в вузе.

В состоянии фрустрации поведение студента может быть адекватным (адаптивным) либо инфантильным. У студентов с адаптивным поведением наблюдается усиление мотивации и активности в достижении цели. При инфантильном поведении проявляется агрессивность и уход от проблемы [10]. Мотивированное и целенаправленное поведение отличается вариабельностью, конструктивностью, зрелостью [12]. При этом нецеленаправленное поведение отличается деструктивностью, ригидностью, незрелостью [4]. Таким образом, события развиваются при встрече с барьером: или он преодолевается, и в таком случае поведение будет мотивированным разумно, т.е. целенаправленным, или же барьер вызывает нецелесообразное и в отдельных случаях деструктивное поведение [2].

Е.Н. Львова отмечает, что существуют разные подходы к изучению фрустрационных состояний, которые рассматриваются как внутренние конфликты или анализируется борьба бессознательных мотивов с общественными нормами и ценностями. В гуманитарном подходе – блокировка базовой потребности в безопасности, любви. Также рассматривается «экзистенциальная фрустрация», которая означает стремление человека к смыслу (связь с моральными конфликтами, духовными проблемами человека) [7; 8].

На определение фрустрирующей ситуации возникают разные реакции. В теории научения фрустрирующая ситуация рассматривается как стимул в формировании поведения, в экзистенциальной психологии – как производное от неаутентичного существования. В деятельностном подходе к развитию личности фрустрация рассматривается как трудность развития. В исследованиях В.М. Оршанской фрустрация рассматривается как эмоциональная или когнитивная реакция на препятствия [9]. Фрустрация как формирование определенных копинг-стратегий и саморегуляции определяется в работах Л.Г. Дикой, В.И. Моросановой, И.М. Никольской, Т. Парсонса, Н.А. Сироты, Т.О. Славновой, С. Фолькман, А. Фрейд, З. Фрейда, Л.С. Шубиной и других авторов. Когнитивное оценивание, эмоциональные реакции на ситуации препятствий (Л.И. Божович, Б.В. Зейгарник, Е.П. Ильин, Н.Д. Левитов, А.Н. Леонтьев и др.) и описание защитных механизмов (Р.М. Грановская, А.Е. Личко, И.М. Никольская, Ю.С. Савенко, Н.В. Сирота и др.) позволяют

говорить о многокомпонентной структуре изучаемого феномена. Понятие «фрустрация» можно рассматривать как один из видов критической ситуации [2; 3], формы реагирования на трудную жизненную ситуацию [4; 5], в контексте проблемы выносливости по отношению к трудностям [6]. В исследовании Я.Е. Лебедевой (2017) отмечается, что в ситуации фрустрации достаточно полно изучены эмоциональные факторы агрессии и установлено, что в ответ на фрустрирующие обстоятельства возникает комплекс эмоций, где гнев и страх доминируют [5]. К видам фрустрационного поведения относят агрессию (аутоагрессию), двигательное возбуждение, апатию, деструкцию и регрессию [2]. Эти положения психологической науки являются важными для педагогики, так как объясняют причины адекватного и неадекватного поведения молодежи и позволяют моделировать учебные педагогические ситуации во внеучебной деятельности. Эвристическая теория фрустрации (S. Rosenzweig, 1949) вводит понятие «толерантность» [13].

Цель эмпирического исследования – изучить неосознанные эмоциональные фрустрационные реакции различных групп студентов-психологов.

Неосознанные эмоциональные фрустрационные реакции выявлены с помощью экспертной оценки, которая учитывала степень проявления позиции к внеучебной деятельности (активная, пассивная, промежуточная) в ходе реагирования студентов на различные трудности при удовлетворении потребностей в достижении цели. Полученные результаты сравнивались со статистически значимыми данными, полученными экспертной группой психологов под руководством М.К. Акимовой (профессор Института психологии РГГУ имени Л.С. Выготского, автор многих редакций учебника по психодиагностике для бакалавров (М.К. Акимова и др., 2014), победитель (диплом 1-й степени) IX Международного конкурса преподавателей вуза «Университет-2019»; монографическая форма конкурсного проекта «Толерантность педагога, теория и практика» (М.К. Акимова, 2017)» [1; 11].

На первом этапе анализа мы сопоставили данные трёх обследованных нами групп с показателями статистической нормы, полученных на студентах РГГУ (130 чел.). Прежде всего отметим, что общие закономерности относительно представленности оценочных категорий (направлений и типов реакций) частично подтвердились и на наших испытуемых. Эти закономерности заключаются в следующем: из направлений реакций на первом месте по выраженности стоит экстрапунитивное, на втором – импунитивное, на третьем – интропунитивное; по типам реакций наиболее выражен самозащитный, на втором месте тип реакций с фиксацией на удовлетворении потребности, на третьем – тип реакций с фиксацией на препятствии. Цифровое выражение этих закономерностей таково. Экстрапунитивное направление (*E*) – статистическая норма составила 44 %. По данному

показателю мы получили в подгруппах испытуемых следующие результаты: в группе № 1 «Активные студенты» (*n* = 34) – 43 %; в группе № 2 «Участники» (25) – 42 %, в группе № 3 «Пассивные участники» (*n* = 37) – 44 %. Статистическая норма по импунитивному направлению составила 30 %; в группе № 1 «Активные студенты» (*n* = 34) – 24 %; в группе № 2 «Участники» (*n* = 25) – 30 % и в группе № 3 «Пассивные участники» (*n* = 37) – 33 %. Показатели статистической нормы по интропунитивному направлению – 26 %, в группе № 1 «Активные студенты» (*n* = 34) – 33 %; в группе № 2 «Участники» (*n* = 25) – 28 % и в группе № 3 «Пассивные участники» (*n* = 37) – 23 %. При этом общие закономерности относительно представленности оценочных категорий направлений реакций полностью соответствуют статистической норме в подгруппе № 2 «Участники» (*n* = 25) и подгруппе № 3 «Пассивные участники» (*E* > *M* > *I*). В подгруппе № 1 «Активные участники» (*n* = 34) есть расхождения с нормативными значениями (*E* > *I* > *M*). Полученные в подгруппах испытуемых результаты подверглись математической обработке с помощью метода Манна Уитни. В результате мы получили статистически значимые различия между подгруппами испытуемых по двум направлениям реакций – экстрапунитивности и интропунитивности. По направлению экстрапунитивности различия оказались между подгруппой № 2 «Участники» (*n* = 25; 7,9) и подгруппой № 1 «Активные участники» (*n* = 34; 10,5), *p* = 0,041; между подгруппой № 2 «Участники» (*n* = 25; 7,9) и подгруппой № 3 «Пассивные участники» (*n* = 37; 11,00), *p* = 0,015, а также между подгруппой № 1 «Активные участники» (*n* = 34; 8,7 / *U* = 134) и подгруппой № 3 «Пассивные участники» (10,1 / *U* = 115). По направлению интропунитивной реакции (*I*) на основании *U*-критерия Манна Уитни (0,002) мы получили статистические различия между группой № 1 «Активные участники» (*n* = 34; 7,9) и группой № 3 «Пассивные участники» (*n* = 3; 10,1). Интерпретация этих результатов будет дана ниже.

Что касается показателей типов реакции, то в цифровом выражении они выглядят следующим образом. Самозащитный тип – «Кто виноват?» (*ED*): нормативные значения – 37 %, в подгруппе № 1 «Активные участники (*n* = 34) – 31 %; в подгруппе № 2 «Участники» (п = 25) – 35 %, в подгруппе № 3 «Пассивные участники» (*n* = 37) – 37 %. Нормативные значения типа реакции с фиксацией на удовлетворение потребностей «Что делать?» (*NP*) – самый продуктивный тип реакции: нормативные значения составили 34 %; в подгруппе № 1 «Активные участники (*n* = 34) – 42 %; в подгруппе № 2 «Участники» – 34 %, в подгруппе № 3 (*n* = 37) – 31 %. Тип реакции с фиксацией на препятствии «Что случилось (*OD*) – самый непродуктивный тип реакции: нормативные значения – 29 %; в подгруппе № 1 «Активные участники (*n* = 34) – 27 %; в подгруппе № 2 «Участники» – 31 %, а в подгруппе № 3 (*n* = 37) – 32 %. Как видно из полученных результатов, последовательность

расположения типов реакций соответствует нормативным значениям только в промежуточной подгруппе № 2 «Участники» (*ED* > *NP* > *OD*), что позволяет говорить о том, что студенты-психологи в ситуации фрустрации по достижению цели ведут себя так же, как и студенты РГГУ. В подгруппе № 1 «Активные участники» (*n* = 34) на первом месте оказался самый продуктивный тип реакции (*NP*) с фиксацией на удовлетворение потребностей «Что делать?» (*NP* > *ED* > *OD*). Данные результаты являются признаком адекватного реагирования, которое направлено на поиск конструктивного решения в конфликтной ситуации и объясняются активной позицией студентов-психологов, организаторов студенческой жизни в институте, которые способны оперативно принять решение в сложной ситуации и взять за него ответственность. В подгруппе № 3 «Пассивные участники» (*n* = 37) на втором месте оказался самый непродуктивный тип реакции (*OD*) с фиксацией на препятствии «Что случилось?», а самый продуктивный (*NP*) занимает последнее место (*ED* > *OD* > *NP*). Различия со статистической нормой объясняются противоположной позицией данных студентов-психологов, их неучастием в общественной жизни вуза, и результаты исследования подтвердили, что эти студенты не способны принять самостоятельное решение в ситуации фрустрации по достижению цели.

Результаты нашего исследования были подтверждены после обработки математическим методом Манна Уитни. Установлены статистически значимые различия между подгруппой № 1 «Активные участники» (*n* = 34) и подгруппой № 3 «Пассивные участники» (*n* = 34). По фактору «Тип реакции на самозащите» (ED) и по фактору «Тип реакции: удовлетворение потребностей» (*NP*)-*U*-1 – 26 и 128.

Далее рассмотрим наиболее представленные в наших подгруппах оценочные факторы. Были выявлены устойчивые характеристики фрустрационных реакций испытуемых, стереотипы эмоционального их реагирования, которые формируются в процессе воспитания и становления человека, составляют одну из характеристик его индивидуальности. Поведение испытуемого может быть направлено на окружающую его среду, выражаясь в форме различных требований к ней, либо на самого себя как виновника происходящего, либо человек может занять своеобразную примиренческую позицию. Суммарный (общий) профиль характеризует структуру фрустрационного поведения, характерного для испытуемого, и говорит о соотношении типов и направлений реакций. На основании суммарного профиля (*i* > *e* > *E* = *E*, = *M*,) в подгруппе № 1 «Активные участники» (*n* = 34) можно сделать вывод о том, что у испытуемых чаще всего встречается направленность студентов на самостоятельный выход из сложившейся фрустрационной ситуации (*i*), реже (на втором месте) – требование к другим помочь в нахождении выхода и решения проблемы (*e*), на третьем месте существует сразу несколько вариантов поведения: недовольство

окружающими (считается, что они привели к возникновению фрустрированной ситуации (*E*)), или склонность не замечать трудности фрустрации (*E,*), или фрустрации игнорируются, могут свестись до минимума или до полного отрицания (*M,*). Сравнение данных факторов с нормативно установленными результатами (группа «Студенты РГГУ») показало следующее. Выше границы нормы (0,5–3,0) оказались два самых продуктивных фактора: ***i*** (5,2) и ***e*** (4,4); остальные факторы – *E* (4,4), Е, и М, (2,6) – Е, – в границах установленной нормы (2,5–7,0; 2,0–5,0; 1,0–4,0). При сравнении суммарных профилей испытуемых подгруппы № 1 с нормативным значением профиля студентов РГГУ (*E* > *E,* > *i*) следует, что «активные» студенты-психологи значительно в меньшей степени, по сравнению со студентами РГГУ, проявляют открытое агрессивное поведение (недовольство окружающими – *E*) и в значительно большей степени проявляют самую продуктивную реакцию (*i*), направленную на самостоятельное разрешение сложной проблемы. В целом можно сделать вывод, что студенты-психологи, принимающие активное участие в общественной жизни, являются более зрелыми личностями по сравнению со студентами РГГУ: способны сами и с помощью других разрешать фрустрирующие ситуации, имеют внутренние возможности проявлять разные виды поведения (варианты развития зоны ближайшего развития). В подгруппе № 2 «Участники» (*n* = 25) имеются сходные значения в профиле (*i* > *e* > *M*) по сравнению с подгруппой № 1 «Активные участники» (*n* = 34), это наличие в первой и второй позиции факторов ***i*** и ***e***. Отличие между группами заключается в том, что на третьем месте в данной подгруппе – направленность поведения, когда ответственность отвергается («Никто не виноват») или сводится до минимума, осуждение избегается (*M*). Сравнение данных факторов с нормативно установленными результатами: выше границы нормы (0,5–3,0) оказались также факторы ***i*** (4,7) и ***e*** (3,6); в границах нормы (1,0–4,0) – фактор *M* (2,4). Сравнение с нормативным суммарным профилем (*E* > *E*, > *i*). Отсутствие в суммарном профиле подгруппы № 2 фактора *E* указывает на то, что студенты-психологи данной подгруппы не склонны в ситуации фрустрации в первую очередь проявлять агрессию (недовольство, осуждение) в отношении к окружающим, а наличие двух самых продуктивных факторов ***i*** и ***e*** свидетельствует (так же, как и в подгруппе № 1 «Активные участники» (*n* = 34)) о наличии способности самостоятельно или с помощью другого разрешить фрустрирующую ситуацию. Если говорить о возможности проявления агрессивного поведения вовне со стороны данной подгруппы испытуемых, то оно может проявиться в форме эмоциональной реакции – прямого требования к другому лицу (*e*) с целью выхода из сложившейся фрустрационной ситуации. В целом студенты-психологи данной подгруппы (так же как студенты подгруппы № 1), по сравнению со студентами РГГУ, являются более зрелыми личностями. В отличие от

«активных» студентов-психологов, они значительно в меньшей степени имеют возможность проявлять агрессивное поведение вовне, но в их арсенале возможностей имеется гораздо меньше направленностей потенциального поведения в ситуации фрустрации. На основании суммарного профиля (*E = M, > e > M*) подгруппы № 3 «Пассивные студенты» (*n* = 37) можно сделать следующий вывод о том, что у испытуемых чаще всего встречается недовольство окружающими (считается, что они привели к возникновению фрустрированной ситуации (Е = 3,7)), трудности фрустрации не замечаются или сводятся к минимуму, почти до полного отрицания фрустрации (М, = 3,7). При этом нормативные значения этих факторов находятся в пределах нормы (2,5–7,0). Реже (на втором месте) – требование к другим помочь в нахождении выхода и решения проблемы (*e* = 3,3). Данный фактор находится за пределами границы нормы (0,5–3,0) и в цифровом выражении больше. На третьем месте – направленность поведения, когда ответственность отвергается («никто не виноват») или сводится к минимуму, осуждение избегается (*M* = 2,8) – в границах нормы (1,0–4,0). При сравнении с нормативным профилем (*E > E, > i*) можно заметить единственное совпадение направленности реакции, которая чаще всего встречается и у студентов данной подгруппы, и у студентов РГГУ – недовольство окружающими, когда считается, что они привели к возникновению фрустрированной ситуации (*E*). При сравнении студентов-психологов данной подгруппы со студентами-психологами других подгрупп можно сделать следующий вывод. Поведение данных испытуемых резко отличается от поведения испытуемых двух других подгрупп. Главное отличие заключается в том, что они не способны самостоятельно принять решение в ситуации фрустрации. Общее для всех трех групп респондентов – возможность разрешить ситуацию с помощью других лиц (направленность *e* – на втором месте), а общее подгруппы № 3 с подгруппой №2 «Участники» (*n* = 25) – проявить в ситуации фрустрации поведение, когда ответственность отвергается («никто не виноват») или сводится к минимуму; осуждение избегается (*M*) – третье место в суммарном профиле.

На третьем этапе анализа сравним подгруппы наших испытуемых по совпадению трех самых значимых факторов и их последовательность среди всех оценочных факторов с точки зрения конструктивности и адекватности поведения, выявленных экспертами. Фактор ***i*** **–** реакция с фиксацией на удовлетворение потребности «Что делать?», означающая, что субъект принимает на себя ответственность за исправление ситуации (0,5–3,0 балла); на втором месте фактор *m* – реакция с фиксацией на удовлетворение потребности «Что делать?», когда происходящее рассматривается как фатальное, неизбежное, выражается надежда, что время и ход событий понемногу разрешат проблему (1,0–4,0 балла); на третьем месте фактор *I* – реакция с фиксацией на самозащите «Кто

виноват?», субъект признает собственную вину, агрессия в форме порицания себя, чувство вины, угрызение совести. Испытуемый принимает фрустрирующую ситуацию как благоприятную для себя (0,5–2,5 балла). В подгруппе № 1 «Активные участники» (n = 34) фактор i оказался выше установленных нормативных границ (5,2 балла), что подтверждает предыдущие наши выводы о том, что у активных студентов-психологов сформирована способность справляться с трудными ситуациями и они могут самостоятельно найти выход из фрустрирующей ситуации, являются устойчивыми к стрессу. Фактор m оказался в границах нормы (0,9 балла), а фактор I (0,6 балла) – за границами установленной нормы, и его цифровое значение несколько меньше статистически значимых результатов. Это может означать, что испытуемые в ситуации фрустрации, как правило, не признают свою вину, не испытывают угрызения совести, что может свидетельствовать о нравственной незрелости, завышенной самооценке, а также о несформированности рефлексивных способностей. Последовательность проявления факторов в данной подгруппе совпадает с нормативными значениями. В подгруппе № 2 «Участники» мы получили следующие результаты. Фактор i оказался выше нормативных значений (4,7 балла), но несколько ниже, чем в подгруппе № 1 (5,2 балла), что также свидетельствует о том, что студент-психологи данной подгруппы способны в сложной ситуации взять ответственность на себя и самостоятельно найти выход из сложившейся ситуации. Фактор m (1,1 балла) и фактор I (0,5 балла) оказались в границах нормы. Последовательность проявления факторов в данной подгруппе совпадает с нормативными значениями. Результаты, полученные в подгруппе № 3 «Пассивные участники» – фактор i (0,5 балла) и фактор m (1,3 балла) – оказались в границах установленной нормы, а фактор I (0,4 балла) – за пределами установленной нормы, и его цифровое значение несколько больше статистически значимых результатов, что может свидетельствовать о заниженной самооценке и является серьезным препятствием для разрешения серьезной проблемной ситуации. Последовательность проявления факторов в данной подгруппе не совпадает с нормативными значениями. На первом месте – фактор m, что свидетельствует о неспособности самостоятельно справиться с фрустрирующей ситуацией, надежде на то, что все само собой как-то разрешится (отстраненная позиция). На втором месте – фактор I, когда агрессия направлена внутрь себя – чувство вины, угрызения совести не позволяют самостоятельно справиться с серьезной преградой; и на третьем месте фактор i – самый значимый фактор с точки зрения конструктивности и адекватности поведения. Его последняя позиция в последовательности значимых факторов с точки зрения конструктивности и адекватности подтверждает высказанную причину о существующих серьезных проблемах у данных испытуемых и несформированных

умениях достигать поставленной цели. В качестве вывода можно констатировать, что при сравнении проявления значимых факторов с точки зрения их конструктивности и адекватности студенты-психологи подгруппы № 3 сильно отличаются по своему поведению в ситуации фрустрации и от студентов РГГУ, и от студентов-психологов двух других групп в силу проблем, связанных с деформированным личностным развитием.

Выводы

1. Проблема воспитания фрустрационной толерантности молодежи является сегодня первостепенной, так как она напрямую связана с поддержанием нравственного поведения в обществе, где в условиях разгула рыночной идеологии, вседозволенности действует установка «Все средства хороши для достижения цели». На фоне доминирования у большинства молодых людей эмоционального начала над рациональным происходит стремительный рост агрессии в силу их психологических особенностей – сензитивности к восприятию окружающей действительности. В этих условиях психолого-педагогическая деятельность по профилактике негативного влияния неблагоприятной среды на молодежь, воспитание фрустрационной толерантности являются первостепенными.

2. Результаты исследования показали, что для студентов гуманитарных специальностей РГГУ, по сравнению со студентами-психологами, проблема фрустрационной толерантности является наиболее актуальной, так как они демонстрируют значительно выше уровень агрессивности, что, в свою очередь, свидетельствует о существующих проблемах, связанных с их нравственной незрелостью. С другой стороны, это говорит о характерных особенностях личностного развития студентов-психологов, что связано со спецификой получения ими образования, нацеленного на формирование прежде всего коммуникативной компетенции, так как они должны быть готовыми оказать квалифицированную помощь людям, попавшим в сложную жизненную ситуацию, где навыки общения для психолога имеют первостепенное значение.

2. Проблема воспитания фрустрационной толерантности в силу специфики получения студентами психологического образования является одной из основных воспитательных задач в вузе. Итоги исследования показали, что в каждой группе студентов-психологов, принимающих участие в исследовании, имеются характерные особенности проявления устойчивости к фрустрационным ситуациям на пути достижения цели (направления и типы реакций).

3. В психологическом и личностном развитии у студентов группы № 1 «Активные участники» (n = 34) существуют определенные противоречия: с одной стороны, сформированная способность адекватно реагировать на фрустрацию – готовность принимать решение, брать на себя ответственность свидетельствуют о том, что фрустрирующая

ситуация может восприниматься ими как благоприятная лично для себя, что является характеристикой личностной зрелости; но с другой стороны, студентов данной группы отличает от других студентов-психологов и студентов РГГУ заниженный уровень нравственной зрелости (ниже нормы чувство вины, угрызения совести, что может создавать определенные трудности в общении и вынуждает искать адекватные средства воспитательного воздействия, опираясь на сильные стороны их личности – развитые рефлексивные способности, чтобы студенты-лидеры были референтными личностями для других студентов.

4. Одной из основных причин неучастия во внеучебной деятельности студентов группы № 3 «Пассивные участники» (n = 37) является их эмоциональная неустойчивость, конфликтность (склонность к проявлению агрессии и нарушение норм этической защиты), заниженный уровень самооценки. Наравне с этим было обнаружено важное положение, которое позволяет осознанно включить неактивных студентов в деятельность. Такие студенты способны принимать решение с помощью других, но при этом требуется необходимое условие – особый стиль общения, не провоцирующий на проявление ответной агрессии. В целом эти студенты могут быть не готовы к продуктивному взаимодействию с активными студентами-лидерами, но возможна успешная коммуникация их со студентами промежуточной группы № 2 «Участники» (n = 25).

5. Студенты промежуточной группы № 2 «Участники» (n = 25) в плане развития фрустрационной толерантности, по сравнению со всеми группами респондентов, выглядят более успешными, могут сами и с помощью других разрешить проблему, взяв на себя ответственность. В отличие от других групп респондентов, они менее склонны к проявлению агрессии; имеют одинаковый суммарный профиль по показателю «Типы реакций» со стандартизированными данными группы РГГУ, что соответствует нормативным показателям развития у студентов эмоциональных реакций в ситуации фрустрации. Студентам этой группы также характерны проблемы позитивной коммуникации, но значительно в меньшей степени, чем в группе «Активные участники».

Рекомендации

1. В связи с тем, что темпы и качество развития общества во многом зависят от социальной активности граждан и прежде всего молодёжи, важной задачей является прогнозирование и управление социальной активностью студентов, что предполагает исследование их поведения в разных ситуациях.

2. С целью повышения эффективности профессионального воспитания в гуманитарном вузе и создания психолого-педагогических условий для воспитания фрустрационной толерантности (профессиональной способности психологов и необходимого качества специалистов гуманитарных специальностей) следует разработать

содержание алгоритма программы развития эмоционального интеллекта «Преодоление барьеров в общении – путь к успеху!» («Что делать?», «Кто виноват?» и «Что случилось?»), ведущей к фрустрационной устойчивости. Внедрение данной программы научит студентов «переносить» и транслировать навыки, отработанные в учебной ситуации, в реальную профессиональную деятельность, что позволит применять способы этической защиты (сохранять собственное достоинство в момент грубости, выставить заслон оскорблению; скорректировать поведение, сохраняя достоинство партнера). Комплекс тренинговых упражнений будет способствовать изменению нецеленаправленного поведения, характерного для ситуации фрустрации, а также усилит профессионально-ориентированный характер воспитания в гуманитарном вузе за счет целенаправленной работы по формированию коммуникационной компетенции.

2. В процессе организации воспитания в вузе желательно опираться прежде всего на студентов из группы № 2 «Участники» (n = 25) – промежуточную группу, в которой нет крайних проявлений в эмоционально-нравственном развитии, при этом им необходимо оказывать поддержку, активизируя их личностные проявления, инициативу с помощью различных стимулирующих средств (бесед, рефлексии итогов деятельности и демонстрации положительного опыта), так как у них есть возможности быть референтными личностями среди студентов.

3. Во внеучебной деятельности при организации дифференцированного подхода педагогу важно направлять действия на воспитание воли у студентов, что позволит усилить контроль негативных и агрессивных реакций в процессе межличностного взаимодействия.

Список литературы

1. Акимова М.К., Галстян О.А. Толерантность педагога, теория и практика. М.: МПСИ, 2017. 133 с.
2. Анцупов А.Я., Шипилов А.И. Словарь конфликтолога, М.: Эксмо, 2010. 656 с.
3. Блейхер В.М., Крук И.В., Боков С.Н. Клиническая патопсихология: Руководство для врачей и клинических психологов. М.–Воронеж: МПСИ. 2002. 511 с.
4. Василюк Ф.Е. Психология переживания. М.: МГУ, 1984. 240 с.
5. Лебедева Я.Е. Мотивационные и атрибутивные факторы агрессивного реагирования в ситуации фрустрации: автореф. дис. … канд. психол. наук. Минск, 2017. 26 с.
6. Дубовицкая Т.Д., Эрбегеева А.Р. Психологическая поддержка студентов в преодолении фрустрации // Изв. Самар. науч. центра РАН. Т. 12. 2010. № 5(2).
7. Львова Е.Н. Личностное опосредствование выбора стратегий совладания в ситуации неопределенности: автореф. дис. … канд. психол. наук. М., 2017. 29 с.
8. Львова Е.Н., Шлягина Е.И., Гусев А.Н. Применение теста рисуночной фрустрации С. Розенцвейга в исследовании особенностей совладания в ситуации неопределенности // Нац. психол. журн. 2016. № 1. С. 19–27.
9. Оршанская М.В. Влияние фрустраций на социализацию подростков: дис. … канд. психол. наук. СПб., 2004. 219 с.
10. Платонов Ю.П. Психология конфликтного поведения. СПб.: Речь, 2009. 544 с.

11. Психодиагностика. Теория и практика: учебник для бакалавров / под ред. М.К. Акимовой. 4-е изд., перераб. и доп. М.: Юрайт, 2014. 631 с.
12. Хусейнова С.В., Мишина М.М., Швычков В.Р. Исследование профессиональных аддикций педагогов на основе системного подхода в целях совершенствования безопасности образовательной среды (SCOPUS) // ManinIndia. 2017. № 3. С. 467–475.
13. Rosenzweig, S. An Outline of Frustration Theory // Personality and behavior disorders. Hunt V.N.Y., 1949.

THE PECULIARITIES OF THE EMOTIONAL SPHERE OF THE STUDENTS IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL EDUCATION

M.K. Akimova, M.M. Mishina, G.S. Perevoshchikova

Russian State University for the humanities

The article describes the scientific results of psychological and pedagogical research, which analyzes the peculiarities of emotional manifestations of students in a situation of various difficulties in achieving professional goals. Taking into account the nature of the identified unconscious frustration reactions, it is proposed to carry out professional education, which consists in the development of a culture of interpersonal interaction and understanding of one's own behavior, reactions to it of another person.
Key words: *extracurricular activities, maturity, impunitivnoj, intropunitive, extrapunitive, professional education, situation of uncertainty, frustration tolerance.*

Об авторах:

АКИМОВА Маргарита Константиновна – доктор психологических наук, профессор заведующая кафедрой общей психологии и психодиагностики Института психологии им. Л.С. Выготского ФГБОУ ВО «Российский государственный гуманитарный университет» (125993, г. Москва, Миусская пл., 6), e-mail: m.k.akimova@rambler.ru

МИШИНА Марина Михайловна – доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры психологии и методологии образования Института психологии им. Л.С. Выготского ФГБОУ ВО «Российский государственный гуманитарный университет» (125993, г. Москва, Миусская пл., 6), e-mail: mishinamm@yandex.ru

ПЕРЕВОЩИКОВА Галина Степановна – заместитель директора по воспитательной работе Института психологии им. Л.С. Выготского ФГБОУ ВО «Российский государственный гуманитарный университет» (125993, г. Москва, Миусская пл., 6), e-mail: perevogalina@yandex.ru

УДК 159.923.2

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ПРОКРАСТИНАЦИИ У МУЖЧИН В ПЕРИОД КРИЗИСА ВЗРОСЛОСТИ

О.Ф. Алексеева[1], А.В. Антоновский[2], В.В. Косинова[1], О.В. Лаврик[1], Ю.В. Степанова[3]

[1]АНО ВО «Московский гуманитарно-экономический университет»
[2]Тверской институт (филиал) АНО ВО
«Московский гуманитарно-экономический университет»
[3]МКУ «Центр развития образования г. Твери»

Представлены результаты изучения особенностей проявления прокрастинации у мужчин в период кризиса взрослости. Акцент сделан на описании и анализе результатов эмпирического исследования, в котором приняли участие 60 мужчин в возрасте от 39 до 45 лет. Выявлены психологические особенности прокрастинации, планирования текущих задач, принятия решений, реализации задуманного, отношения к прошлому, настоящему и будущему.

Ключевые слова: *прокрастинация, кризис взрослости, глобальное психическое, принятие решений, отношение к жизни, психологическое консультирование.*

Одним из первых в зарубежной психологии период взрослости выделил Э. Эриксон, а в отечественной психологии данный период изучили и описали В.И. Слободчиков и Е.И. Исаев. С их точки зрения, «период взрослости связан с повышением личной ответственности и своего престижа, отказом от помощи наставника и приобретением полной самостоятельности» [2, с. 346].

Период взрослости личности представляет собой явление, которое неизбежно сопровождается психологическими трудностями, одной из которых может выступать проявление прокрастинации.

В настоящее время термин «прокрастинация» в психологической науке «обозначает склонность человека к постоянному промедлению, отлыниванию, откладыванию дел на потом» [3, с. 17].

С нашей точки зрения, прокрастинацию можно рассматривать как феномен, соотносящийся с категорией «глобальное психическое», «под которой и подразумевается общая характеристика однотипных множественных проявлений "индивидуального" психического, данная в одном понятии на более высокой ступени абстрактного теоретического обобщения» [1, с. 111].

Прокрастинация чаще всего может проявляться в виде чувства беспокойства и появляется в результате развитого чувства перфекционизма или высокой подверженности стрессам. Вероятным источником стресса в такой ситуации могут выступать и личностные кризисы. Сложность состоит в том, что в настоящее время не существует

однозначной трактовки самого понятия «личностный кризис» и не выявлены критерии и индикаторы влияния его на прокрастинацию. В связи с данными обстоятельствами мы решили провести исследование, целью которого стало изучение особенностей проявления прокрастинации у мужчин в период кризиса взрослости.

Объектом исследования явился феномен прокрастинации у мужчин. Предмет исследования – особенности проявления прокрастинации у мужчин в период кризиса взрослости.

Предположение заключалось в том, что мужчины, переживающие кризис взрослости, в большей степени, чем мужчины, не переживающие данный кризис, характеризуются проявлением прокрастинации, возможно, в виде следующих особенностей, связанных с контролем над своими действиями, а также сниженным уровнем бдительности и специфическим отношением к прошлому, настоящему и будущему.

Для проведения эмпирического исследования нами были выбраны испытуемые – мужчины в возрасте от 39 до 45 лет, все работающие. Данные респонденты были разделены на две группы: в первую группу были включены лица, у которых наблюдалось выраженное переживание кризиса взрослости; во вторую группу вошли испытуемые, у которых признаки кризиса взрослости не были явно выраженными. Число испытуемых в каждой группе составило 30 человек.

Изучение выраженности признаков кризиса взрослости в данных группах проводилась на основании опросника «Индекс жизненной удовлетворенности» (ИЖУ) в адаптации Н.В. Паниной. Для диагностики особенностей прокрастинации в выборках был подобран комплекс психодиагностических методик: шкала общей прокрастинации Тукмана, в адаптации Т.Л. Крюковой; шкала контроля за действием Ю. Куля, в адаптации С.А. Шапкина; Мельбурнский опросник принятия решений (МОПР) в адаптации Т.В. Корниловой; опросник временной перспективы Ф. Зимбардо (ZTPI) в адаптации А. Сырцовой, Е.Т. Соколовой, О.В. Митиной. Статистическая проверка значимости различий производилась при помощи *t*-критерия Стьюдента.

Рассмотрим полученные результаты эмпирического исследования.

По методике «Шкала общей прокрастинации Тукмана» (в адаптации Т.Л. Крюковой) было установлено следующее. В первой группе (испытуемые, у которых наблюдалось выраженное переживание кризиса взрослости) – высокий уровень прокрастинации был выявлен у 35 %, средний – у 40 %, низкий уровень был обнаружен у 25 % обследуемых.

Во второй группе (испытуемые, у которых признаки кризиса взрослости не были явно выражены) высокий уровень прокрастинации наблюдался у 23 % мужчин, средний – у 35 % обследуемых и низкий уровень прокрастинации имели 42 % испытуемых.

Сравнительный анализ данных в двух группах по методике «Шкала общей прокрастинации Тукмана» показал, что в первой группе

испытуемых с высоким уровнем прокрастинации было на 12 % больше, чем во второй, по среднему уровню значительных различий выявлено не было (разница составила 5 %), по низкому уровню разница составила 17 %.

На основании полученных результатов можно сделать вывод о том, что у испытуемых первой группы уровень прокрастинации выше, чем во второй группе, об этом свидетельствуют и результаты выполненного расчета по *t*-критерию Стьюдента (табл. 1). Анализируя данные табл. 1, можно отметить, что полученные значения (по *t*-критерию) превышают критические для данного количества испытуемых. Это говорит о наличии статистической значимости выявленных различий.

Таблица 1

Значимость различий в проявлении уровня прокрастинации

Шкала/методика	*t* (крит.) 0,01 %	*t* (крит.) 0,05 %	*t* (эмпир.)
Методика «Шкала общей прокрастинации Тукмана»	2,76	2,05	3,11

Представим результаты психологической диагностики по методике «Шкала контроля за действием Ю. Куля» в адаптации С.А. Шапкина. В первой группе по первой шкале – «Контроль за действием при планировании» – высокие баллы были получены 37 % испытуемыми, низкие – 63 % мужчин. Во второй группе по данной шкале высокие баллы были выявлены у 55 % мужчин, а низкие – среди 45 %. Сравнивая данные результаты в двух группах, можно сделать вывод о том, что у первой группы испытуемых контроль за действием при планировании снижен на 18 %.

По второй шкале – «Контроль за действием при реализации» – в первой группе было установлено, что высокие баллы набраны 40 % испытуемых, низкие баллы были диагностированы у 60 % мужчин. Во второй группе по данной шкале высокие результаты были выявлены у 63 % мужчин, низкие – у 37 % испытуемых. Сопоставляя данные результаты в двух группах, можно констатировать, что в первой группе контроль за действием при реализации снижен на 23 %.

По третьей шкале – «Контроль за действием при неудаче» – результаты были следующими: в первой группе высокие баллы были выявлены у 23 % мужчин, низкие – у 77 %, во второй группе высокие результаты были получены 45 % мужчин, низкие – 55 % испытуемых. Анализируя результаты в двух группах, можно увидеть, что в первой группе контроль за действием при неудаче снижен на 22 %. Возможно, это свидетельствует о наличии у испытуемых состояния растерянности, а возможно, даже и фрустрации при переживании неудачи.

Для установления значимости выявленных различий нами была проведена математико-статистическая обработка полученных данных и выполнен расчет *t*-критерия Стьюдента (см. табл. 2).

Таблица 2

Результаты установления значимости различий в проявлении способности

к контролю действий

Шкала/методика	*t* (крит.) 0,05%	*t* (крит.) 0,01%	*t* (эмп.)
Контроль за действиями при планировании	2,05	2,76	3,25
Контроль за действиями при реализации	2,05	2,76	3,05
Контроль за действиями при неудаче	2,05	2,76	2,98

Из табл. 2 мы видим, что полученные эмпирические значения критерия по всем трем шкалам данной методики превышают критические для данного количества испытуемых, что говорит о статистической значимости выявленных различий.

Далее рассмотрим результаты, которые были получены при диагностике испытуемых с использованием методики «Мельбурнский опросник принятия решений» (МОПР) в адаптации Т.В. Корниловой.

Среди испытуемых первой группы по шкале «Бдительность» высокие показатели были отмечены у 35 % мужчин, низкие – у 65 %. Во второй группе по шкале «Бдительность» высокие результаты были получены у 57 % обследуемых мужчин, а низкие – у 43 % испытуемых.

Таким образом, сопоставив полученные данные в двух группах, можно сделать вывод о большей выраженности проявлений, связанных с бдительностью среди мужчин второй группы.

По шкале «Прокрастинация» было установлено, что в первой группе высокие баллы получили 73 % испытуемых, а низкие баллы – 27 %.

По данной шкале по результатам диагностики второй группы высокий уровень был отмечен у 33 % мужчин, низкий – у 67 %.

По шкале «Избегание» в первой группе было установлено, что высокие результаты присущи 40 % мужчин, низкие – 60 % испытуемых.

Во второй группе высокие баллы по данной шкале были диагностированы у 25 % мужчин, низкие баллы – у 75 %. То есть проявления, связанные с избеганием, присущи в большей степени мужчинам из первой группы.

По шкале «Сверхбдительность» высокие баллы были выявлены у 37 % мужчин первой группы, низкие – у 63 % обследуемых. Во второй группе высокие баллы были показали 40 % испытуемых, низкие – 60 %.

Таким образом, по шкале «Сверхбдительность» существенных различий между испытуемыми из обеих групп выявлено не было.

Для установления значимости выявленных различий нами была проведена математико-статистическая обработка полученных данных и выполнен расчет *t*-критерия Стьюдента (см. табл. 3). Из табл. 3 мы видим, что полученные эмпирические значения критерия превышают критические для данного числа испытуемых по первым трем шкалам, в то время как по шкале «Сверхбдительность» различия оказались незначимыми. Можно полагать, это объясняется тем, что сверхбдительность, проявляющаяся в импульсивности принятия

решений, сомнениях и панике в выборе различных альтернатив, не зависит от переживания мужчинами кризиса взрослости.

Таблица 3

Значимостт различий в проявлении особенностей принятия решений

Шкала/методика	*t* (крит.) 0,05 %	*t* (крит.) 0,01 %	*t* (эмпир.)
Бдительность	2,05	2,76	3,24
Прокрастинация	2,05	2,76	3,45
Избегание	2,05	2,76	3,38
Сверхбдительность	2,05	2,76	0,11

Далее представим результаты, полученные в ходе диагностики по методике «Опросник временной перспективы Ф. Зимбардо» (ZTPI) в адаптации А. Сырцовой, Е.Т. Соколовой, О.В. Митиной.

По шкале «Позитивное прошлое» в первой группе высокие баллы были получены у 43 % мужчин, низкие баллы были диагностированы у 57 % обследуемых. Во второй группе по данной шкале высокие результаты были получены 73 % мужчин, низкие – у 27 %.

По шкале «Негативное прошлое» в первой группе высокие результаты были диагностированы у 65 % мужчин, низкие – у 35 % испытуемых. Во второй группе высокие результаты были диагностированы у 40 % обследуемых, низкие – у 60 %.

Сравнивая результаты по шкалам «Позитивное прошлое» и «Негативное прошлое» в двух группах, можно увидеть, что у мужчин из первой группы в большей степени проявились высокие результаты по шкале «Негативное прошлое», а во второй группе, наоборот, по шкале «Позитивное прошлое», мы полагаем, это соотносится с негативной оценкой своего прошлого (мужчинами из первой группы) и может быть связано с актуализирующимся в период кризиса взрослости психотравматическим опытом из прошлого.

По шкале «Будущее» в первой группе высокие баллы были получены у 33 %, низкие – у 67 % испытуемых. Во второй группе высокие результаты были диагностированы у 80 % обследуемых, низкие – у 20 %. То есть мужчины первой группы более негативно оценивают своё будущее и, возможно, не видят новых перспектив и значимых целей, к которым нужно стремиться.

По шкале «Фаталистическое настоящее» среди испытуемых первой группы высокие результаты были представлены у 55 % мужчин, низкие – у 45 %. Во второй группе высокие результаты были диагностированы у 30 % мужчин, низкие – у 70 %.

По шкале «Гедонистическое настоящее» в первой группе высокие результаты были получены у 65 % мужчин, низкие – у 35 %. Во второй группе высокие результаты мы диагностировали у 57 % мужчин, низкие – у 43 %.

Для установления значимости выявленных различий была проведена математико-статистическая обработка полученных данных. (табл. 4).

Таблица 4

Значимость различий в проявлении временной перспективы

Шкала/методика	*t* (эмпир.)	*t* (крит.) 0,05 %	*t* (крит.) 0,01 %
Негативное прошлое	3,43	2,05	2,76
Фаталистическое настоящее	3,14	2,05	2,76
Позитивное прошлое	3,06	2,05	2,76
Будущее	3,22	2,05	2,76
Гедонистическое настоящее	0,61	2,05	2,76

Исходя из данных (табл. 4), мы можем констатировать, что полученные эмпирические значения критерия превышают критические для данного числа испытуемых по первым четырем шкалам, в то время как по шкале «Гедонистическое настоящее» различия оказались незначимыми.

Проведенное эмпирическое исследование позволило сформулировать следующие выводы по первой группе испытуемых, то есть по мужчинам, переживающим кризис взрослости:

1. Они характеризуются более высокими показателями прокрастинации, что проявляется в тенденции к откладыванию значимых дел и задач.

2. Эти мужчины испытывают трудности контроля собственных действий при планировании текущих задач, что проявляется в том, что в процессе инициации действия они не способны отвлекаться от неполноценных конкурирующих намерений и другой нерелевантной интерферирующей информации.

3. Они испытывают трудности при разрешении текущих задач, что проявляется в том, что им сложнее удерживать в фокусе внимания актуальную интенцию, проявлять настойчивость.

4. Они соприкасаются с трудностями при неудачах в реализации задуманного, и им гораздо сложнее осуществлять процесс инициирования реализации намерений, не фиксируясь при этом на сопровождающих его трудностях.

5. Данные мужчины склонны к откладыванию принятия решений или их избеганию, в то же время они могут испытывать трудности в конкретизации своих целей и поиске конструктивных путей их решения.

6. Они склонны негативно оценивать свое прошлое, не видят перспектив и целей в будущем и характеризуются фаталистичностью в восприятии настоящего.

Таким образом, проведенное исследование и полученные данные свидетельствуют о том, что мужчины, переживающие кризис взрослости, находятся в сложной психологической ситуации, требующей разработки психоконсультационных, психокоррекционных, а возможно, и психотерапевтических моделей психологической помощи.

Список литературы

1. Ахвердова О.А., Оганян К.М., Гюлушанян К.С., Косинова В.В. Эмпирическое обоснование психического «как живого процесса» на примере аномальной личностной

изменчивости в трудах психологов // Вестн. Ставроп. гос. ун-та. 2002. № 29. С. 110–118.
2. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: развитие субъективной реальности в онтогенезе: учеб. пособие для вузов. М.: Школьная пресса, 2000. 416 с.
3. Чеврениди А.А. Обзор исследований феномена прокрастинации в исторической ретроспективе // Вестн. Ленингр. гос. ун-та им. А.С. Пушкина. 2016. № 4–1. С. 16–25.

PSYCHOLOGICAL PECULIARITIES OF MANIFESTATION OF PROCRASTINATION IN MEN DURING THE CRISIS OF ADULTHOOD

O.F. Alekseeva[1], A.V. Antonovsky[2], V.V. Kosinova[1], O.V. Lavrik[1], Yu.V. Stepanova[3]

[1]Moscow University of Humanities and Economics
[2]Tver Institute of Moscow University of Humanities and Economics
[3]Center of development of education of the city of Tver, Tver

The article presents the results of studying the peculiarities of procrastination in men during the crisis of adulthood. The emphasis is on the description and analysis of the results of the empirical study, which was attended by 60 men aged 39 to 45 years. Psychological features of procrastination, planning of current tasks, decision-making, implementation of conceived, attitude to the past, present and future are revealed.
Key words: *procrastination, crisis of adulthood, global mental, decision-making, attitude to life, psychological counseling.*

Об авторах:

АЛЕКСЕЕВА Ольга Феофановна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии АНО ВО «Московский гуманитарно-экономический университет» (119049, Москва, Ленинский пр-кт, д. 8, стр. 16), e-mail: olga_may1952@mail.ru

АНТОНОВСКИЙ Александр Викторович – кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой психологических и гуманитарных наук Тверского института (филиала) АНО ВО «Московский гуманитарно-экономический университет» (170006, Тверь, Дм. Донского, 37), e-mail: antonovsky@yandex.ru

КОСИНОВА Виктория Владимировна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии АНО ВО «Московский гуманитарно-экономический университет» (119049, Москва, Ленинский пр-кт, д. 8, стр. 16), e-mail: vkosinova2010@yandex.ru

ЛАВРИК Оксана Викторовна – кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой психологии АНО ВО «Московский гуманитарно-экономический университет» (119049, Москва, Ленинский пр-кт, д. 8, стр. 16), e-mail: 3631904@mail.ru

СТЕПАНОВА Юлия Васильевна – старший методист МКУ «Центр развития образования г. Твери» (170034, Тверь, Ерофеева, 5), e-mail: stepanova-juliya@yandex.ru

УДК 316.772.4

ОСОБЕННОСТИ САМОРЕГУЛЯЦИИ СТУДЕНТОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ДЕЗИНТЕГРАЦИИ В ЦЕННОСТНО-МОТИВАЦИОННОЙ СФЕРЕ

И.М. Рюмина

Оренбургский государственный педагогический университет

Исследована проблема развития осознанной саморегуляции в психологической литературе. Студенческий возраст рассмотрен как сензитивный период для развития осознанной саморегуляции. Определена роль ценностно-мотивационной сферы в развитии осознанной саморегуляции. Изучены индивидуально-типические особенности саморегуляции студентов с разным уровнем дезинтеграции в ценностно-мотивационной сфере. Выявлены статистически значимые различия в особенностях планирования, моделирования, программирования, оценки результатов, гибкости, самостоятельности у студентов с высоким, средним, низким уровнем дезинтеграции в ценностно-мотивационной сфере. Предложены рекомендации по развитию осознанной саморегуляции в студенческом возрасте.

Ключевые слова: *саморегуляция, осознанная саморегуляция, индивидуальный стиль саморегуляции, ценностно-мотивационная сфера студента, дезинтеграция в ценностно-мотивационной сфере.*

Проблема саморегуляции и управления человеком собственным поведением является одной из важнейших и стержневых в психологии (Б.Г. Ананьев, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, В.И. Моросанова, О.А. Конопкин, А.К. Осницкий) [1; 2; 7]. Значение и роль саморегуляции в жизни человека довольно очевидна, так как практически вся его жизнь рассматривается как безграничное количество включений в различные виды и формы деятельности, поведения, акты общения и виды целенаправленной активности.

Саморегуляция рассматривается как единый процесс, который позволяет мобилизовать личностные и когнитивные возможности для реализации собственной активности в соответствии с предъявляемыми требованиями профессиональной и личной жизни. С этой точки зрения исследования и развитие осознанной саморегуляции служат для субъекта средством реализации процессов саморегуляции и мобилизации собственных потенциальных возможностей для выдвижения целей деятельности, где основное место занимает индивидуальный стиль саморегуляции.

Индивидуальный стиль саморегуляции в исследованиях В.И. Моросановой обнаруживается в индивидуально-типическом комплексе особенностей саморегуляции человека и проявляется в достаточно многообразных видах произвольной активности, поведении и

практической деятельности [2]. Среди них различаются индивидуально-типические особенности планирования, моделирования, программирования, оценки результатов, гибкости, самостоятельности.

Развитие индивидуального стиля саморегуляции, по мнению В.И. Моросановой, включает в себя как приспособительную активность, так и активность человека, направленную на преобразование окружающего мира и себя как субъекта окружающей действительности [3; 4].

Студенческий возраст рассматривается как наиболее сензитивный период для овладения достаточно сложными формами осознанной саморегуляции [7]. Именно в студенческом возрасте под влиянием физиологических, индивидуально-личностных особенностей зарождаются и укрепляются определенные способы психической саморегуляции. И этот процесс во многом обусловливается развитием личностных структур студента, их интегрированностью или дезинтеграцией, что может приводить к сбою в развитии гармоничной системы компонентов саморегуляции.

Развитие осознанной саморегуляции в студенческом возрасте осуществляется в рамках учебно-профессиональной деятельности в высшем учебном заведении, и от её эффективности во многом зависит характер дальнейшей профессиональной деятельности человека. Это становится возможным благодаря развитию в студенческом возрасте высокого уровня субъективного контроля, потребности в осознанном планировании, моделировании и программировании и оценивании своих результатов. Именно поэтому в учебно-профессиональной деятельности юноши и девушки стараются обращать внимание на значимые условия достижения целей настоящего и будущего, что предполагает постоянный анализ и корректировку получаемых результатов принятым целям.

Существенную роль в развитии осознанной саморегуляции играет состояние ценностно-мотивационной сферы студента. Ценности являются важнейшей характеристикой личности, составляют основу направленности ее деятельности, отражают отношение человека к себе, окружающему миру и другим людям [6]. Ощущение недостижимости или потери (конфликтности) ведущих ценностей личности своего жизненного пути часто приводит к нарушениям ведущих механизмов саморегуляции, что, в свою очередь, снижает адаптационный потенциал личности.

В связи с этим недостаточно только выявить ту или иную ценность в сознании человека, важно определить характер и степень диссоциации (расхождения) между «ценным» и «доступным» в основных жизненных сферах личности.

Так, в исследованиях Е.Б. Фанталовой индекс «ценность–доступность» является индикатором внутренних конфликтов и показателем степени рассогласования, дезинтеграции в мотивационно-личностной сфере, что указывает на степень неудовлетворенности сложившейся жизненной ситуацией, внутренней конфликтности,

невозможности достижения существенных потребностей, с одной стороны, а также об уровне самореализации, внутренней идентичности, интегрированности, гармонии, с другой стороны [8; 9]. Всё вышеизложенное свидетельствует об актуальности данной проблемы в области теоретического и практического изучения.

Цель исследования – изучение индивидуально-типических особенностей саморегуляции студентов с разным уровнем дезинтеграции в ценностно-мотивационной сфере.

База исследования. В исследование принимали участие студенты 4-го курса Оренбургского государственного педагогического университета» направления 44.03.02 Психолого-педагогическое образование, профиль «Психология образования». Всего было исследовано 47 человек (из них 6 юношей, 41 девушка)

Соответственно цели и задачам исследования была подобрана система методов и методик для изучения индивидуально-типических особенностей саморегуляции студентов с разным уровнем дезинтеграции в ценностно-мотивационной сфере:

1. Опросник «Стиль саморегуляции поведения» (ССПМ) В.И. Моросановой, позволяющий выявить индивидуально-типические особенности планирования, моделирования, программирования, оценки результатов, гибкости и самостоятельности.

2. Методика «Уровень соотношения «Ценности» и «Доступности» в различных жизненных сферах» (УСЦД) Е.Б. Фанталовой направлена на выявление наличия и выраженности внутреннего конфликта.

Результаты и их обсуждение

По результатам проведенного исследования по методике «Уровень соотношения "ценность" и "доступность" в различных жизненных сферах» (УСЦД) Е.Б. Фанталовой нами была проведена дифференциация общей выборки на группы в зависимости от уровня дезинтеграции в ценностно-мотивационной сфере (высокий, средний, низкий).

Первую группу составили лица с низким уровнем дезинтеграции в ценностно-мотивационной сфере. К ней относится 31 % выборки. Во вторую группу вошли лица со средним уровнем дезинтеграции – 27 % выборки. И к третьей группе относятся респонденты с высоким уровнем дезинтеграции в ценностно-мотивационной сфере. В неё вошли 42 % от всей выборки.

Рассмотрим каждый из уровней дезинтеграции в ценностно-мотивационной сфере.

У 31 % испытуемых наблюдается низкий уровень дезинтеграции в ценностно-мотивационной сфере, что свидетельствует об отсутствии расхождения между желаемым и доступным. Свои желания, личностные замыслы, жизненные цели студенты данной группы воспринимают как доступные, легкодостижимые. Их степень расхождения между тем, что

есть, и тем, что должно быть, между «хочу» и «имею», между «хочу» и «могу» отсутствует или минимальная.

27 % испытуемых имеют средний уровень дезинтеграции в ценностно-мотивационной сфере, что говорит о том, что их желания в некоторой степени превосходят возможности, однако без острого переживания внутренних конфликтов и внутренних вакуумов. Испытуемые данной группы проявляют желание быть более свободными и самостоятельными, уверенными в себе, в своём поведении, быть независимыми материально. Однако жизненно значимые ценности (здоровье, активная деятельная жизнь, любовь, наличие хороших и верных друзей) являются для них доступными и находятся в зоне «лёгкой досягаемости».

У 42 % испытуемых отмечается высокий уровень дезинтеграции в ценностно-мотивационной сфере, что говорит о значительном расхождении между желаемым и доступным и сопровождается переживанием внутреннего конфликта (например, ценность «уверенность в себе» значительно превышает доступность и возможность стать более уверенным в себе) и внутреннего вакуума (в случае, если доступность здоровья значительно превышает ее ценность). Наличие внутреннего конфликта и внутреннего вакуума затрудняет реализацию основных жизненных ценностей, поскольку их желания в значительной степени превосходят осознаваемые возможности.

При анализе индивидуально-типических особенностей саморегуляции было выявлено, что у студентов с низким уровнем дезинтеграции в ценностно-мотивационной сфере выражен преимущественно гармоничный стиль поведения, то есть саморегуляция студентов данной группы хорошо сбалансирована, оперативна и динамична (рис. 1).

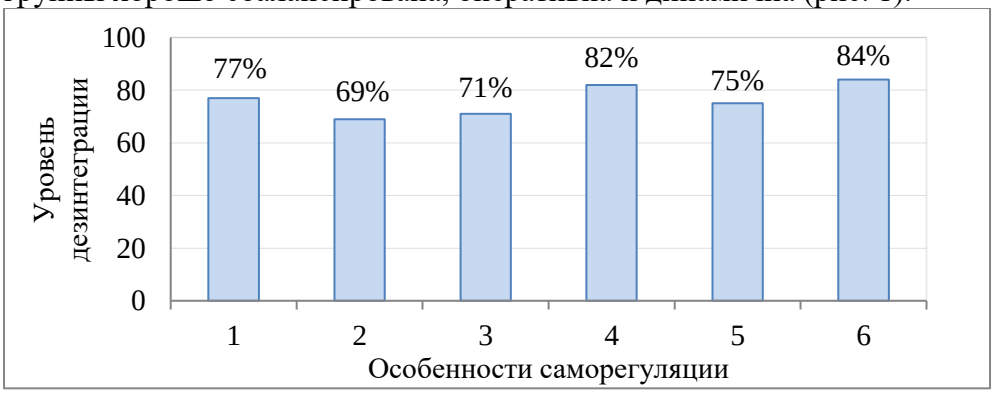

Рис. 1. Профили соотношения низкого уровня дезинтеграции и индивидуально-типических особенностей саморегуляции: 1 – шкала планирования; 2 – шкала моделирования; 3 – шкала программирования; 4 – шкала оценивание результатов; 5 – шкала гибкости; 6 – шкала самостоятельности.

Высокий уровень по шкалам «Оценивание результатов» (82 %), «Самостоятельность» (84 %) свидетельствует о развитой и адекватной оценки студентами данной группы себя и результатов своей

деятельности и поведения, что создает ситуацию гибкой адаптации к изменяющимся условиям. Они самостоятельно планируют деятельность и поведение, организуют работу по достижению выдвинутой цели, контролируют ход её выполнения, анализируют и оценивают как промежуточные, так и конечные результаты своей деятельности.

Их отличает сформированная потребность в осознанном планировании деятельности, реалистичные, детализированные, действенные и устойчивые планы, самостоятельное выдвижение и достижение планов в деятельности. При возникновении непредсказуемых ситуаций студенты данной группы легко корректируют программу своих действий, достаточно быстро приспосабливаясь к меняющимся условиям, что подтверждается высокими показателями по шкалам «Гибкость» (75 %), «Планирование» (77 %), «Моделирования» (69 %).

Полученные результаты по шкале «Программирование» (71 %) позволяют говорить о сформировавшейся у студентов данной группы потребности самостоятельно продумывать способы своих действий и поведения для достижения намеченных целей.

В группе студентов со средним уровнем дезинтеграции в ценностно-мотивационной сфере выражен акцентуированный стиль поведения, что прослеживается в разнонаправленном характере показателей программирования и |результативности (рис. 2).

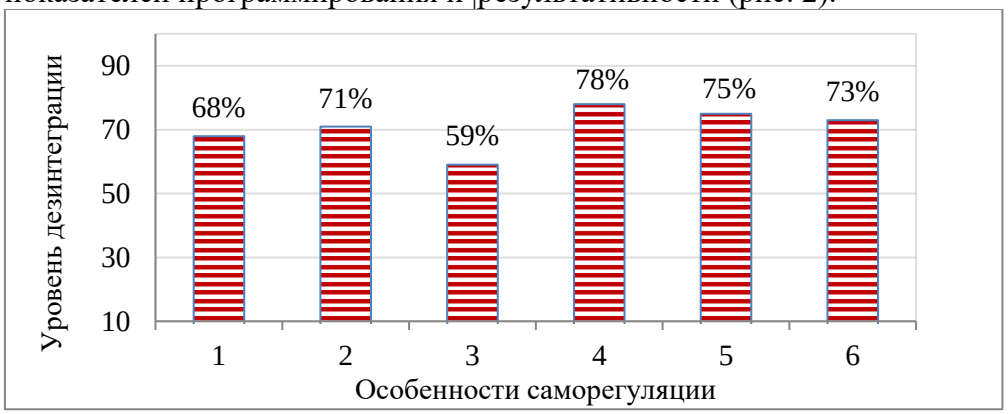

Рис. 2. Профили соотношения среднего уровня дезинтеграции и индивидуально-типических особенностей саморегуляции: 1 – шкала планирования; 2 – шкала моделирования; 3 – шкала программирования; 4 – шкала оценивания результатов; 5 – шкала гибкости; 6 – шкала самостоятельности.

Студенты данной группы достаточно легко способны прогнозировать условия достижения цели настоящего и будущего, что выражается в четком согласовании целей и результатов деятельности, что отражено на шкале «Моделирование» (71 %). Но при возникновении незапланированных ситуаций студенты данной группы проявляют неспособность самостоятельно сформировать или скорректировать

программу действий, что отражено на шкале «Программирование» (59 %).

Они адекватны в оценке возникающих рассогласований в цели и результатах деятельности, гибко адаптируются к изменению условий, что отражено на шкале «Оценивание результатов» (78 %), в сложившихся обстоятельствах проявляют зависимость от мнений и оценок окружающих, что приводят к сбоям в работе. Однако в ситуации определённости и наличия достаточного опыта студенты данной группы проявляют независимость в формировании плана своей деятельности, организации своего труда по достижению поставленной цели, анализе, оценке и контроле конечных результатов деятельности, что подтверждается полученными результатами по шкалам «Самостоятельность» (73 %), «Планирование» (68 %), «Гибкость» (75 %).

В группе студентов с высоким уровнем дезинтеграции в ценностно-мотивационной сфере испытуемые выбирают преимущественно негармоничный стиль регуляции, при этом их саморегуляция сформирована на низком уровне (рис. 3)

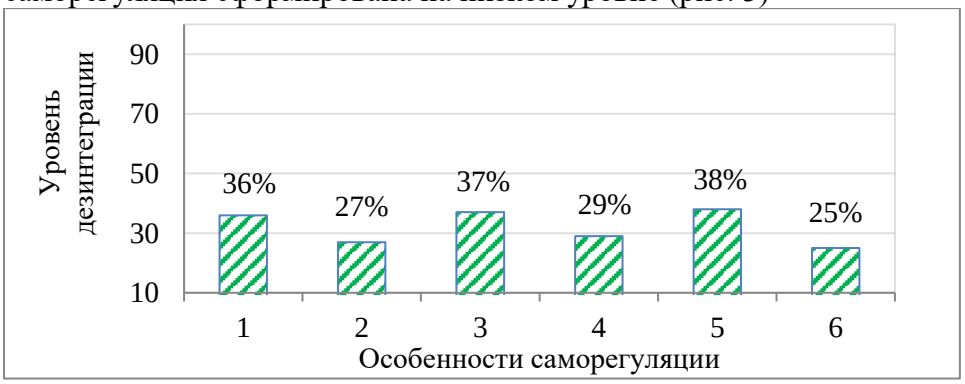

Рис. 3. Профили соотношения высокого уровня дезинтеграции и индивидуально-типических особенностей саморегуляции: 1 – шкала планирования; 2 – шкала моделирования; 3 – шкала программирования; 4 – шкала оценивания результатов; 5 – шкала гибкости; 6 – шкала самостоятельности.

Это проявляется в том, что у таких студентов потребность в планировании не развита, планы постоянно пересматриваются, поставленные цели практически не достигаются, планирование не приносит положительных результатов. В складывающихся ситуациях студенты предпочитают не задумываться о своём будущем, цели выдвигают ситуативно и обычно под руководством другого человека, что подтверждается низкими результатами по шкале «Планирование» (36 %).

Подвергаясь влиянию внешних обстоятельств, они начинают испытывать трудности как в определении плана, так и в определении результата деятельности, что приводит к резкой смене отношения к складывающейся ситуации. Это способствует значительному снижению результативности деятельности при повышении общего объёма работы, ухудшению состояния или возникновению внешних трудностей, что

отражено на шкале «Оценивание результатов» (29 %). Отсутствие необходимой помощи со стороны другого человека в данной ситуации приводит к сбоям в работе и снижению работоспособности, что отражено на шкале «Самостоятельность» (25 %). Они чувствуют себя неуверенно, сложно адаптируются в ситуации нововведений в учебном процессе, новой обстановке.

Испытуемые данной группы не всегда способны адекватно оценить внешние и внутренние условия, необходимые для достижения цели, что приводит к уходу в мир фантазий – шкала «Моделирование» (27 %). Их действия лишены логичности, последовательности – шкала «Программирование» (37 %). Они склонны действовать импульсивно, ориентируясь на помощь и поддержку других. При отсутствии посторонней помощи испытывают трудности в согласовании цели и результатов деятельности, что приводит к неадекватности результатов и невозможности самостоятельного внесения изменений и дополнений в программу действий – шкала «Гибкость» (38 %).

Полученные результаты были подтверждены с помощью непараметрического критерия χ^2 Пирсона. Данные исследования позволяют говорить о наличии статистически значимых различий в индивидуально-типических особенностей саморегуляции студентов с разным уровнем дезинтеграции в ценностно-мотивационной сфере (χ^2эмп $\geq \chi^2$кр, 31,541 $\geq$ 27,587, $p < 0,05$).

На основе полученных данных были сформулированы следующие рекомендации: 1) предусмотреть возможность сокращения «разрыва» параметров внутреннего конфликта за счет увеличения уровня «Доступность», достигаемого с помощью актуализации потенциала, неиспользованных возможностей решения проблемы; 2) учиться переключать фокус внимания на временную перспективу решения жизненно важных проблем, на относительность и преходящий характер того, что внутренне принято считать «недостижимым идеалом»; 3) проводить психокоррекционную и развивающую работу с использованием специальной тренинговой программы, направленной на оптимизацию процесса развития саморегуляции в студенческом возрасте через снижение дезинтеграции в ценностно-мотивационной сфере студента.

Таким образом, мы можем утверждать, что в группе студентов с низким уровнем дезинтеграции в ценностно-мотивационной сфере обнаруживается наиболее высокий уровень саморегуляции при гармоничном характере ее компонентов, тогда как в группе студентов, имеющих ярко выраженный внутренний конфликт, преобладает низкий уровень саморегуляции, и ее компоненты сформированы неравномерно.

Список литературы

1. Конопкин О.А. Общая способность к саморегуляции как фактор субъективного

развития // Вопр. психол. 2004. № 2. С. 128–136.
2. Моросанова В.И. Индивидуальный стиль саморегуляции в произвольной активности человека // Психол. журн. 1995. № 4. С. 26–36.
3. Моросанова В.И. Личностные аспекты саморегуляции произвольной активности человека // Психол. журн. 2002. Т. 23. № 6. С. 5–17.
4. Моросанова В.И, Агафонова А.О. Индивидуальные особенности саморегуляции и личностные защиты // Регуляция психических состояний. Вып. 3. Казань, 2001. С. 65–84.
5. Моросанова В.И. Стилевые особенности индивидуальной саморегуляции и личностные диспозиции человека / под. ред. В.И. Моросановой. М.: Психологический институт РАО, 2007. С. 18–39.
6. Айсувакова Т.П., Биктина Н.Н., Глазева М.А. и др. Научные исследования: информация, анализ, прогноз. Воронеж, 2010. С. 87–103.
7. Осницкий А.К. Проблемы исследования субъективной активности // Вопр. психол. 1996. № 1. С. 5–19.
8. Фанталова Е.Б. Об одном методическом подходе к исследованию мотивации и внутренних конфликтов // Психол. журн. Т. 13. 1992. № 1. С. 107–117.
9. Фанталова Е.Б. Диагностика и психотерапия внутреннего конфликта. Самара, 2001. 128 с.

PECULIARITIES OF SELF-REGULATION OF STUDENTS WITH DIFFERENT LEVEL OF DISINTEGRATION IN THE VALUE-MOTIVATIONAL SPHERE

I.M. Rumina

Orenburg State Pedagogical University

The article examines the problem of the development of conscious self-regulation in the psychological literature. Student age is considered as a sensitive period for the development of conscious self-regulation. The role of the value-motivational sphere in the development of conscious self-regulation is determined. Individual-typical self-regulation of students with different levels of disintegration in the value-motivational sphere was studied. The statistically significant differences in the features of planning, modeling, programming, evaluation of results, flexibility and independence of students with high, medium, low level of disintegration in the value-motivational sphere are revealed. Recommendations for the development of conscious self-regulation in student age are proposed.

Key words: *self-regulation, conscious self-regulation, individual style of self-regulation, student's value-motivational sphere, disintegration in the value-motivational sphere.*

Об авторе:

РЮМИНА Ирина Михайловна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры возрастной и педагогической психологии, ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет» (460000, Оренбург, ул. Советская, 19); e-mail: Ruminaim@mail.ru

ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА

УДК 159.9:62

ВЗАИМОСВЯЗЬ ДОВЕРИЯ ТЕХНИКЕ С ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ БЛАГОПОЛУЧИЕМ СПЕЦИАЛИСТОВ*

А.Ю. Акимова[1], Е.Д. Чернецкая[2], А.А. Обознов[3], Л.О. Андрюшина[4], Т.В. Белых[2]

[1]Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского
[2]Автономная некоммерческая организация дополнительного профессионального образования «Техническая академия Росатома», Обнинск
[3] Институт психологии РАН, Москва
[4]Акционерное общество «Российский концерн по производству электрической и тепловой энергии на атомных станциях», Москва

Представлены результаты исследования взаимосвязи показателей доверия технике и профессионального благополучия операторов атомных станций и работников локомотивных бригад. Общий результат для обеих профессиональных групп состоит в выявлении только положительных корреляций между показателями доверия технике и профессионального благополучия. Установлены различия в структуре и количестве рассматриваемых связей в сравниваемых профессиональных группах. У операторов атомных станций выявлена 3-факторная структура показателей доверия технике и профессионального благополучия, при этом все показатели доверия технике связаны со всеми показателями профессионального благополучия. У работников локомотивных бригад выявлена 6-факторная структура тех же показателей, при этом количество связей между этими показателями почти в восемь раз меньше, чем у операторов атомных станций.

***Ключевые слова**: доверие специалиста технике, профессиональное благополучие, профессиональное развитие, профессиональное самопринятие.*

Актуальность проблемы

Феномен доверия технике и его значение в профессиональной деятельности специалиста, управляющего сложными техническими объектами, является предметом целого ряда работ в психологии труда, инженерной психологии и эргономике [11, 13, 15, 16, 18 и др.]. Эти работы нацелены прежде всего на рассмотрение доверия технике как фактора надёжности и эффективности профессиональной деятельности специалиста. Вместе с тем показано, что доверие технике может рассматриваться и как регулятор психофизиологических ресурсов,

*Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ (грант № 18-013-01021а).

затрачиваемых специалистом при взаимодействии с ней: доля работников с психосоматическими заболеваниями при низком уровне доверия технике была в 1,75 больше, чем при высоком уровне доверия ей [1].

В этой связи обоснованным является предположение, что уровень доверия технике может рассматриваться и как регулятор профессионального благополучия специалиста

Цель исследования заключалась в изучении связей показателей доверия технике и профессионального благополучия специалистов, взаимодействующих со сложной техникой.

Теоретические основания проведения исследования

В научной литературе по проблеме доверия человека технике подчеркивается сложность и многоплановость данного феномена, что обусловило множественность подходов к его изучению [8; 10; 14–17 и др.].

В исследовании мы придерживаемся понимания доверия технике как особого психологического отношения специалиста, возникающего и проявляющегося во взаимодействии с ней. Доверие технике как психологическое отношение включает когнитивный (представления о характеристиках техники, способствующих решению определенных, в частности профессиональных, задач с ее помощью), эмоциональный (переживания по поводу взаимодействия с техникой) и поведенческий (особенности поведения при ее эксплуатации в различных условиях) компоненты. Такое понимание доверия технике было теоретически обосновано и эмпирически подтверждено в ранее проведенных исследованиях [1; 11 и др.]. В них было показано, что доверие специалиста технике проявляется в сложных и опасных условиях эксплуатации и основывается на его оценках надёжности и освоенности техники. Оценка надёжности отражает сложившееся представление специалиста о стабильности и исправности работы техники, а оценка освоенности – собственной способности управлять ею.

В работах, посвященных изучению отношения доверия технике, приведены данные о его взаимосвязи с удовлетворенностью профессиональными достижениями и уверенностью специалиста в своем профессионализме, социально-психологическим климатом в коллективе, показателями субъективной оценки напряженности труда, т.е. с показателями, являющимися критериями профессионального благополучия специалиста [2; 13]. Вместе с тем некоторые авторы считают, что указанные критерии не в полной мере раскрывают структуру профессионального благополучия и недостаточно информативны с точки зрения его интегральной оценки [12]. Отмечается актуальность изучения всего многообразия факторов, оказывающих влияние на психологическое благополучие профессионала, что позволит приблизиться к единому пониманию данного концепта и его влиянию на все сферы профессиональной деятельности [4].

В настоящее время получены данные о прямой связи

благополучия с функциональным и соматическим состоянием, стрессоустойчивостью, ценностно-смысловыми ориентациями и мотивационно-потребностной сферой человека, в т.ч. осознанностью им своих сильных и слабых личностно-профессиональных качеств, рефлексией, балансом направленности на себя и на других, самоуважением, уверенностью в себе, жизнестойкостью, позитивным отношением к себе и окружающим и др. [3; 5; 6; 7; 9 и др.].

Изучение взаимосвязи доверия технике с показателями профессионального благополучия позволит определить значение доверия технике как регулятора профессионального благополучия специалиста.

Методика исследования

Для определения уровня доверия технике специалистов, деятельность которых связана с взаимодействием со сложными техническими объектами, использовался разработанный А.Ю. Акимовой авторский опросник «Доверие специалиста технике». Опросник содержит 18 утверждений, оцениваемых специалистами по степени согласия с ними по 5-балльной шкале Лайкерта. Каждое утверждение направлено на определение выраженности компонентов доверия технике – когнитивного, эмоционального, поведенческого – с учетом оценок специалистом надёжности и освоенности техники. Рассчитывается значение общего показателя доверия специалиста технике, который основывается, как отмечалось выше, на оценках, во-первых, надёжности и, во-вторых, освоенности техники. Оценка надёжности отражает сложившиеся представления специалиста о стабильности и исправности работы техники, а оценка освоенности – о собственной способности управлять ею. Полученные расчетные значения переводятся в стандартизированную шкалу стенов [1].

Профессиональное благополучие специалистов оценивалось с использованием «Методики оценки профессионального благополучия» – симметричной модификации методики психологического благополучия К. Рифф в адаптации Л.В. Жуковской, Е.Г. Трошихиной применительно к профессиональной деятельности. Методика позволяет оценить общий показатель профессионального благополучия и частные показатели по четырем шкалам: «Автономность в профессиональной деятельности», «Профессиональное развитие» (включает субшкалы «Профессиональные цели» и «Профессиональный рост»), «Профессиональное самопринятие» (включает субшкалы «Удовлетворенность уровнем компетентности» и «Удовлетворенность профессиональными достижениями») и «Позитивные отношения в коллективе» [12].

Определение связей показателей доверия технике и профессионального благополучия специалистов проводилось с использованием корреляционного анализа (коэффициент линейной корреляции Пирсона), определение структуры указанных взаимосвязей –

с использованием факторного анализа. Применялся метод главных компонент с варимакс-вращением. Количество выделяемых факторов определялось на основе критерия Кайзера. Факторы с собственным значением менее 1 и факторной нагрузкой менее 0,5 исключались из анализа. Для статистической обработки результатов применялся программный пакет IBM SPSS Statistics 22.0.

В исследовании приняли участие специалисты, управляющие сложными техническими объектами: 89 операторов атомных станций (стаж работы в должности от 1 года до 8 лет) и 100 работников локомотивных бригад, машинистов и помощников машинистов (стаж работы в должности от 1 года до 32 лет).

Результаты исследования и их обсуждение

Результаты корреляционного анализа показателей доверия технике и профессионального благополучия операторов атомных станций (АЭС) и работников локомотивных бригад приведены в табл. 1 и 2.

Таблица 1

Значения коэффициентов линейной корреляции Пирсона между показателями доверия технике и профессионального благополучия операторов АЭС

Показатели доверия технике	Показатели профессионального благополучия								
	ПБ	АПД	ПРаз	ПЦ	ПРос	ПС	УУК	УПД	ПОК
ДТ	,597**	,479**	,551**	,536**	,442**	,497**	,394**	,442**	,410**
ДТК	,476**	,454**	,497**	,440**	,439**	,343**	,209*	,330**	,276**
ДТЭ	,611**	,415**	,567**	,545**	,462**	,525**	,387**	,475**	,438**
ДТП	,582**	,460**	,474**	,499**	,340**	,515**	,503**	,431**	,460**
НТ	,540**	,428**	,496**	,510**	,389**	,471**	,374**	,418**	,357**
ОТ	,631**	,500**	,582**	,522**	,486**	,507**	,395**	,458**	,454**

Обозначения: * – уровень значимости $p \leq 0{,}05$; ** – уровень значимости $p \leq 0{,}01$; ДТ – доверие специалиста технике; ДТК – когнитивный компонент доверия технике; ДТЭ – эмоциональный компонент доверия технике; ДТП – поведенческий компонент доверия технике; НТ – оценка надежности техники; ОТ – оценка освоенности техники; ПБ – профессиональное благополучие; АПД – шкала «Автономность в профессиональной деятельности»; ПРаз – шкала «Профессиональное развитие»; ПЦ – субшкала «Профессиональные цели»; Прос – субшкала «Профессиональный рост»; ПС – шкала «Профессиональное самопринятие»; УУК – субшкала «Удовлетворенность уровнем компетентности»; УПД – субшкала «Удовлетворенность профессиональными достижениями»; ПОК – шкала «Позитивные отношения в коллективе».

Таблица 2

Значения коэффициентов линейной корреляции Пирсона между показателями доверия технике и профессионального благополучия работников локомотивных бригад

Показатели доверия технике	Показатели профессионального благополучия								
	ПБ	АПД	ПРаз	ПЦ	ПРос	ПС	УУК	УПД	ПОК
ДТ	,118	,016	,252*	,072	,251*	-,076	-,004	-,032	,024
ДТК	,151	,162	,204*	-,032	,252*	-,036	,022	-,027	-,042
ДТЭ	,147	-,004	,200*	,168	,122	,031	,018	,064	,064
ДТП	-,015	-,058	,084	-,054	,147	-,074	-,004	-,070	,004
НТ	,028	-,078	,075	,039	,084	,014	,056	-,042	,011
ОТ	,075	,019	,210*	,020	,240*	-,120	-,068	-,013	,023

Обозначения – см. табл. 1.

По результатам корреляционного анализа установлены значительные различия в количестве связей показателей доверия технике и профессионального благополучия в группах операторов АЭС и работников локомотивных бригад. Согласно данным, приведенным в табл. 1 и 2, выявленные корреляции являются только положительными. У операторов АЭС все показатели доверия технике взаимосвязаны со всеми показателями профессионального благополучия (табл. 1). У работников локомотивных бригад выявлено лишь 7 из 54 возможных связей: с показателями доверия технике (общий показатель, показатели когнитивного и эмоционального компонентов доверия техники, а также освоенности техники) взаимосвязаны только два показателя профессионального благополучия – шкала «Профессиональное развитие» и её субшкала «Профессиональный рост».

По результатам факторного анализа установлено, что выделенные факторы в обследованных выборках описывают более 80 % общей дисперсии исходной корреляционной матрицы – 85,03 % для операторов АЭС и 83,01 % для работников локомотивных бригад, что является достаточным для содержательной интерпретации результатов факторного анализа.

Структура связей показателей доверия технике и профессионального благополучия операторов АЭС описывается тремя факторами (табл. 3).

Первый фактор, названный «Доверие технике», является наиболее «нагруженным» и описывает 36,28 % общей дисперсии исходной корреляционной матрицы. Этот фактор включает с высокими факторными нагрузками (,887–,950) все показатели доверия технике, тогда как по показателям профессионального благополучия факторные нагрузки меньше ,500. *Второй фактор,* названный «Самооценка профессионального развития», описывает 24,45 % общей дисперсии и включает только показатели профессионального благополучия – общий показатель (0,644), показатели шкалы «Профессиональное развитие» (0,902) и её субшкал «Профессиональные цели» (0,893) и «Профессиональный рост» (0,705). Кроме того, данный фактор включает показатели субшкалы «Удовлетворенность уровнем компетентности»

(0,591) и шкалы «Позитивные отношения в коллективе» (0,571). *Третий фактор,* названный «Профессиональное самопринятие», описывает 24,29 % общей дисперсии и также включает только показатели профессионального благополучия: общий показатель (0,703), показатели шкалы «Профессиональное самопринятие» (0,860) и её субшкал «Удовлетворенность профессиональными достижениями» (0,893) и «Удовлетворенность уровнем компетентности» (0,594). Кроме того, данный фактор включает показатели шкалы «Автономность в профессиональной деятельности» (0,616) и субшкалы «Профессиональный рост» (0,501).

Таблица 3

Матрица факторных нагрузок показателей доверия технике и профессионального благополучия операторов АЭС

Наименование показателя	Факторные нагрузки		
	Фактор 1	Фактор 2	Фактор 3
ДТ	,950		
ДТК	,903		
ДТЭ	,894		
ДТП	,896		
НТ	,887		
ОТ	,914		
ПБ		,644	,703
АПД			,616
ПРаз		,902	
ПЦ		,893	
Прос		,705	,501
ПС			,860
УУК		,591	,594
УПД			,893
ПОК		,571	
% объясненной дисперсии	36,28	24,45	24,29
Кумулятивный %	36,28	60,73	85,03

Обозначения – см. табл. 1.

Таким образом, по представлениям операторов АЭС, доверие технике и профессиональное благополучие являются независимыми феноменами, показатели доверия технике и профессионального благополучия включены в разные факторы. При этом указанные представления операторов АЭС носят целостный характер: показатели доверия технике образуют один фактор, описывающий 36,28 % общей дисперсии, а показатели профессионального благополучия – два фактора, суммарно описывающие около 48,74 % общей дисперсии.

Структура связей показателей доверия технике и профессионального благополучия работников локомотивных бригад описывается 6 факторами (табл. 4).

Таблица 4

Матрица факторных нагрузок показателей доверия технике и профессионального благополучия работников локомотивных бригад

Наименование показателя	Факторные нагрузки					
	Фактор 1	Фактор 2	Фактор 3	Фактор 4	Фактор 5	Фактор 6
ДТ	,876					
ДТК	,747					
ДТЭ						,832
ДТП	,796					
НТ						,818
ОТ	,928					
ПБ		,507	,618			
АПД			,817			
ПРаз				,900		
ПЦ				,896		
Прос					,901	
ПС		,843				
УУК			,760			
УПД		,966				
ПОК					,679	
% объясненной дисперсии	19,47	14,09	13,23	12,89	12,12	11,22
Кумулятивный %	19,47	33,55	46,78	59,68	71,79	83,01

Обозначения – см. табл. 1.

Первый и шестой факторы включают с высокими факторными нагрузками только показатели доверия технике и суммарно описывают 31 % общей дисперсии. *Первый фактор* является наиболее «нагруженным» и описывает 19,47 % общей дисперсии. Этот фактор включает 4 показателя доверия технике с высокими факторными нагрузками (0,747–0,928): общий показатель, показатели когнитивного и поведенческого компонентов доверия технике, а также показатель освоенности техники. *Шестой фактор* описывает 11,22 % общей дисперсии исходной корреляционной матрицы и включает 2 показателя доверия технике: показатель эмоционального компонента доверия технике и показатель надежности техники. *Четыре других фактора* включают только показатели профессионального благополучия и суммарно описывают примерно 52,33 % общей дисперсии. Наиболее высокие факторные нагрузки имеют следующие показатели профессионального благополучия: *по второму фактору* – показатели «Удовлетворенность профессиональными достижениями» (0,966) и «Профессиональное самопринятие» (0,843), *по третьему фактору* – показатели «Автономность в профессиональной деятельности» (0,817) и «Удовлетворенность уровнем компетентности» (0,760), *по четвертому фактору* – показатели «Профессиональное развитие» (0,900), «профессиональный рост» (0,896), *по пятому фактору* – показатели «Профессиональные цели» (0,901) и «Позитивные отношения в

коллективе» (0,679).

Таким образом, по представлениям работников локомотивных бригад, как и операторов АЭС, доверие технике и профессиональное благополучие также являются независимыми феноменами. Однако по сравнению с представлениями операторов АЭС указанные феномены предстают существенно менее целостными: показатели доверия технике образуют не один, а два фактора; показатели профессионального благополучия – не два, а четыре фактора.

Обсуждение результатов. Рассматриваемые в целом результаты корреляционного и факторного анализа позволяют показать как общие моменты, так и существенные различия в представлениях операторов АЭС и работников локомотивных бригад о взаимосвязях показателей доверия технике и профессионального благополучия.

Общим результатом для операторов АЭС и работников локомотивных бригад являются положительные корреляции показателей доверия технике и профессионального благополучия. При возрастании оцениваемых показателей доверия технике возрастают и оцениваемые показатели профессионального благополучия. Можно полагать, что высокий уровень доверия сложной технике способствует развитию у специалиста важной составляющей профессионального благополучия – осознания уверенности справиться с самыми трудными задачами. Вероятно, осознание своих возможностей для успешного взаимодействия с техникой и ожидание позитивных результатов от этого взаимодействия способствуют стремлению специалиста к профессиональному развитию, получению новых знаний, профессиональному совершенствованию, т. е. к профессиональному благополучию.

Вместе с тем количество и структура связей между показателями доверия технике и профессионального благополучия у операторов АЭС и работников локомотивных бригад существенно различаются. Операторы АЭС оценивают доверие технике и профессиональное благополучие как независимые, но одновременно тесно связанные феномены. При этом их представления об этих феноменах отличаются целостностью и имеют 3-факторную структуру: первый фактор объединяет показатели доверия технике, два других – показатели профессионального благополучия. У работников локомотивных бригад аналогичные представления характеризуются существенно меньшей целостностью и имеют 6-факторную структуру: первый и шестой факторы объединяют показатели доверия технике, четыре других фактор – показатели профессионального благополучия.

Выводы:

1. Общим результатом для операторов атомных станций и работников локомотивных бригад являются положительные корреляции показателей доверия технике и профессионального благополучия.

2. Связи показателей доверия технике и профессионального

благополучия отличаются по количеству и структуре у операторов атомных станций и работников локомотивных бригад железнодорожного транспорта: у операторов атомных станций все показатели доверия технике связаны со всеми показателями профессионального благополучия (всего 54 связи), в то время как у работников локомотивных бригад зафиксировано лишь 7 таких связей; по данным факторного анализа, у операторов атомных станций выявлена более целостная 3-факторная структура показателей доверия технике и профессионального благополучия, чем у работников локомотивных бригад, которая включает 6 факторов.

Таким образом, результаты исследования позволили установить особенности связей показателей доверия технике и профессионального благополучия операторов атомных станций и работников локомотивных бригад железнодорожного транспорта. Полученные результаты позволяют рассматривать доверие технике регулятором, способствующим позитивному отношению специалиста к результатам своей работы и вследствие этого обеспечивающим устойчивое состояние благополучия в профессиональной сфере. Можно предположить, что значительную роль в выявленных взаимосвязях играет характер взаимодействия специалиста с техникой, содержание профессиональной деятельности, вид техники, требования к результатам деятельности и др. Эти предположения требуют дальнейшего изучения. Ожидаемые результаты будут способствовать, во-первых, выявлению роли доверия технике для достижения профессионального благополучия специалистов, их профессионального развития, формирования у себя образа профессионала и т.д., во-вторых, получению и использованию на практике знаний о специфике проявлений доверия технике у представителей разных профессий.

Список литературы

1. Акимова А.Ю. Эффективность профессиональной деятельности работников с разными типами доверия технике (на примере работников локомотивных бригад): дис. … канд. психол. наук. М., 2013. 190 с.
2. Акимова А.Ю. Обознов А.А. Регулирующая функция отношения доверия работника технике в профессиональной деятельности // Вестн. Твер. гос. ун-та. Сер.: Педагогика и психология. 2017. № 2. С. 32–42.
3. Березовская Р.А. Профессиональное благополучие: проблемы и перспективы психологических исследований // Психологические исследования. 2016. Т. 9. № 45. С. 2. URL: http://psystudy.ru (дата обращения: 02.02.2019).
4. Бессонова Ю.В., Обознов А.А., Петрович Д.Л. Психологическое благополучие профессионала в организациях повышенного риска // Человеческий фактор в сложных технических системах и средах: тр. 3-й Междунар. науч.-практ. конф. Эрго-2018 (Санкт-Петербург, 4–7 июля 2018 г.) / под ред. А.Н. Анохина, А.А. Обознова, П.И. Падерно, С.Ф. Сергеева. СПб.: СПбГЭТУ «ЛЭТИ»,

Межрегиональная эргономическая ассоциация, 2018. С. 627–634.
5. Воронина А.В. Проблема психического здоровья и благополучия человека: обзор концепций и опыт структурно-уровневого анализа // Сибир. психол. журн. 2005. № 21. С. 142–147.
6. Зиновьева Д.М. Кризисы психологического и профессионального благополучия государственных служащих среднего возраста // Научн. вестн. Волгоград. филиала РАНХиГС. Сер.: Политология и социология. 2015. № 1. С. 96–99.
7. Карапетян Л.В. Теоретические подходы к понимаю субъективного благополучия // Изв. Урал. федер. ун-та. Сер. 1: Проблемы образования, науки и культуры. 2014. № 1(123). С. 171–182.
8. Купрейченко А.Б. Доверие и недоверие технике и социотехническим системам: обоснование методического подхода // Актуальные проблемы психологии труда, инженерной психологии и эргономики. Вып. 4 / под ред. В.А. Бодрова, А.Л. Журавлева. М.: ИП РАН, 2012. С. 331–350.
9. Минюрова С.А., Заусенко И.В. Личностные детерминанты психологического благополучия педагога // Пед. образование в России. 2013. № 1. С. 94–101.
10. Нестик Т.А. Социально-психологические предикторы отношения личности к искусственному интеллекту и роботизации // Социальная и экономическая психология. Ч. 2: Новые научные направления / отв. ред. Ю.В. Ковалева, Т.А. Нестик. М.: ИП РАН, 2018. С. 406–428.
11. Обознов А.А., Акимова А.Ю. Концептуальные основания и методический подход к изучению доверия работников технике (на примере машинистов локомотивных бригад) // Методы психологического обеспечения профессиональной деятельности и технологии развития ментальных ресурсов человека / под ред. Л.Г. Дикой Л.Г., А.Л. Журавлева, М.А. Холодной. М: ИП РАН. Сер.: Фундаментальная наука – практике. 2014. С. 62–75.
12. Рут Е.И., Августова Л.И. Профессиональное благополучие сотрудников коммерческих организаций: критерии и методика оценки / Научные исследования выпускников факультета психологии СПБГУ. СПб.: СПБГУ, 2017. Т. 5. С. 72–78.
13. Шатунова Е.А. Доверие работников к технике как фактор их отношения к труду: дис. … канд. психол. наук. Тверь, 2015. 241 с.
14. Jian J.Y., Bisantz A.M., Drury C.G. Foundations for an empirically determined scale of trust in automated systems. Intern. J. of Cognitive Ergonomics. 2000. V. 4. № 1. P. 53–71.
15. Lee J., See K. Trust in technology: Designing for appropriate reliance // Human Factors. 2004. V. 46. № 1. P. 50–58.
16. Lewandowsky S., Mundy M., Tan G.P.A. The dynamics of trust: Comparing humans to automation // J. of Experimental Psychology: Applied. 2000. V. 6. P.104–123.
17. Parasuraman R., Sheridan T., Wickens C. A model for types and levels of human interaction with automation. IEEE Transactions on Systems. Man. and Cybernetics. Part A: Systems and Humans. 2000. V. 30. № 3. P. 286–297.
18. Parasuraman R., Sheridan T., Wickens C. Situation awareness, mental workload, and trust in automation: Viable, empirically supported cognitive engineering constructs// J. of Cognitive Engineering and Decision Making. 2008. V. 2. № 2. P. 140–160. DOI 10.1518/155534308X284417.

INTERRELATION OF TRUST TO THE EQUIPMENT WITH PROFESSIONAL WELLBEING OF SPECIALISTS

A.Yu. Akimova[1], E.D.Chernetskaya[2], A.A. Oboznov[3], L.O. Andryushina[4], T.V. Belykh[2]

[1]Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod
[2]Rosatom Technical Academy, Obninsk

[3]Institute of Psychology of Russian Academy of Sciences, Moscow
[4]«Rosenergoatom» Joint Stock Company, Moscow

The results of the research of interrelation of indicators of trust to the equipment and professional wellbeing of operators of nuclear power plants and employees of locomotive crews are presented. The general result for both professional groups is to identify positive correlations only between indicators of trust to the equipment and professional wellbeing. The differences in the structure and number of the correlations between considered indicators in compared professional groups are detected. The three-factor structure of indicators of trust to the equipment and professional wellbeing of operators of nuclear power plants is revealed. Along with that all indicators of trust to the equipment are correlated with all indicators of professional wellbeing. The six-factor structure of the indicators of trust to the equipment and professional wellbeing of employees of locomotive crews is revealed. At the same time the number of correlations between trust to the equipment and professional wellbeing is almost eight times less than number of indicators of operators of nuclear power plants.
Key words: *trust to the equipment of a specialist, professional wellbeing, professional development, professional self-acceptance.*

Об авторах:

АКИМОВА Анна Юрьевна – кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры общей и социальной психологии ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского» (603950, Нижний Новгород, пр. Гагарина, 23), e-mail: anna_ak@rambler.ru

ЧЕРНЕЦКАЯ Елена Дмитриевна – кандидат психологических наук, директор Центра компетенций по культуре безопасности и надежности человеческого фактора, АНО ДПО «Техническая академия Росатома» (249032, Обнинск, ул. Курчатова, 21), e-mail: EDChernetskaya@rosatomtech.ru

ОБОЗНОВ Александр Александрович – доктор психологических наук, профессор, главный научный сотрудник лаборатории психологии труда, эргономики, инженерной и организационной психологии ФГБУН «Институт психологии Российской академии наук» (129366, Москва, ул. Ярославская, 13), e-mail: aao46@mail.ru

АНДРЮШИНА Лариса Олеговна – кандидат психологических наук, главный эксперт Департамента подготовки персонала, АО «Концерн Росэнергоатом» (109507, Москва, ул. Ферганская, 25), e-mail: andryushina-lo@rosenergoatom.ru

БЕЛЫХ Татьяна Васильевна – кандидат психологических наук, Ведущий специалист по профессиональному обучению, АНО ДПО «Техническая академия Росатома» (249032, Обнинск, ул. Курчатова, 21), e-mail: TVBelyh@rosatomtech.ru

УДК 159.923.2

ИССЛЕДОВАНИЕ ЛОКУСА КОНТРОЛЯ И УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У СОТРУДНИКОВ РЕГИОНАЛЬНОГО УПРАВЛЕНИЯ МЧС

А.Р. Григорян, О.В. Захарова, С.И. Филиппченкова

Тверской государственный технический университет

Представлены результаты теоретико-прикладного исследования по изучению локуса контроля и уровня сформированности профессионального выгорания в зависимости от гендерных различий, опыта работы и должностного стажа сотрудников с целью построения психологической модели профессионала – сотрудника МЧС. Полученные результаты позволили эксплицировать значимые различия в проявлении указанных личностных черт у сотрудников МЧС на разных ступенях профессионализации.
Ключевые слова: *локус контроля, профессиональная деятельность, профессиональное выгорание, пожарные-спасатели, психологическая модель.*

Сегодня для службы МЧС очевиден рост напряженности труда ее сотрудников, что взывает к разработке новых современных подходов к изучению личностных особенностей и поведенческих стратегий, отвечающих данному вектору изменения профессиональной деятельности. Одной и важнейших задач становится построение релевантной профессиональной деятельности психологической модели личностного потенциала сотрудника МЧС. Личностный потенциал нами рассматривается как генерализированный (субъектный, когнитивный, поведенческий) ресурс к изменению себя в профессиональной среде. Структурными составляющими разрабатываемой модели, которые мы выделяем, являются следующие ведущие переменные: коммуникативные, интеллектуальные, эмоциональные и регуляторные свойства личности. Именно эти личностные качества играют существенную роль в процессе принятия решений в экстремальных ситуациях, возникающих в профессиональной деятельности сотрудника МЧС. В то же время сам процесс выработки и принятия решений выстраивается в структурированную иерархию, которая имеет в своем составе уровень операционального обеспечения деятельности, уровень функций психофизиологии, а также уровень специальной деятельности и уровень действия. В свою очередь, уровень деятельности включает личностные смыслы и специфические мотивы сотрудника МЧС; уровень действий обусловливается целью, выбранной при принятии профессионального решения; операциональный уровень принятия решений формируется с помощью когнитивного стиля, умений и навыков специалиста, а также локуса контроля профессионала, под которым мы понимает (вслед за Дж. Роттером) свойство личности приписывать свои успехи или неудачи внешним либо внутренним

факторам жизнедеятельности [6]. В современной психологической науке принято выделять экстернальный и интеральный локусы контроля. Экстернальность подразумевает склонность человека приписывать результаты деятельности влиянию внешних факторов, а интернальность проявляется в склонности к приписыванию результатов деятельности собственным внутренним факторам (своим усилиям, индивидуально-психологическим качествам, наличию определенных знаний, умений и навыков). По проявлению личностных особенностей в профессиональном поведении, характеру реализуемых решений, уровню эмоциональной вовлеченности в профессиональную ситуацию можно с уверенностью спрогнозировать способности сотрудников МЧС справляться со своими профессиональными обязанностями, работать и взаимодействовать с коллегами и окружающими людьми [2, с. 33–49].

Однако в результате нарастающего профессионального опыта и увеличивающегося стажа работы у профессионала возникают психологические деструкции, выражающиеся в формировании профессионального стресса и – как следствие – профессионального выгорания. В профессиональной сфере субъект сталкивается со множеством специфических стрессоров, большинство из которых действует непрерывно и длительно, вызывая ухудшение функционального состояния, нарушение эффективности и безопасности труда, развитие психосоматических и других заболеваний, изменение личностного статуса работника. Результатом профессионального стресса может стать профессиональная деформация личности в виде психического выгорания. Деформация личности представляет собой изменения, происходящие с личностью в процессе профессиональной деятельности человека, снижающие её адаптивность и профессионально-эффективное функционирование. Психологическое выгорание является наиболее ярким проявлением профессиональной деформации личности. Под профессиональным психологическим выгоранием мы понимаем выработанный личностью механизм психологической защиты в форме полного или частичного исключения эмоций в ответ на избранные психотравмирующие воздействия [5, с. 31]. В процессе формирования профессионального выгорания у специалиста формируется определенный стереотип эмоционального поведения, проявляющийся в профессиональной среде. Уровень субъективного контроля представляет собой один из основных факторов, который оказывает влияние на формирование профессионального выгорания у сотрудников МЧС и состояние социальной фрустрированности в зависимости от гендерной принадлежности.

С целью валидизации данных различий в 2018 г. на базе Главного управления МЧС России по Тверской области нами было проведено психодиагностическое обследование. В тестировании приняли участие 34 человека: 21 мужчина в возрасте от 24 до 54 лет и 13 женщин в возрасте от 23 до 52 лет. Диагностический инструментарий составили

методики: «Определение уровня субъективного контроля» (Дж. Роттер), «Диагностика профессионального выгорания» (К. Маслач, С. Джексон), «Диагностика уровня социальной фрустрированности» (Л.И. Вассерман). Математическая обработка данных проводилась с помощью программы «SPSS-17» с использованием дескриптивного анализа. Средние выборочные значения количественных признаков приведены в тексте в виде $M \pm m$, где M – среднее выборочное, m – стандартная ошибка среднего. Для оценки значимых различий в двух независимых выборках применялся сравнительный анализ с использованием непараметрического критерия Манна–Уитни и корреляционный анализ с применением непараметрического критерия Спирмена. За критический уровень значимости различий принято значение $p < 0{,}01$.

Результаты исследования

Уровень субъективного контроля (УСК) – методика, предназначенная для диагностики интернальности–экстернальности, то есть степени готовности человека брать на себя ответственность за то, что происходит с ним и вокруг него. Исследование, проведенное с помощью данной методики, выявило у сотрудников-мужчин уровень субъективного контроля выше (32,4), чем у сотрудниц-женщин (29,9). Мужчины в целом демонстрируют достаточно высокий уровень общей интернальности. Это указывает на то, что при решении жизненных проблем они склонны рассчитывать на свои силы. Они обнаруживают внутренний контроль как над отрицательными, так и над положительными фактами своей жизни. Считают достигнутые в жизни успехи результатом собственных качеств и проявленной активности, а в своих неудачах склонны винить только самих себя. Женщины-сотрудницы демонстрируют уровень субъективного контроля значительно ниже мужчин, им свойственно чаще прибегать к экстернальному типу контроля над значимыми для себя событиями и присваивать ответственность за отрицательные события и ситуации, происходящие в их жизни, другим людям или воспринимать их в итоге как невезение. Они не считают свои действия особо решающим фактором в организации собственной трудовой деятельности, отношениях, складывающихся в коллективе, своего продвижения по службе и т.д.

Профессиональное «выгорание» – комплекс негативных переживаний, связанных с профессиональной деятельностью, коллективом и всей организацией в целом. Методика, составителями которой стали американские психологи К. Маслач и С. Джексон, была создана для диагностики степени «выгорания» в профессиях типа «человек–человек». По их мнению, признаками профессионального выгорания считаются: 1) чувство равнодушия, эмоционального истощения, усталости, обессиленности (человек не может отдаваться работе так, как это было прежде); 2) деперсонализация (развитие негативного отношения к своим коллегам по работе); 3) негативное профессиональное самовосприятие – ощущение

собственной некомпетентности, недостатка профессионального мастерства.

Исследование, направленное на определение уровня профессионального выгорания, выявило следующую тенденцию (табл. 1).

Таблица 1

Результаты дескриптивного анализа признаков профессионального выгорания у сотрудников МЧС по гендерным различиям

Переменные	Результаты		Диапазон		
	Мужчины	Женщины	Низкий	Средний	Высокий
Эмоциональное истощение	15,0 ± 10,6	21,4 ± 9,6	0–15	16–24	25–54
Деперсонализация	6,85 ± 5,1	8,76 ± 4,9	0–5	6–10	11–30
Редукция личных достижений	33,8 ± 9,7	28,38 ± 7,75	37–48	31–36	0–30

По шкале «эмоциональное истощение» у сотрудниц-женщин результаты оказались значительно выше (21,4), нежели у сотрудников-мужчин (15,0), что свидетельствует о значительном снижении эмоционального фона у женщин по сравнению с мужчинами. Это может указывать на то, что служба в силовых структурах требует от женщин больших эмоциональных затрат и им сложнее их восполнять, чем мужчинам.

По шкале «Деперсонализация» сотрудницы-женщины демонстрируют результаты выше (8,76), чем мужчины (6,85). Деперсонализация отображает негативные изменения в отношениях с другими людьми, выражается в возникновении равнодушного отношения к субъектам профессиональной деятельности. Контакты становятся формальными, обезличенными. Зарождаются негативные установки, которые приводят к конфликтам. Таким образом, по результатам исследования у женщин чаще, чем у мужчин, возможны проявления раздражения, они более склонны к конфликтным ситуациям.

По шкале «Редукция личных достижений» показатели женщин (28,38) свидетельствуют о высоком уровне проявления редукции личных достижений, в отличие от мужчин, у которых этот уровень средний (33,8). Редукция личных достижений выражается в снижении самооценки, умалении своих профессиональных результатов, негативном настрое в отношении своих профессиональных возможностей или депривации обязательств по отношению к субъектам профессиональной деятельности.

Таким образом, исследование выявило, что женщины-сотрудницы более склонны к профессиональному выгоранию, чем сотрудники-мужчины.

Социальная фрустрированность – это вид психического напряжения, вызванного неудовлетворенностью, недовольством своим социальным положением, своими достижениями в обществе, отношениями с окружающими людьми. Опросник, который мы использовали, измеряет уровень неудовлетворенности человека социальными достижениями в основных аспектах жизнедеятельности. Заключение об уровне социальной фрустрированности выносится с учётом величины среднего

балла. Чем балл больше, тем выше уровень социальной фрустрированности.

Исследование обнаружило в обеих группах низкие показатели в оценке степени фрустрированности респондентов (см. табл. 2). Это свидетельствует о том, что у опрашиваемых отсутствует выраженная неудовлетворенность потребностей в ситуации непреодолимых преград. Однако у женщин-сотрудниц показатели фрустрированности оказались выше (1,2) по сравнению с мужчинами-сотрудниками (0,8).

Таблица 2

Результаты дескриптивного анализа уровня социальной фрустированности у сотрудников МЧС по гендерным различиям

Шкала	Результаты		Диапазон		
	Мужчины	Женщины	Низкий	Средний	Высокий
УФ	0,8 ± 0,7	1,2 ± 0,4	0–1,9	2–2,9	3,0–4,0

С помощью коэффициента корреляции Спирмена у сотрудников-мужчин были выявлены на достоверном уровне следующие взаимосвязи:

Прямая взаимосвязь между эмоциональным истощением и уровнем социальной фрустрированности (+0,732**). Следовательно, чем больше сотрудники эмоционально истощены, тем выше уровень их неудовлетворенности своими достижениями в основных аспектах жизнедеятельности.

Обратная взаимосвязь между уровнем субъективного контроля и уровнем социальной фрустрированности (-0,763**). Из этого можно заключить, что чем выше у сотрудников-мужчин уровень субъективного контроля, тем ниже уровень их социальной фрустрированности, тем больше они удовлетворены своим социальным статусом.

Обратная взаимосвязь между уровнем субъективного контроля и эмоциональным истощением (-0642**) и деперсонализацией(-0,601**). Таким образом, чем выше у сотрудников-мужчин развита интернальность, тем меньше они склонны к эмоциональному истощению и негативному отношению к субъектам профессиональной деятельности.

С помощью коэффициента корреляции Спирмена у сотрудниц-женщин была выявлена на достоверном уровне лишь одна взаимосвязь – между уровнем субъективного контроля и уровнем социальной фрустрированности (–0,727**). Из этого следует, что чем выше у сотрудниц развит уровень субъективного контроля, тем меньше они подвержены социальной фрустрированности.

В результате исследования у всех групп обследуемых выявлена обратная взаимосвязь между уровнем субъективного контроля и уровнем социальной фрустрированности. Из этого можно сделать вывод, что чем выше их личная ответственность за события, происходящие в их жизни, тем больше они удовлетворены своей жизнью в целом. Также исследование выявило, что сотрудницы-женщины в системе МЧС более подвержены профессиональному выгоранию, нежели сотрудники-мужчины. Однако уровень субъективного контроля у сотрудниц-женщин не оказывает влияние на профессиональное выгорание, в отличие от

сотрудников-мужчин у которых эти характеристики напрямую взаимосвязаны. У сотрудников-мужчин уровень субъективного контроля взаимосвязан с такими фазами профессионального выгорания, как эмоциональное истощение и деперсонализация. Таким образом, нами продемонстрированы различия в таких личностных особенностях, как уровень субъективного контроля, уровень социальной фрустированности и фазами профессионального выгорания у сотрудников МЧС, в том числе зависимости от гендерной принадлежности.

Список литературы

1. Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С. Синдром выгорания. Питер, 2009. 336 с.
2. Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С. Синдром выгорания. Диагностика и профилактика: практ. пособие. 3-е изд., испр. и доп. М.: Юрайт, 2018. 343 с.
3. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты: учеб. пособие. Самара: «БАХРАХ-М», 2017. 672 с.
4. Рубцова Н.Е., Леньков С.Л. Статистические методы в психологии. М.: УМК «Психология». 2005. 84 с.
5. Филиппченкова С.И. Профессиональный стресс и социально-психологическая адаптация специалиста в изменяющихся условиях профессиональной деятельности: учеб. пособие. Тверь: ТГТУ, 2009. 120 с.
6. Rotter J.B. Social learning and clinical psychology. NY.: Prentice-Hall, 1954.

RESEARCH OF THE LOCUS OF CONTROL AND LEVEL OF FORMATION OF PROFESSIONAL BURNING OUT AT THE STAFF OF REGIONAL GOVERNMENT OF THE MINISTRY OF EMERGENCY SITUATIONS

A.R. Grigoryan, O.V. Zakharova, S.I. Filippchenkova

Tver State Technical University

Results of the teoretiko-applied research directed to studying of a locus of control and level of formation of professional burning out depending on gender distinctions, experience and an official experience of fire rescuers for the purpose of creation of psychological model of the professional employee of the Ministry of Emergency Situations are presented in article. Results of a research allowed to eksplitsirovat significant differences in manifestation of the specified personal lines at fire rescuers at different steps of professionalizing.

Keywords: *personal characteristics, professional activity, fire-rescue, structural model.*

Об авторах:

ГРИГОРЯН Арсен Рафикович – аспирант ФГБОУ ВО «Тверской государственный технический университет» (170026, Тверь, ул. Аф. Никитина, 22); e-mail: grigoryan_112@mail.ru

ЗАХАРОВА Ольга Викторовна – аспирант ФГБОУ ВО «Тверской государственный технический университет» (170026, Тверь, ул. Аф. Никитина, 22); e-mail: olga.zakharova.71@list.ru

ФИЛИППЧЕНКОВА Светлана Игоревна – доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры психологии и философии ФГБОУ ВО «Тверской государственный технический университет» (170026, Тверь, ул. Аф. Никитина, 22); e-mail: sfilippchenkova@mail.ru

УДК 159.9 :331

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ИНТЕРНАЛИЗАЦИЯ И РАЗВИВАЮЩИЙСЯ ПРОФЕССИОНАЛИЗМ КАК ПОНЯТИЯ И ФЕНОМЕНЫ ПСИХОЛОГИИ ТРУДА

Н.Н. Демиденко

Тверской государственный университет

Приводится теоретический анализ актуальных для современной психологии труда понятий об интернализации, интериоризации в контексте общей проблемы психологии профессионализма. Обосновывается необходимость введения понятий «развивающийся профессионализм», «профессиональная интернализация», «пространство профессиональной интернализации», предлагаются их авторские трактовка и определения.

Ключевые слова: *профессиональная интернализация**,** интериоризация, пространство профессиональной интернализации, развивающийся профессионализм, профессиональное самосознание.*

В предметное поле психологии профессионализма как составляющей психологии труда входят понятия междисциплинарного характера. К ним относятся в том числе интернализация и интериоризация. Представляет определенный интерес и научную актуальность сравнительный анализ этих понятий в контексте психологии труда. Собственно научная актуальность теоретического анализа подходов к пониманию феномена интернализации определяется вопросом, каким образом происходит профессионализация сознания личности, какими психологическими механизмами этот процесс обеспечивается.

Теоретический анализ научных социологических, философских, психологических и педагогических исследований, посвященных феномену интернализации, показывает, что существуют в целом схожие научные представления об этом явлении. Понятие используется при описании взаимодействия субъекта и среды. Например, Т. Парсонс в своей теории социального действия оперирует понятием «социальная система», которая в качестве подсистем включает, с одной стороны, потребности «деятеля», а с другой – ценности социокультурной среды. При «ориентации деятеля на ситуацию» происходит взаимодействие и взаимообмен ценностно-нормативного содержания этих двух подсистем посредством институционализации (узаконивания обществом в процессе легитимизации) и интернализации (внутреннего принятия личностью в процессе социализации). Интернализация – сложный механизм, предполагающий сознательное и активное восприятие окружающего мира, а также активное воспроизводство принятых норм и ценностей в своей деятельности [7].

Исследователи показывают, что через познание и репрезентации

объектов окружающего мира, ситуаций и событий они интернализуются и образуют внутренний мир личностного функционирования (Ж.Н. Нюттен) [5].

Понятие интернализации исследователи применяют для описания типов отношения личности к ценностям общества. Показано, что у человека особенные характеристики проявляются в преобладании одного из трех процессов, которые называются «процессами социального влияния»: подчинения, идентификации или интернализации (H.C. Kelman) [7]. То есть можно сказать, что в широком контексте интернализация – механизм социализации, происходящей за счет среды, в которой сосредоточены определенные для конкретного общества нормы, ценности, правила, объективно выступающие предметом присвоения личностью.

К феномену интернализации исследователи обращаются в связи с воспитанием. Воспитание – целенаправленная деятельность социальных субъектов по управлению социализацией, то есть по регулированию и осуществлению контроля интернализации социокультурного опыта [2, с. 116]. В этом случае интернализация понимается как управляемый со стороны субъекта педагогической деятельности процесс, который направлен на отбор содержания материала, присвоение субъектом этой деятельности. Вместе с тем интернализация трактуется как процесс, предполагающий сознательное и активное восприятие окружающего мира, а также активное воспроизводство принятых норм и ценностей в своей деятельности, принятие на себя ответственности, интерпретацию значимых событий как результат своей собственной деятельности [3, с. 104].

Таким образом, понятие интернализции присутствует в исследованиях в контексте указания на принятие внешнего по отношению к личности содержания культуры, коллективного опыта в систему индивидуальных представлений, норм и ценностей, которыми личность руководствуется в процессе жизни, практической деятельности.

Наряду с интернализацией ученые используют понятия «интериоризация». Как известно, эта дефиниция призвана раскрыть смысл процесса усвоения знаний, формирования умственных действий и понятий (П.Я. Гальперин). Но исследователи подчеркивают и значимость интериоризации ценностей, которая выглядит «как осознанный процесс, требующий от человека способности выделять из общего множества явлений те, которые лично для него представляют некоторую ценность (удовлетворяют его потребности и интересы), а затем превратить их в определенную структуру в зависимости от условий существования, ближних и дальних целей своей жизни, возможностей их реализации и т. п.» [6, с. 40]. Интериоризация в данном контексте как-будто подобна интернализации, но анализ показывает, что речь в данном случае идет о мыслительных процессах отбора материала для усвоения субъектом. Следовательно, понятие об интериоризации в большей степени имеет отношение к процессам познания, и дефиницию адекватно использовать

при описании процессов, происходящих в когнитивной сфере личности.

Анализ научных представлений относительно интернализации показывает, что феномен обращен к мотивационно-потребностной сфере личности, раскрывает процесс рождения личных смыслов и ценностей.

В психологии труда не встречается понятия «профессиональная интернализация», хотя можно предположить, что это подразумевается при использовании собственно понятия «интернализация», что нельзя считать достаточным. Полагаем, что в отношении исследования субъекта профессионализма и непосредственно аспектов профессионального развития личности следует говорить о процессе профессиональной интернализации.

Профессиональная интернализация, с нашей точки зрения, представляет собой процесс двустороннего взаимодействия в системе «носитель профессиональных норм и ценностей – субъект развивающегося профессионализма». Чаще всего это происходит в пространстве профессионального труда на начальных этапах профессиональной активности или когда речь идет о взаимодействии субъектов в процессе педагогического труда (например, в системе высшего образования). В этом случае адекватно будет говорить о процессе развития профессионализма, о субъекте присвоения норм и ценностей как о субъекте развивающегося профессионализма и составляющей системы профессионального труда, так как без этого компонента структура педагогического труда разрушается.

Профессиональная интернализация с позиций субъекта труда может трактоваться как процесс ретрансляции профессиональных норм и ценностей в своей трудовой деятельности и активное отстаивание ценностей и норм профессии непосредственно в деятельности. С точки зрения субъекта развивающегося профессионализма, профессиональная интернализация – механизм «овнутрения» смыслов и ценностей профессии, норм профессионального сообщества, развития профессионального сознания и самосознания в процессе активного освоения учебно-профессиональной деятельности обучающимся.

Таким образом, понятие профессиональной интернализации, с одной стороны, можно понимать как процесс, содержательно представляющий собой работу с ценностями, смыслами, на которых строится личная мотивация труда субъекта, с другой стороны, это механизм, обеспечивающий принятие профессиональных смыслов и норм в качестве субъективно-значимого материала в процессе осмысления, осознания его. Целью процесса профессиональной интернализации в самом широком контексте выступает развитие профессиональной поведенческой компетенции оптимального взаимодействия со средой в процессе деятельности, отражающее определенный уровень развития профессионального самосознания личности.

Профессиональное самосознание – это сознание, обернутое на себя посредством применения критериев соответствия нормам,

требованиям, стандартам профессионала [1, с. 58]. Носителем этих норм на этапе обучения в высшей школе является преподаватель, при взаимодействии с которым и осуществляется профессионализация сознания.

Процесс профессионального развития происходит в профессионально-образовательном пространстве, которое описывается в литературе как развивающееся профессиональное пространство [4, с. 32]. Термин «пространство» исследователи (А.Н. Леонтьев, А.Г. Асмолов, С.К. Бондырева, С.Л. Рубинштейн, Т. Парсонс и др.) используют для описания различных, в том числе и психологических, феноменов.

В контесте психологии труда и непосредственно аспекта развития профессионализма логично применять понятие о пространстве профессиональной интернализации. Это психолого-педагогическое по смыслу, специальным образом организованное пространство, в котором происходит «передача–присвоение» основ профессиональной деятельности через актуализацию определенных потребностей, развитие адекватной профессии мотивации, взращивание смыслов, принятие норм, идеалов профессии.

В целом профессиональная интернализация – это интерактивный процесс взаимодействия преподавателя и обучающегося, осуществляющийся с помощью психологического механизма интернализации как осознанно-активного восприятия профессионализма обучающимся за счет воспроизводства преподавателем усвоенных норм и ценностей профессии в своей деятельности, преобразующий мотивационно-потребностную сферу субъекта равивающегося профессионализма. За счет процессов адаптации, социализации, индивидуализации, через познание и репрезентацию объектов профессионально ориентированной образовательной среды, ситуаций и событий, они интернализуются, и таким образом формируется профессионально ориентированный внутренний мир личностного функционирования субъекта.

Таким образом, интернализация может трактоваться как мотивационая составляющая, сторона процесса профессионализации, механизм, параметр развивающегося профессионализма субъекта деятельности.

Развивающийся профессионализм – это сложное по своему строению профессионально ориентированное на стандарты профессионализма, динамическое по способу существования социально-психологическое явление, направленное на трансформацию мотивационно-потребностной, ценностно-смысловой и компетентностной сфер личности в направлении объективно имеющихся параметров профессионализма.

Формы, в которых профессионализм заявляет о себе как развивающийся, – это психические процессы, состояния, свойства, психологические образования субъекта, представленные в динамике. Указанные психологические феномены определенным образом систематизируются, оформляются в структурные уровни организации интегративного качества обучающегося, которое психологически

представляет собой развивающийся профессионализм.

Развивающийся профессионализм – это понятие, отражающее структурную и динамическую стороны психики через социально-психологические, мотивационно-потребностные, компетентностные, субъектно-деятельностные параметры профессионализма, проявляющиеся как интегративные характеристики субъекта на этапах формирования основ профессионального сознания и самосознания.

Список литературы

1. Баранова Н.А., Демиденко Н.Н. и др. Профессиональное воспитание будущего педагога: генезис идей, теория и практика: монография / науч ред. Н.А. Баранова, И.Д. Лельчицкий. Тверь: ООО «ГК «Стимул», 2016. 140 с.
2. Барсукова Т.И. Воспитание в современном российском обществе: социокультурный анализ: дис. … д-ра социол. наук. Ставрополь, 2006. 312 с.
3. Гудачек Я. Ценностная ориентация личности // Психология личности в социалистическом обществе: Активность и развитие личности. М., 1989. С. 102–109.
4. Зеер Э.Ф. Психология профессионального образования: учеб. пособие. М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2003. 480 с.
5. Нюттен Ж.Н. Мотивация, действие и перспектива будущего / под ред. Д.А. Леонтьева. М.: Смысл, 2004. 608 с.
6. Серый А.В., Яницкий М.С. Ценностно-смысловая сфера личности: учеб. пособие. Кемерово: Кемеровский государственный университет, 1999. 92 с.
7. Яницкий М.С. Ценностные ориентации личности как динамическая система. Кемерово: Кузбассвузиздат, 2000. 204 с.

PROFESSIONAL INTERNALIZATION AND DEVELOPING PROFESSIONALISM AS CONCEPTS AND PHENOMENA OF WORK PSYCHOLOGY

N.N. Demidenko

Tver State University

Provides a theoretical analysis of the concepts of internalization and interiorization relevant to modern of work psychology in the context of the General problem of psychology of professionalism. The necessity of introducing the concepts of «developing professionalism», «professional internalization», «space of professional internalization» is substantiated, the author's interpretation and definition of phenomena is proposed.

***Keywords**: professional internalization, interiorization, space of professional internalization, developing professionalism.*

Об авторе:

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

УДК 159.9: 005.1

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ОСНОВА ОПРЕДЕЛЕНИЯ СОСТАВА И СОДЕРЖАНИЯ СТРУКТУРЫ КОНФЛИКТНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

А.С. Лукина

Академия повышения квалификации и переподготовки кадров, Тверь

Выделены основные уровни структурной организации конфликтной компетентности. Проведён психологический анализ управленческой деятельности, на основе которого выделены состав и содержание субсистемного уровня организации конфликтной компетентности руководителя. Выделены следующие подсистемы, входящие в его общий состав: метакогнитивная, метарегулятивная, метакоммуникативная, метаэмоциональная, ингибиторная, интеракционная, процедуральная и мониторинговая. Эксплицировано содержание подсистем субсистемного уровня и показано его непосредственное отражение в профессиональной деятельности руководителя.

Ключевые слова: *конфликтная компетентность, структурно-уровневая организация конфликтной компетентности, метасистемный подход, субситемный уровень организации конфликтной компетентности, управленческая деятельность.*

Структурная организация конфликтной компетентности как сложной психологической системы базируется на уровневом и иерархическом принципах и включает в себя совокупность пяти уровней, каждый из которых обладает своими специфическими особенностями. Дифференциация этих уровней осуществляется на основе следующего положения, сформулированного в метасистемном подходе: «Любая достаточно сложная целостность представляет собой организацию ряда подсистем различного ранга (и, соответственно, различной сложности), обладающих собственными качественными характеристиками. Эти подсистемы и выступают интегративными уровнями ее организации» [3]. Согласно общему решению данной проблемы, в структуре конфликтной компетентности необходимо дифференцировать как минимум следующие интегративные уровни. Во-первых, уровень целостности, на котором конфликтная компетентность представлена во всей полноте состава, структуры и качественных характеристик. Это собственно *системный*, или *общесистемный,* уровень. Во-вторых, уровень отдельных подсистем, формирующихся для обеспечения различных её функциональных проявлений и имеющих собственное достаточно сложное строение. Это *субсистемный уровень*. Он принципиально гетерогенен, поскольку предполагает множество различных по сложности частных декомпозиций системы. В-третьих, уровень

структурных компонентов как базовых единиц целого. В психологии (в силу предельной сложности предмета изучения) он специфичен и дифференцируется на два качественно специфических по своим характеристикам уровня – собственно *компонентный* и *элементный*. Наконец, с позиций общего решения проблемы иерархии уровней необходимо учитывать и то, что любая сложная целостность сама выступает как составляющая ещё более широкой и общей метасистемы. Во взаимодействии с ней явление, процесс приобретают новые качественные характеристики, измерения и параметры, которые образуют в совокупности высший *метасистемный* уровень организации. Одна из специфических особенностей конфликтной компетентности как системного интегративного образования состоит в том, что одновременно она объективно включена, причём не только с гносеологической точки зрения, но и онтологически, в состав двух метасистем: *деятельность* (включая совместную деятельность) и *личность*. Она обретает во взаимодействии с ними свои основные качественные характеристики, свою качественную определённость в целом. А целый ряд важнейших «составляющих» самих этих метасистем оказывается *функционально представленными* в ней самой. Они фактически оказываются органично включенными как в состав, так и в содержание компетентности. Более того, эти «составляющие» метасистем, встраиваясь в систему компетентности, занимают в ней ведущую, конституирующую и определяющую роль.

Общеизвестно, что любая сложная система состоит не из своих компонентов непосредственно, а из некоторых закономерных комплексов, то есть *подсистем*. Эти подсистемы формируются в составе общей системы для обеспечения её основных функций и обозначаются иногда понятием «функциональные органы». Субсистемный уровень как раз и характеризует процесс функционирования отдельных подсистем.

Проведённое нами исследование, входящее в состав исследования структурно-уровневой организации конфликтной компетентности руководителей в их профессиональной деятельности, позволило дифференцировать и специфицировать основное содержание тех средств и процессов, образований, структур, которые лежат в основе понятия «конфликтная компетентность», выделить определённые подсистемы, которые на основании функционального критерия могли бы в полной мере отразить особенности и закономерности выражения конфликтной компетентности непосредственно в управленческой деятельности.

Одной из задач нашего исследования являлось определение того, каким образом именно такого рода деятельность влияет на состав и структурную организацию конфликтной компетентности. Психологический анализ деятельности руководителя способствовал решению данной задачи.

Конфликтная компетентность – это интегративное качество личности, характеризующееся наличием в своей структуре когнитивного,

мотивационного, регулятивного компонентов [1]. Данные компоненты неаддитивно образуют целостную структуру конфликтной компетентности, которая обладает *превентивной, прогностической, конструктивной, рефлексивной и коррекционной* функциями, обеспечивающими реализацию профилактических мер в межличностном взаимодействии, а также адекватное распознавание и конструктивное разрешение личностью конфликтов. Практически все сколько-нибудь сложные проявления деятельностной и поведенческой активности имеют принципиально полифакторную детерминацию. Это означает, что они детерминируются и, соответственно, регулируются не каким-либо одним фактором, не одной причиной, а целой совокупностью такого рода причин, представленных во взаимосвязях друг с другом и во взаимовлиянии друг на друга. Важно и то, что уровневая дифференциация базируется на подчёркнуто функциональном основании. Нами были выделены *функциональные подсистемы*, которые базировались на основе реализуемых психикой функций. Совокупность средств, которые образуют общий состав метапроцессуальной организации психики, обусловлена структурой психики в целом и является производной от «вторичных» *подсистем – метакогнитивной, метарегулятивной, метакоммуникативной, метаэмоциональной* и *процедуральной*. В рамках нашего исследования выделены базовые качества, присущие руководителям и функционально способствующие разрешению конфликтных и проблемных управленческих ситуаций. Эти базовые качества находят свое отражение в содержании функциональных подсистем в структуре конфликтной компетентности. Первые четыре подсистемы наиболее полно характеризуются метасистемой «личность», а процедуральная подсистема – метасистемой «деятельность». Она же связана с итоговыми эффектами, результатами метапознания. Именно по отношению к ним используется термин «процедуральные знания» – знания о том, как следует применять декларативные знания. Метазнания характеризуются выраженной гетерогенностью. Они могут не только носить «когнитивный характер», но и быть «знаниями о действиях», то есть характеризоваться исключительно регулятивной направленностью. Они могут иметь и коммуникативную направленность и «окраску». Они могут (а по отношению к управленческой деятельности обязательно должны) включать и знания о способах контроля за эмоциями и пр. Всё это, в свою очередь, выводит на одну из важнейших особенностей всех образований метапознавательного плана: все они являются не только и не просто результатами и следствиями тех или иных собственно процессуальных образований, но являются и своего рода «пост-процессуальными» и, следовательно, мета-процессуальными образованиями. Их можно охарактеризовать как существенно более стабильные, устойчивые образования. Это позволяет им реализовывать важнейшую и во многом определяющую функцию, которая связана с

формированием и накоплением, а также с систематизацией профессиональных *знаний,* профессиональным *опытом* как таковым и производным от него уровнем *компетентности*. Именно в управленческой деятельности для эффективного руководства в целом феномен профессионального опыта становится особо важным. Совершенно не случайно в качестве синонима понятия «эффективный руководитель» используется понятие «опытный руководитель». По отношению к управленческой деятельности – как ни к какой другой – эпитет «опытный» имеет подчёркнутое оценочное значение, а сама «опытность» входит в определение понятия эффективности управления и личности успешного руководителя. Понятие опыта является во многом производным от понятия «метапознание», которое, в свою очередь, оказывается тесно связанным с ещё одним важным для профессиональной и управленческой деятельности понятием репродуктивности. Это понятие можно выделить в качестве определённого принципа, заключающегося в применении управленцем таких стратегий организации и реализации своей профессиональной деятельности, которые базируются на приоритете использования уже имевших место и «проверенных» способов и приемов её осуществления и фиксируются в форме «знаний о них». Управленческая деятельность, как правило, сопряжена и с высокой ответственностью, и с наличием целого спектра экстремальных факторов, которые часто не позволяют действовать никак иначе, кроме как на основе репродуктивных стратегий.

Процедуральная подсистема – не единственная, на наш взгляд, подсистема, характеризующая деятельностный характер конфликтной компетентности как профессионально важного качества управленца. Для подтверждения этого необходимо обратиться к метарегулятивным процессам, рассматриваемым в современном метакогнитивизме. Они, во-первых, образуют особый качественно специфический класс метапроцессов в целом и, соответственно, интегрируются в специфическую подсистему, обозначенную как метарегулятивная. Во-вторых, не менее показательно и то, что всё более широкое распространение получает очень важное понятие *регулятивной рефлексии* [2]. В своей деятельности руководителю необходимо полностью контролировать свои действия, предвосхищать желаемый результат и добиваться его. Это обусловливает наличие не только метакогнитивного контроля и *метакогнитивного мониторинга*, но еще и субъектно осознаваемого контроля за ними как таковыми. Это образование, предполагающее постоянную установку на поддержание «контроля за контролем», функционирование способов и средств контроля за собой «как за контролёром своих же действий». При этом необходимо не просто «осознанно регулировать» процессы реализации профессиональной деятельности, но и непрерывно отслеживать саму эту регуляцию: степень её полноты, адекватности, эффективности, своего состояния в ней и др. Такой метаконтроль

выступает уже не только как процесс, но и как состояние. По отношению к управленческой деятельности в этом плане иногда используется выражение «умение не отпускать ситуацию». В психологии управления описан целый ряд приёмов и способов обеспечения и поддержания такого рода метаконтрольных функций. Это, например, так называемая способность взглянуть на себя «глазами подчинённых», «быть достойным ситуации», «соответствовать статусу» и др.

Продолжая рассмотрение вопроса о составе возможных подсистем, входящих в общий состав конфликтной компетентности руководителя и формирующихся под влиянием преимущественно деятельностной детерминации, необходимо обратить внимание на существование ещё одной подсистемы – *интеракционной*. Она является наиболее значимой именно для деятельности управленческого типа. В ряде случаев именно к этой подсистеме – владению теми средствами и приемами, процессами и механизмами, которые её составляют – сводится вся специфика содержания деятельности руководителя как процесса межличностного взаимодействия, управления людьми. Здесь ключевую и определяющую роль играют средства и механизмы метакогнитивного плана. Именно они могут обеспечить решающее условие эффективности любого межличностного взаимодействия – учёт самими взаимодействующими субъектами основных особенностей и черт друг друга. В качестве таких параметров выступают особенности собственно психической организации взаимодействующих субъектов – параметры их «внутреннего мира» и индивидуальные качества. Также следует учитывать умение руководителя оценивать своё эмоциональное состояние в процессе конфликта и на основе этого выстраивать собственную самопрезентацию (что характеризует *метаэмоциональную* подсистему конфликтной компетентности). При этом само понятие метакогниции существенно расширяет своё содержание, поскольку речь должна идти уже о своего рода *социальной* метакогниции. Другими словами, метакогнитивные процессы выступают в управленческой деятельности зачастую не столько в их интрасубъектном проявлении, сколько в интерсубъектной функции. Они являются регуляторами собственной деятельности управленца, средством межличностного познания и регуляции интерсубъектных взаимодействий (особенно это проявляется в конструктивном решении возникающих проблем). Данное обстоятельство и его осознание открывают широчайшие и практически полностью не реализованные пока возможности для синтеза теории деятельности с ещё одним крупным психологическим направлением – социальным метакогнитивизмом. А на основе наших исследований мы можем констатировать, что вся совокупность функциональных подсистем является непосредственно метакогнитивным потенциалом личности.

Специфика и даже уникальность деятельности управленческого типа состоит в том, что по отношению к ней, как мы отмечали выше,

можно говорить не только о психологии её субъекта, но и о психологии её объекта. Сами субъект-объектные взаимодействия, образующие суть любой деятельности, приобретают в ней характер межличностных. Эффективность управленческой деятельности в данной ситуации будет непосредственно зависеть от того, насколько полно и точно, корректно и достоверно будут учтены в деятельности факторы субъективного собственно психологического плана. При этом специфика *интеракционной* подсистемы в целом и её отличие от близкой к ней в ряде отношений *метакоммуникативной* подсистемы, в частности, обусловлены таким обстоятельством, что в этой подсистеме в большей мере синтезированы индивидуальные качества, которые обусловливают уровень эффективности руководителя. Вместе с тем в психологии существует понятие, которое наилучшим образом синтезирует в себе именно эти качества. Это понятие *социального интеллекта.* Оно включает в себя индивидуальную меру выраженности практически всех разноуровневых когнитивных и метакогнитивных процессов, лежащих в основе межличностного взаимодействия и управления как такового.

Психологический анализ управленческой деятельности в аспекте ее метакогнитивной детерминации позволяет, на наш взгляд, выявить еще одну очень специфическую и важную подсистему. Так, современные исследования со всей убедительностью показывают огромную важность регулятивной рефлексии. В метакогнитивной психологии к настоящему времени установлен ряд принципиально сходных по смыслу закономерностей и явлений. Прежде всего это очень общая закономерность, состоящая в том, что существует зависимость «типа оптимума» между эффективностью деятельности (в особенности тех видов, которые принадлежат к субъект-субъектному классу) и индивидуальной мерой развития рефлексивности. Это феномен, состоящий в рефлексивной блокаде когнитивных поведенческих функций. С этим феноменом связывают контрпродуктивное влияние гиперрефлексивности на интеллектуальные функции, широко известные явления рефлексивной гиперкорекции и гиперконтроля, а также феномен «аналитического паралича», установленный в теории принятия решения [3]. При этом субъект деятельности понимает и фиксирует, что «слишком высокий сознательный контроль» (то есть фактически высокая мера выраженности рефлексивного контроля) может быть даже вредным, а то и губительным для управленческой деятельности. Возникает необходимость минимизации рефлексивного контроля, а для этого выработка неких «антирефлексивных» средств, направленных на *ингибицию* или даже блокаду такого контроля. За счёт этого обеспечивается тот «средний» (а не «избыточный», не «слишком высокий»), т. е. именно оптимальный уровень рефлексивного контроля, на котором реализация как всей деятельности в целом, так и её основных задач, является наиболее эффективной. Таким образом, можно говорить о существовании так называемой *ингибиторной* подсистемы. В управленческой деятельности

объем информации, которую необходимо переработать (учесть, принять во внимание, предусмотреть и пр.), является очень большим. В связи с этим необходимы мощные средства ограничения информационных потоков – приведения их к виду и объёму, доступному для субъекта деятельности и «укладывающемуся» в рамки его психофизиологических ограничений. Фактически данная детерминанта минимизации рефлексивного контроля и приведения его к оптимальной степени позволяет обеспечить не просто одно из условий организации деятельности, а ее важнейшее условие – реализуемость.

Следующим важным фактором, обусловливающим важность выделения ингибиторной подсистемы, является то, что в качестве главных информационных источников для управленца выступают такие специфические во всех отношениях «носители», каковыми являются другие люди – управляемые, подчинённые. Стремление к максимально полному учёту всех особенностей «других» автоматически ведёт к недопустимой и уже отмеченной выше информационной перегрузке и делает, следовательно, деятельность фактически нереализуемой. Кроме того, получаемая от «других» субъектов информация (равно как и информация о них самих) также обычно характеризуется достаточно выраженной противоречивостью, а то и несовместимостью. Это делает её «полный учёт» нереализуемым, а стремление к нему – уже не позитивным (что требуется с абстрактно-правильной точки зрения), а подчёркнуто негативным. При этом следует учитывать, что информация, перерабатываемая руководителем в его управленческой деятельности, не является эмоционально и личностно нейтральной. Руководитель имеет дело не просто с данными, а со стоящими за ними люди – с их интересами, потребностями, проблемами, наконец, судьбами. Причём их учёт достаточно редко совпадает с «интересами дела». В результате этого возникает очень типичная для деятельности управленческого типа ситуация невозможности «быть хорошим для всех», а также ситуация острого противоречия между «интересами людей» и «интересами дела». Наиболее радикальным средством преодоления такого рода ситуации является минимизация «рефлексивного учёта» данных о подчинённых, об их позициях, их потребностях, интересах и пр. Всё это в итоге приводит к хорошо известным феноменам так называемого «невнимания к людям», «чёрствости» и пр., которые обычно расцениваются в подчеркнуто негативных тонах, что, однако, в свете изложенного отнюдь не всегда и вовсе не обязательно столь негативно. Подтверждением этого может служить так называемый «технократический стиль» управления, который характеризуется всеми отмеченными выше особенностями, но который, однако, часто является наиболее эффективным.

Как известно, очень типичным для управленческой деятельности является фактор ограниченности времени для реализации тех или иных функций, для решения тех или иных задач. Руководитель очень часто

вынужден действовать во временном цейтноте, что не может не накладывать свой значимый отпечаток и на всю его деятельность. В этих условиях очень часто принятие «какого-либо» решения – пусть даже и удовлетворительного – лучше, чем непринятие никакого. Как известно, «правильное, но не своевременно принятое решение равносильно неправильному». Понятно, что в этих ситуациях «избыточная» или просто развернутая рефлексия не только нежелательна, но и фактически губительна для реализации основных управленческих функций.

Ещё одной важной и очень общей детерминантой «антирефлексивных» тенденций в управленческой деятельности является совокупность факторов собственно личностного плана. Они связаны с тем, что сочетание стремления к максимально полному и детальному учёту информации о подчинённых с невозможностью на практике осуществления этого, а также с невозможностью адекватного ответа на «пожелания подчинённых» создаёт перманентные и мощные причины для развития целого ряда психотравмирующих факторов. Они составляют ещё более известную часть всей практики управления и приводят к развитию целого ряда нежелательных последствий (хронический стресс, психическое выгорание, профессиональные деформации, соматические заболевания и проч.). В связи с этим есть вполне обоснованные причины считать, что такого рода детерминанты являются наиболее мощными факторами, стимулирующими формирование и развитие средств «антирефлексивного» плана именно в управленческой деятельности и дополнительно характеризуют вышеобозначенную *ингибиторную* подсистему.

Итак, проведённый психологический анализ управленческой деятельности позволил дифференцировать восемь основных подсистем, функционально представленных в структуре конфликтной компетентности. Обобщая полученные результаты, метакогнитивную подсистему конфликтной компетентности в профессиональной деятельности руководителя, по нашему мнению, можно связать со способностью выделения конфликтной проблемности, общим пониманием субъектом сущности тех процессов, которые имеют место в конфликте, а также степенью их обоснованности и применимости. По отношению ко второй основной подсистеме – метарегулятивной – это способности, связанные с контролем за тремя ключевыми процессами регулятивного плана (принятием решения, планированием и контролем). По отношению к двум другим и также основным подсистемам – метаэмоциональной и интеракционной – это базовые качества, которые дифференцируются в составе, соответственно, эмоционального и социального интеллектов. Для интеракционной и метакоммуникативной подсистем, сопряжённых в основном с социальным интеллектом, характерны способности, связанные с умением понимать и учитывать точку зрения других людей, хорошо адаптироваться в социальных ситуациях. Процедуральная, мониторинговая и ингибиторная подсистемы характеризуют базовые

качества, связанные со способностью контроля собственно своей деятельности. Основанием отнесения тех или иных образований в группы, т. е. фактически основанием для структурирования конфликтной компетентности выступает *функциональный критерий.* Кроме того, в этом находит подтверждение и правомерность трактовки указанных подгрупп именно в качестве подсистем, то есть их интерпретации именно как образований системного типа, направленных на реализацию общей цели – эффективного управления функционированием и изменениями в организации посредством конструктивного взаимодействия её субъектов.

Список литературы

1. Башкин М.В. Конфликтная компетентность: метод. указания. Ярославль: ЯрГУ, 2014. 72 с.
2. Карпов А.А. Структура метакогнитивной регуляции управленческой деятельности. Ярославль: ЯрГУ, 2018. 784 с.
3. Карпов А.В. Метасистемная организация уровневых структур психики. М.: ИП РАН, 2004. 506 с.

PSYCHOLOGICAL ANALYSIS OF MANAGEMENT ACTIVITIES AS THE BASIS FOR DETERMINING THE COMPOSITION AND CONTENT OF THE STRUCTURE OF CONFLICT COMPETENCE

A.S. Lukina

Academy of advanced training and retraining, Tver

Highlights the main levels of the structural organization of conflict competence. Conducted psychological analysis of management activities through which the selected composition and content subsisting organization-conflict of competence of the Manager. The following subsystems are included in its overall composition – metacognitive, melaragamalika, metacommunicative, mathematically, inhibitory, interactional, procedurally and monitoring. The content of subsystems of subsystem level is explicated and its direct reflection in professional activity of the head is shown.
***Key words**: conflict competence, structural-level organization of conflict competence, meta-systemic approach, subsidery level of organization conflict of competence management activities.*

Об авторе:

ЛУКИНА Анастасия Сергеевна – преподаватель АНО ДПО «Академия повышения квалификации и переподготовки кадров» (170008, г. Тверь, ул. Московская, 1, оф. X), e-mail: lukina_as@mail.ru

УДК 159.923

«КАРТИНА МИРА ПРОФЕССИОНАЛА» И ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ КОНТРАКТЕ У СТУДЕНТОВ

Е.С. Ребрилова, Ю.Г. Курочкина

Тверской государственный университет

Доказывается предположение о том, что по-разному сформированная «картина мира профессионала» и ее различные составляющие могут рассматриваться в качестве факторов, формирующих психологические контракты, различные по виду структуры у студентов как будущих субъектов труда. Описанные в статье результаты представляют научную новизну в области психологии труда, поскольку расширяют научные представления об имплицитном соглашении субъектов будущей профессиональной деятельности и его ментальных детерминантах.

Ключевые слова: *«картина мира профессионала», психологический контракт, ожидания, обязательства.*

Актуальность изучения картины мира профессионала и представлений о психологическом контракте на студенческой выборке определяется теоретической и практической значимостью.

Студенческий возраст – это сенситивный период для развития основных социогенных потенций человека (Б.Г. Ананьев), он является одним из важнейших для профессионального самоопределения и первичной профессиональной самореализации, поскольку именно в этот период молодыми людьми принимается решение о векторе развития своей карьеры в той или иной профессиональной области [2]. Сложность этого этапа профессионального онтогенеза определяется особенностями возрастной группы субъектов (как правило, с 17 до 23 лет). От других данный период отличается стремлением к самопознанию, самоопределению и самоутверждению в качестве субъекта общественной и профессиональной жизни, появлением интеллектуальной и социальной зрелости и их достаточно гармоничным сочетанием [6], благодаря чему возникает способность выполнять работу в условиях больших нагрузок, а также находить нестандартный способ решения проблемы [2; 9]. Также для молодых людей этого возраста характерны проявления импульсивности и «разбросанность» интересов, разочарование и негативизм, недоверие и отрицание, негативный максимализм и волевая дисгармония, которые зачастую проявляются из-за недостатка жизненного опыта, неопределенности нравственных ценностей и целей и т.п., что определяет изменения в представлениях студентов о будущей профессии и о своих профессиональных обязанностях и возможностях [5].

Установлено, что достаточно большая часть студентов утрачивает интерес к выбранной профессии под воздействием различного рода факторов, в частности, связанных с изменением своего материального

положения, социального статуса, ценностных ориентаций, трансформаций, происходящих на современном рынке труда, экономической ситуации в государстве, более тесным знакомством со спецификой профессиональной деятельности, реальными условиями и требованиями, предъявляемыми к профессионалам, что сказывается на желании продолжать обучение и трудоустраиваться по выбранной профессии [10]. Все вышеперечисленное, с одной стороны, представляет сложности профессионального онтогенеза для самих субъектов и – как следствие – позднее вхождение в профессию и развитие в ней. С другой стороны, – экономические потери для организаций, принимающих таких недоопределившихся в профессии субъектов труда, в виде необходимости переобучения и высокой текучести кадров.

Таким образом, перед образовательными учреждениями встает задача более раннего профессионального самоопределения (перед выбором вуза), формирования реальных, отражающих организационную действительность представлений о сфере профессиональной деятельности, о качестве и количестве функциональных обязанностей, о себе как субъекте профессиональной деятельности (в вузе), что, по сути, и составляет «картину мира профессионала».

В зависимости от того, как сформирована эта картина (полно, фрагментарно и т.д.), у субъекта формируются и определенные ожидания от своей профессиональной деятельности, от коллег, руководителя, работодателя, от организации в целом, формируются обязательства пред ней. И в зависимости от того, насколько реалистично сформированы эти ожидания и обязательства, у субъектов, входящих в организацию, будет формироваться определённый тип психологического контракта (от негативного к позитивному). Таким образом, все это позволяет говорить о влиянии «картины мира профессионала» на формирование имплицитного соглашения субъектов профессиональной деятельности и взаимодействия.

В научной литературе представлены работы по изучению «картины мира профессионала». Так, например, авторами даны определения этого феномена: «картина мира профессионала» – это целостная система представлений профессионала о своей деятельности, о себе и других его непосредственных участниках, включающая предметную, смысловую и ценностную составляющие [7]. Предложены разноплановые модели «картины мира профессионала» на выборках субъектов труда, имеющих стаж профессиональной деятельности.

Так, по Е.А. Климову, структура «образа мира профессионала» представлена разного рода планами: дальний план (представления, не имеющие большого значения для индивида), общий план (общие недифференцированные данные), средний план (определяется как «моя», «интересующая меня» часть общего плана), первый план (специфические, значимые для профессиональной деятельности системные целостности), крупный план (комплекс оперативных образов, возникающих у человека в момент его профессиональной деятельности), план деталей

(актуализация в сознании известных специалисту деталей предмета рассмотрения), оперативный план детализации (аналитическая и синтетическая деятельность, порождение новых, в частности, и более детальных представлений в момент профессиональной деятельности) [8].

А.А. Грачев представил «картину мира профессионала», состоящую из мотивации, способностей и образа работы [11].

Рассмотрена структура «картины мира профессионала» через убеждения о доброжелательности, справедливости окружающего мира, контроле, удачливости, ценности и значимости собственного Я, собственном будущем, об эффективности собственной деятельности и ее результатах (И.Р. Абитов, И.Ю. Ханнанова и Е.Ю. Тернер) [1].

По мнению О.Ю. Демченко и Ю.С. Газизова, «образ мира профессионала» составляют знания, ценности и поведение [4].

И.Б. Ханина, основываясь на трудах А.Н. Леонтьева и А.А. Леонтьева, выделила такие компоненты «профессионального мира», как профессиональное видение мира, профессиональные действия и операции, профессиональное отражение ситуаций, профессиональные аспекты общения [16]. Есть мнение, что «картина мира профессионала» состоит из восприятия, отношения к объектам, их значения и смысла, мотивов, ценностей личности (Е.Ю. Артемьева) [3].

Весомый вклад в развитие современных научных представлений о сущности «профессионального образа мира» был сделан В.П. Серкиным с учениками. В их работах «картина мира профессионала» представляется следующим образом: ядерный слой (мотивы, базовые убеждения личности), семантический слой (представления о профессиональной деятельности и деятельности конкретной организации) и перцептивный слой (образы актуального восприятия, связанные с профессиональной деятельностью) [15].

В научной психологической литературе практически не представлено исследований «картины мира профессионала» на студенческой выборке, что определяет научную ценность данного исследования. Представляется, что для изучения «картины мира профессионала» у студентов прежде всего необходимо изучать семантический и перцептивный слои (по В.П. Серкину), поскольку, на наш взгляд, именно эти слои формируются в период обучения в вузе у студентов, не имеющих или имеющих очень незначительный опыт профессиональной деятельности. Ядерный слой «картины мира профессионала», представленный мотивами, базовыми убеждениями личности, формируется уже в процессе профессиональной деятельности, и, следовательно, на данной выборке может быть представлен только в стадии формирования, что не соответствует цели исследования.

В современном обществе растет значимость взаимоотношений внутриорганизационных – в частности, отношений сотрудников организации как по вертикали, так и по горизонтали. Для организации

важным является не только качество рабочего, технического процесса, но и качество взаимопонимания и доверия сотрудников в процессе трудовой деятельности, обусловленных и формальным, и имплицитным контрактами.

Исследования психологического контракта в мировой (К. Аргирис, Д.М. Руссо, Н. Конвей, Р. Бринер, М. Армстронг, Э. Шейн, Х. Левинсон, и др.) и особенно отечественной практике (А.М. Грязнова, О.С. Виханский, А.И. Наумов, Е.С. Ребрилова, В.Б. Рябов и др.) достаточно новы. В представленных работах предлагается определение контракта, изучены его структурные составляющие, выделены типы, охарактеризованы свойства и детерминанты имплицитного соглашения [12; 13; 14]. Однако исследований представлений о психологическом контракте на студенческой выборке в психологической и смежной литературе практически не представлено.

Таким образом, актуальность изучения данной проблемы определяется теоретической значимостью, поскольку полученные результаты расширят научные представления о психологическом контракте у студентов как будущих субъектов труда, детерминации этих представлений «картиной мира профессионала».

В исследовании проверялось предположение о том, что «картина мира профессионала» влияет на представления о психологическом контракте у студентов как будущих субъектов труда.

Выборку исследования составили студенты выпускных курсов ТвГУ в количестве 50 человек.

Для сбора эмпирических результатов были использованы: 1. Методика «Структура и свойства психологического контракта», модальность 1 (Е.С. Ребрилова). 2. Проективная методика: рисование на заданную тему «Картина мира профессионала». 3. Сочинение на заданную тему «Картина мира профессионала». 4. Исследовательская анкета «Картина мира профессионала» (Ю.Г. Курочкина, Е.С. Ребрилова), имеющая следующие смысловые блоки: представления о профессионале, описание желаемой организации, профессиональное и карьерное развитие, эргономика рабочего пространства, описание руководителя и его стиля управления, коллектив, график работы и функциональные обязанности, распределение времени труда и отдыха.

В работе получен большой фактологический материал. В качестве основных выводов, на наш взгляд, можно представить следующие:

1. Анализ результатов исследования, полученных с помощью проективных методик, позволил выделить следующие характеристики «картины мира профессионала»: представления о профессии, ориентация на профессиональную деятельность, представления о функциональных обязанностях, представления о месте профессиональной деятельности, эмоциональное отношение к профессии, наличие «Я» в профессии, идентификация себя с профессией.

2. Эмпирически выделена модель «картины мира профессионала»,

состоящая из 10 слоев (представлено от центра к периферии): «Функциональные обязанности сотрудника» (ядро), «Профессиональные качества коллег», «Качества руководителя», «Окружение профессионала», «Условия работы», «Социально-демографические характеристики коллектива», «Вид профессиональной деятельности», «Описание личности профессионала», «Эргономика рабочего пространства», «Личностные качества коллег».

3. Респонденты эмпирически дифференцированы на группы: с полностью сформированной «картиной мира профессионала» (24 %), с фрагментарно сформированной «картиной мира профессионала» (47 %), с диффузной «картиной мира профессионала» (29 %).

В первой группе у большинства респондентов сформированы четкие представления о своем профессиональном функционале, о графике работы, распределении времени труда и отдыха, они детально описывают эргономику своего рабочего пространства, понимают необходимость профессионального и карьерного развития и строят планы в этом направлении. Респонденты хорошо представляют организацию, в которой хотели бы работать, дают описание личности непосредственного руководителя, с которым бы им было удобно работать, и его стиля управления, имеют хорошие представления о коллективе, в котором они будут более эффективны. Респонденты этой группы имеют опыт трудовой деятельности, но на момент проведения исследования не работали.

У респондентов второй группы представления о своем профессиональном функционале и организации, в которой они хотели бы работать, присутствуют фрагментарно, возможно, в силу того обстоятельства, что большинство из них выразили желание «работать на себя». Они понимают необходимость посещать курсы повышения квалификации желательно с отрывом от основной трудовой деятельности, или обучаться другой профессии и не намерены совмещать трудовую деятельность в нескольких компаниях. Респонденты этой группы детально описывают наполненность своего личного кабинета и непосредственного рабочего места. Для респондентов этой группы важным в трудовой деятельности являются оплата труда, трудовой коллектив и руководство организацией, однако эти параметры организационной жизни они описывают весьма скудно. Интересным кажется тот факт, что у этих респондентов сформировано желание «работать на себя», а вот представлений, что нужно делать, «работая на себя», нет. Респонденты этой группы не имеют опыта трудовой деятельности и на момент проведения исследования не работали.

У большинства респондентов третьей группы практически полностью отсутствуют представления о своих функциональных обязанностях, но есть представления о своем рабочем месте и об организации, в которой они желали бы осуществлять профессиональную деятельность (крупная корпорация). Они понимают необходимость дальнейшего профессионального развития, но только по основному направлению

деятельности, возможно, для того, чтобы осуществлять одновременную профессиональную деятельность в нескольких организациях. Трудовой коллектив и руководитель респондентами этой группы не описываются. Респонденты этой группы имеют опыт трудовой деятельности и на момент проведения исследования 50 % работали и 50 % не работали.

4. При исследовании представлений о психологическом контракте установлена следующая иерархия ожиданий (условия труда, вознаграждение, признание, профессиональное развитие, удовлетворение, справедливость, доверие, личностное развитие, стабильность, отношения в коллективе, карьера, активная жизнь в организации, контроль) и обязательств (выполнение организационных норм, выполнение официального трудового договора, отношения в коллективе, профессиональное развитие, добросовестное отношение к работе, контроль, активная жизнь в организации, приверженность к организации, занятость в организации) в его структуре.

Выявлено, что большинство (94 %) студентов имеют недифференцированный вид структуры психологического контракта, содержащий в себе характерные черты делового и отношенческого видов, 3 % имеют деловой вид, 3 % – карьерный вид структуры.

5. Установлены различия в структурных компонентах (ожиданиях и обязательствах) психологического контракта у респондентов с разными «картинами мира профессионала», идентификацией с профессией, сформированностью представлений о своих функциональных обязанностях, и эмоциональным отношением к будущей профессиональной деятельности.

На основании проведенных исследований можно сделать следующие выводы: 1) полностью и детально сформированная «картина мира профессионала» обусловливает у студентов ожидания достойных вознаграждений за проделанную работу, удовлетворения от своей профессиональной деятельности, профессионального развития в рамках организации, а также обязательства выполнять все пункты официального трудового договора и принятых организационных норм и правил, профессионально развиваться; 2) более полная идентификация с профессией обусловливает у респондентов ожидания профессионального и личностного развития, карьерного роста, активной жизни в организации, последнее рассматривается и как обязательство перед ней; 3) сформированные представления о своих функциональных обязанностях обусловливают у студентов ожидания стабильности организационной жизни, хороших отношений в коллективе, профессионального и личностного развития, карьерного роста, активной жизни в организации, хороших условий труда, справедливости, доверия и необходимого контроля своей деятельности, определяет обязательства выполнять все организационные нормы, быть приверженным организации, поддерживать хорошие отношения в коллективе, вести активную жизнь в организации; 4) положительное эмоциональное отношение к будущей профессиональной деятельности обусловливает

ожидания стабильности, хороших отношений в коллективе, профессионального и личностного развития, карьерного роста, активной жизни в организации, хороших условий труда, справедливости, доверия и контроля, определяет обязательства выполнять организационные нормы, быть приверженным организации, поддерживать хорошие отношения в коллективе, вести активную жизнь в организации.

Таким образом, можно заключить, что «картина мира профессионала» влияет на формирование представлений о психологическом контракте у студентов. При вхождении в организацию у студентов с наиболее полно и детально сформированной «картиной мира профессионала» психологический контракт в большей степени будет соответствовать организационной реальности, они будут готовы профессионально развиваться внутри компании и ей во благо, выстраивать благоприятное и эффективное трудовое взаимодействие с коллективом и руководством, быть приверженными организации и ориентироваться на долгосрочное сотрудничество с ней.

Результаты исследования могут быть использованы практическими психологами, профессорско-преподавательским составом вузов для создания тренинговых и профориентационных программ по формированию реалистичных представлений студентов о профессиональном мире, ожиданиях от современной организации и обязательствах перед ней, что, по всей видимости, будет снижать психологические риски у самих субъектов труда и экономические издержки предприятий посредством нивелирования процесса текучести кадров в первый год работы.

Список литературы

1. Абитов И.Р., Кашапова Г.И. Особенности картины мира и готовности студентов медицинского вуза к гражданскому поведению // Личность профессионала в современном мире / отв. ред. Л.Г. Дикая, А.Л. Журавлев. М.: ИП РАН, 2013. 944 с.
2. Ананьев Б.Г. Избр. психол. тр.: в 2 т. / под ред. А.А. Бодалева и др. М.: Педагогика, 1980. 288 с.
3. Артемьева Е.Ю. Психология субъективной семантики. М.: ЛКИ. 2007. 136 с.
4. Демченко О.Ю., Газизова Ю.С. Психологические аспекты становления образа мира у сотрудников государственной противопожарной службы МЧС России. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=25658097 (дата обращения: 20.07.2019).
5. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А., Кандыбович С.Л. Психология высшей школы. Минск: Изд-во БГУ им. В.И. Ленина, 2012. 383 с.
6. Зимняя И.А. Педагогическая психология. М.: Логос, 2000. 384 с.
7. Казакова Т.В., Басалаева Н.В., Лобанова О.Б. и др. Профессиональный образ мира: уточнение понятия // Совр. проблемы науки и образования. 2015. № 2-2. URL: https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=22868 (дата обращения: 17.09.2018).
8. Климов Е.А. Образ мира в разнотипных профессиях. М.: Изд-во МГУ, 1995. 222 с.
9. Кон И.С. Психология юношеского возраста. М.: Просвещение, 1979. 175 с.
10. Овсянников Р.Ю., Турчин А.С. Влияние личностных особенностей и направленности студентов гуманитарных специальностей в период обучения в вузе на выбор типа психологического контракта // Пенитенциарное право: юридическая

теория и правоприменительная практика. 2017. № 1 (11). С. 67–70.
11. Психология труда и управления как ресурс развития общества в условиях глобальных изменений: м-лы. Междунар. науч.-практ. конф., посв. 25-летию ф-та психологии Твер. гос. ун-та. Тверь: ТвГУ, 2018. 388 с.
12. Ребрилова Е.С. Обзор психодиагностических методов исследования психологического контракта // Вестн. Костром. гос. ун-та. Сер.: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2018. Т. 24. № 4. С. 140–145.
13. Ребрилова Е.С. Обзор современных исследований психологического контракта субъектов труда в отечественной практике // Субъект труда и организационная среда: проблемы взаимодействия в условиях глобализации / под ред. А.Л. Журавлева, Т.А. Жалагиной, Е.А. Журавлевой, Е.Д. Короткиной. Тверь: ТвГУ, 2019. 340 с.
14. Ребрилова Е.С. Психологический контракт как характеристика субъекта труда в контексте социальных условий производственной среды: автореф. дис ... канд. психол. наук. Тверь, 2009. 23 с.
15. Ситникова М.А. Динамика развития образа мира современных студентов // Научные ведомости. 2015. № 6. С. 193–203.
16. Ханина И.Б. Образ мира и профессиональный мир // Мир психологии. 2009. № 4 (60). С. 179–187.

«PICTURE OF THE WORLD OF THE PROFESSIONAL» AND IDEAS ABOUT THE PSYCHOLOGICAL CONTRACT AMONG STUDENTS

E.S. Rebrilova, Yu.G. Kurochkina

Tver State University

The article proves the assumption that a differently formed «picture of the world of a professional» and its various components can be considered as factors shaping psychological contracts of different structures by the form of students as future subjects of labor. The results described in the article present the scientific novelty in the field of labor psychology, since they expand the scientific understanding of the implicit agreement of the subjects of future professional activity and its mental determinants.
Key words*: «Picture of the professional world», psychological contract, expectations, obligations.*

Об авторах:

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

КУРОЧКИНА Юлия Геннадьевна – магистрант ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, Тверь, ул. Желябова, 33); e-mail: julya.fotka2012@yandex.ru

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.923.33

О ЦЕННОСТНЫХ ПРИОРИТЕТАХ В САМОСОЗНАНИИ РОССИЙСКОЙ МОЛОДЕЖИ

Е.А. Евстифеева[1], епископ Адриан (А.М. Ульянов)[2], С.И. Филиппченкова[1], Л.В. Удалова[3]

[1]Тверской государственный технический университет
[2]Ржевская епархия
[3]Правительство Тверской области

Утверждается, что духовно-нравственные ценности, спроецированные на подлинные и высокие значения верователного символа, составляют незыблемость самосознания человека. Наличное самосознание современной российской молодёжи демонстрирует другое. Здесь ценностная пирамида «заточена» на становление глобальной идентичности, коммуникативной продвинутости, доверительности вне опоры на гуманитарные ценности и самоидентичность, на рассудочно-расчетливый практицизм. Такая пирамида когерентна мобильным практикам глобального мира, гуманитарному космополитизму.

Ключевые слова: *верователные символы, духовно-нравственные ценности, трансформация самосознания молодёжи, мобильность.*

Российская молодёжь – один из главных субъектов всех трансформационных политических и социально-экономических процессов в современной России. В человеческой и социальной капитализации российского общества молодёжи «задается» роль инициатора и катализатора всех модернизационных изменений. Чтобы «потянуть» такую национальную и общественную роль, молодёжь, по всей вероятности, в своём индивидуальном сознании и самосознании должна опираться на устойчивые ценностно-смысловые структуры. (И это в условиях кризиса традиционного типа мировоззренческой идентичности.) Восходя к традиционным и сложившимся в российском менталитете представлениям, такое «цементирование» самосознанию придают идеальные в своём содержательном аспекте духовно-нравственные ценности как производные духовных абсолютов и нравственных оснований человечества. Феноменально они подразумевают благо, святость, добро, достоинство, совесть, долг, свободу, патриотизм и т. д., то есть высокие и подлинные верователные символы. Ими человек ни при каких условиях, ни в каких ситуациях не может поступиться, проигнорировать их. Именно эти ценностные установки находятся на вершине пирамиды гуманитарных идеалов. Они же влекут формирование самоидентичности личности, её автономию, свободу и ответственность. Ниже в пирамиде ценностей располагаются так называемые социально-ориентированные установки,

«заточенные» личностно-когнитивным и социально апробированным своеобразием. Они ответственны за корзину социальных идентификаций. В базисе пирамиды находится материализация ценностей, утилитаристски фильтрованный прагматически ориентированный ценностный функционал.

Соразмерными такой модели предстают следующие группы личностных и субъектно-когнитивных качеств:

1) духовно-нравственные установки (личное достоинство, чувство социальной справедливости, честность);

2) субъектно-личностное своеобразие (позитивная идентичность, рефлексивность, ответственность, толерантность к неопределённости);

3) мобильность (доверие к себе и другому, коммуникативные навыки). Очевидно, в данной пирамиде могут располагаться и другие иерархически заданные ценности.

Заметим, что занимающие в иерархии самосознания личности высшую ступень духовно-нравственные ценности укоренены в релевантных им верователных символах. Речь идёт о том, что в онтологическом и аксиологическом аспектах вера – это экзистенциальная (смысложизненная) ценность, удостоверяющая человеческое существование [1, с. 115]. Оставаясь вечным парадоксом для мышления, не претендуя на абсолютную истину, она строит душевно-духовный каркас личности, творя её смысложизненную матрицу, экзистируя её бытие, поддерживая желания и ожидания, раскрывая волевой потенциал. Духовно-нравственные ценности, спроецированные на «высокие» значения верователного символа, составляют незыблемость самосознания человека, основу нравственного закона [2].

Согласно аналитике наших социально-психологический исследований, комплементарных новейшим социологическим исследованиям ценностного самосознания молодёжи новой России, у современной молодёжи меняются представления о ценностно-смысловой естественности жизни [3]. Для ценностного самосознания молодёжи, студентов «проницаема» «своя» пирамида ценностей, которая согласуется с вызовами глобализации, динамикой общественного сознания, мобильностью социального бытия и комплементарными ей верователными символами. За выбором мобильности как жизненного мейнстрима стоит готовность к высокой степени доверительности как веры в Другого без базовой уверенности в себе, без критической саморефлексивности. Однако любой доверительный акт опустошается, если он не фундирован в душевно-духовный каркас личности, её самость, аутентичность, автономию, самоидентичность. Чему доверяет ни во что не верующий?

Главными ценностями в «традиционной» культуре являются духовно-нравственные ценности, которые в первую очередь формируют устойчивую цельную позитивную идентичность человека и общества и их

этос. Анкетирование современной молодёжи проведено на базе Центра психологической поддержки сотрудников и студентов кафедры психологии и философии ФГБОУ ВО «Тверской государственный технический университет». В 2018 году выборку эмпирического исследования составила обучающаяся молодёжь Тверского региона в количестве 350 студентов тверских вузов (Тверской государственный технический университет, Тверской государственный медицинский университет, Тверская государственная сельскохозяйственная академия) в возрасте от 17 до 24 лет, в том числе 205 девушек и 145 юношей. В 2019 году проведено исследование на выборке старшеклассников (60 человек, 15 юношей и 45 девушек) в возрасте 15–17 лет: религиозная молодёжь, обучающаяся в православных школах и гимназиях Тверской области (ЧОУ «Торопецкая гимназия им. святителя Тихона, патриарха Московского и всея России»; МАОУ «Средняя общеобразовательная школа № 13 г. Ржева Тверской области»**).**

Диагностический инструментарий исследования составила авторская анкета социально-психологического опроса, включающая в себя три блока вопросов. Молодёжи предлагался перечень ценностных приоритетов, которые следует расположить по порядку значимости – как принципы, которыми респондент руководствуется в своей жизни:

1. *Духовно-нравственные ценности (самоидентичность)*: автономия (свобода), позитивная идентичность, ответственность, достоинство, справедливость, патриотизм.

2. *Социально-ориентированные ценности (социальные идентификаторы)*: рефлексивность, моральная нормативность, толерантность как черта личности.

3. *Мобильность (глобальная идентичность)*: доверительность, коммуникативные навыки, толерантность к неопределённости)

Результаты исследования. Как показало анкетирование студенческой молодёжи, большинство респондентов (56 %) считают, что глобальная идентичность, репрезентируемая как субъектно-личностные качества (мобильность, коммуникативные навыки, доверие, толерантность), является главной ценностью в ценностно-смысловой структуре сознания. Около трети (28 %) студенческой молодёжи выделяют для себя как высокозначимые просоциальные ценности («маркёры» социальных идентификаций), за которыми «стоят» рефлексивность, проектное мышление, ответственность. И лишь 16 % студентов указывают как на фундаментальный ориентир на самоидентичность, идентификаторами которой выступают духовно-нравственные ценности, автономия, чувство социальной справедливости, личностное достоинство.

Результаты анкетирования старшеклассников демонстрируют нам совершенно иную картину (рис.): большинство респондентов (72 %) на 1-е место ставят духовно-нравственные ценности (самоидентичность):

автономию (свободу), позитивную идентичность, ответственность, достоинство, справедливость, патриотизм; 18 % респондентов выбирают для себя социально-ориентированные ценности (социальные идентификаторы): рефлексивность, моральную нормативность, толерантность как черту личности. И, наконец, на третьем месте (10 %) находится мобильность (глобальная идентичность): доверительность, коммуникативные навыки, толерантность к неопределенности).

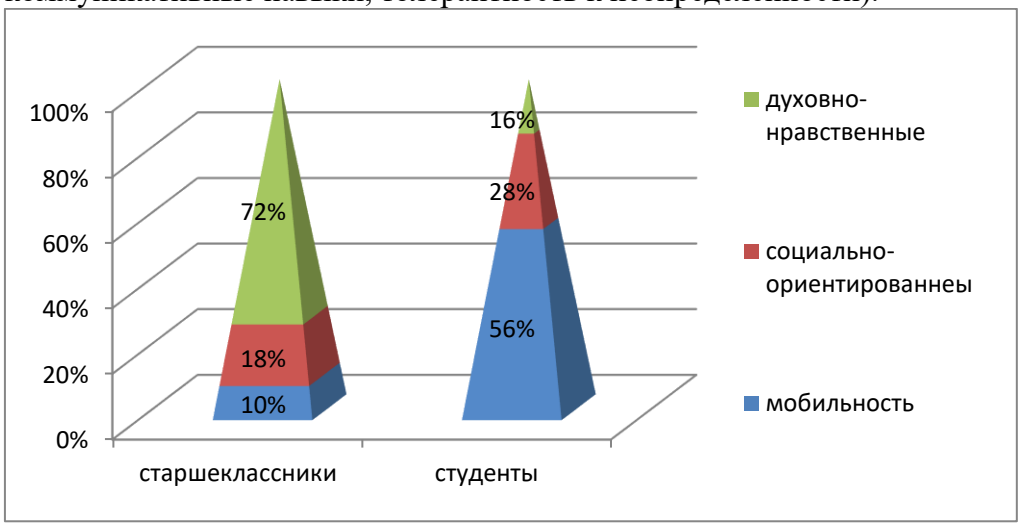

Рис. Пирамида ценностей современной молодежи: сравнительный анализ студентов и старшеклассников

Таким образом, у молодёжи складывается герменевтическая модель самосознания, которую можно именовать постмодернистской. Выбирая мобильность как мировоззренческий и ценностный ориентиры, за которыми просматриваются такие психологические особенности, как доверительность, чрезмерная открытость к иному (Другому, взгляду, восприятию), высокая поведенческая вариативность, коммуникативная избыточность и т. д., которые генерализуют формирование глобальной идентичности человека, молодёжь отказывается от сильной, устойчивой самоидентичности, от духовно-нравственного самопреображения, от универсальных этических ценностей. Этот факт важно отрефлексировать. Выявление специфики духовно-нравственного воспитания молодежи в условиях глобализации становится кричащим вызовом педагогическому сообществу.

Список литературы

1. Ценностный дискурс в науках и теологии / Рос. акад. наук, Ин-т философии, Рос. гос. гуманитар. ун-т; отв. ред. И.Т. Касавин и др. М.: ИФРАН, 2009. 352 с.
2. Бижанов А.Х., Нысанбаев А.Н. Духовно-нравственные основы личностного

самосознания // Вопросы философии. 2018. № 7. С. 5–17.
3. Евстифеева Е.А., Филиппченкова С.И., Майкова Э.Ю., Подолько Е.О. Личностный потенциал: постмодернистская модель образования // Философия образования. Новосибирск, 2012. № 6 (45) С. 173–177.

ON VALUE PRIORITIES IN THE CONSCIOUSNESS OF RUSSIAN YOUTH

E.A. Evstifeeva[1], bishop Adrian (Ulyanov A.M.) [2], S.I. Filippchenkova[1], L.V. Udalova[3]

[1]Tver State Technical University
[2]Rzhev diocese
[3]Government of the Tver area

The article discusses the axological significance of the belief installation for the formation of value-semantic structures of consciousness, and spiritual and moral values. In the consciousness of modern Russian youth at the top of the value pyramid of value mobility. Such a pyramid corresponds to the values of a technological civilization.

Key words: *faith symbols, spiritual and moral values, transformation of youth self-consciousness, mobility.*

Об авторах:

ЕВСТИФЕЕВА Елена Александровна, доктор философских наук, профессор, проректор по развитию персонала, заведующая кафедрой психологии и философии ФГБОУ ВО «Тверской государственный технический университет» Минобрнауки РФ (170100, г.Тверь, ул. Аф. Никитина, 22), заведующая кафедрой философии и психологии с курсами биоэтики и истории Отечества ФГБОУ ВПО «Тверской государственный медицинский университет» Минздрава РФ (170100, г.Тверь, ул. Советская, 4)

Епископ АДРИАН (в миру Александр Михайлович УЛЬЯНОВ) – епископ Ржевский и Торопецкий, Ржевская Епархия (172381 г. Ржев, ул. Большая Спасская д. 33/57), e-mail: rjeveparhia@yandex.ru

ФИЛИППЧЕНКОВА Светлана Игоревна, доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры психологии и философии ФГБОУ ВПО «Тверской государственный технический университет» Минобрнауки РФ (170100, г.Тверь, ул. Аф. Никитина, 22), профессор кафедры философии и психологии с курсами биоэтики и истории Отечества ФГБОУ ВПО «Тверской государственный медицинский университет» Минздрава РФ (170100, г.Тверь, ул. Советская, 4), e-mail: sfilippchenkova@mail.ru

УДАЛОВА Лариса Викторовна, заместитель начальника управления, начальник отдела организации общественно-политических мероприятий управления общественных связей аппарата Правительства Тверской области (170100, г.Тверь, ул. Советская, 44), e-mail: pif1997@mail.ru

УДК 316.624

ДЕВИАНТОЛОГИЯ АМОКА: ФЕНОМЕНОЛОГИЯ, АКТУАЛИЗАЦИЯ, ПРОФИЛАКТИКА

Ю.А. Клейберг[1]

Тверской государственный университет,
Международная ассоциация девиантологов
[1]ORCID: 0000-0001-6757-0102

Предпринята попытка актуализировать важную проблему современности – проблему идентификации амока, шутинга. Раскрыта феноменология, функционирование этих деструктивных явлений и их герменевтические особенности. Рассмотрены основные направления концептуализации теоретических оснований амока. Представлены некоторые возможные направления стратегии социально-психологической и педагогической превенции и профилактики амока.

Ключевые слова: *подростки, молодежь, амок, деструктивность, шутинг, феноменология, герменевтика, актуализация, профилактика.*

В 2017–2019 гг. в нашей стране были зафиксированы и преданы общественной огласке случаи нападений учащихся на сверстников и педагогов в образовательных учреждениях. Именно эти события стали причиной для научного осмысления сложного феномена под названием «а́мок» – психического состояния, характеризующегося внезапной немотивированной агрессией с человеческими жертвами или без них. Данные научных изысканий позволяют «свести» информацию правоохранительных служб, *curriculum vitae* личностей и психологических портретов нападавших подростков для разработки общей стратегии и тактики превентивно-профилактической и коррекционной работы с подростками и молодежью группы социального риска. Однако следует признать, что обусловить методологические принципы системного анализа феномена «амок» в настоящее время не представляется возможным из-за того, что реальные масштабы проблемы латентны и представляют для исследователя определенную сложность. Таким образом, данная проблема для России приобретает государственный характер и требует неотложного решения.

Следует также констатировать, что социально-психологическая и педагогическая стратегия превенции и профилактики амока на сегодняшний день не разработана, она находится в стадии осмысления.

Автор данной статьи поддерживает мнение С.В. Книжниковой (2019) о том, что изучение случаев амока требует выявления особенностей психических процессов, отвечающих за саморегуляцию, специфику личностной направленности и социального опыта у лиц, совершивших нападение. Особо важен поиск медико-биологических, индивидуально-психологических и социокультурных причин амока [4].

Как мне представляется, актуально также рассмотрение амока в контексте девиантологической проблематики.

Выше сказано, что амок сопровождается насилием, жестокостью, озлобленностью и нередко физической расправой и смертью жертвы.

Насилию и жестокости в последние годы посвящено много исследований и публикаций ученых различных научных школ и направлений – психологов, криминалистов, социологов, педагогов, медиков и др. Несмотря на это, проблема жестокости и насилия как в общенаучном, так и девиантологическом отношении до сих пор остается одним из ключевых направлений современности.

В психологии девиантного поведения и криминальной психологии насилие и жестокость характеризуются деструктивной и деструктивно-психопатологической направленностью (Ю.М. Антонян, Я.И. Гилинский, Е.В. Змановская, Ю.А. Клейберг, О.С. Маслова, В.Д. Менделевич, Н.П. Фетискин, С.В. Шепелева и др.). Изучение данной направленности жестокости и насилия позволяет выявить их полимодальные проявления, обусловленные диссонансностью на уровне мотивационно-целевого, нормативно-поведенческого, эмоционально-чувственного, интеракционального и личностно-деятельностного взаимодействия личности и группы. По М.М. Бахтину, отношение «всегда носит творческий, продуктивный, эстетический характер», что является экзистенцией человека разумного (Бахтин, 1986, с. 10). При этом, как отмечает М. Бубер, «фундаментальным фактом человеческой экзистенции является отношение человек-с-человеком» (Бубер, 1995, с. 230).

На наш взгляд, попытки подавления или поддержки и стимулирования продуктивных личностных отношений в социальных группах могут существенно влиять на генезис и актуализацию как деструктивных (жестокость, насилие), так и конструктивных (гармоничная и созидательная перспектива) типов девиантного поведения.

Насилие, игнорирование и жестокость по отношению к юной личности порождают ответную жестокость. Психологами и криминологами (М.Р. Арпентьева, Я.И. Гилинский, Е.В. Змановская, Ю.А. Клейберг, И.А. Макаренко, Е.В. Руденский, М.К. Салимгереев и др.) экспериментально подтверждено, что применение взрослыми (в первую очередь школьными учителями) дидактического и психологического насилия и жестокости, а также проявление лицемерия, лжи и несправедливости в разы усиливает девиантогенные тенденции в среде несовершеннолетних подростков, проявление девиантогенных реакций, обостряют взаимоотношения как в системе «учитель – ученик», так и в системе «учитель – родители». Официальная статистика органов внутренних дел свидетельствует о том, что ежегодно за правонарушения попадают под наказание более 1 млн несовершеннолетних. При этом из года в год возрастает количество тяжких и особо тяжких преступлений

против личности, совершенных несовершеннолетними подростками: убийств, разбойных нападений, грабежей и др.

В особую группу включены подростки, совершающие немотивированную агрессию, приводящую к человеческим жертвам, а также спровоцированные эпизоды поведения, грозящие убийствами, телесными повреждениями или саморазрушительным поведением, нанесением себе травм, вплоть до суицида [1].

В Толковом словаре по психологии состояние амока относится к культурно-обусловленному синдрому и описывается как диссоциативный эпизод, характеризующийся периодом погруженности в раздумья, сопровождающийся вспышкой насилия, агрессивного или смертоносного поведения, направленного на людей и предметы. Классификатор Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ) МКБ-10 содержит упоминание о такой вспышке насилия, агрессивном или смертоносном поведении в приложении II – амока, – и описывается как «неизбирательный, ничем не спровоцированный эпизод смертоносного или сильно деструктивного поведения, с последующей амнезией или усталостью» [10].

Синдром «а́мок» имеет значение «неистовой ярости», состояние неконтролируемого бешенства, которое приводит к уничтожению всего вокруг. Причины появления этого синдрома недостаточно понятны: указывается, что он может быть обусловлен эпилепсией, перегревом на солнце или суггестивными воздействиями, но ведущую роль в его проявлении играют этнокультурные особенности, провоцирующие возникновение переживаний страха [2]. Амок характеризуется внезапным возникновением панических состояний с изменением сознания по типу сумеречного и неконтролируемого стремления двигаться в одном направлении, круша и ломая все, что стоит на пути, и убивая тех, кто мешает этому движению. В психологической картине приступа отмечается регрессия поведения, когда на первый план всплывают агрессивные реакции, проявляющиеся в виде автоматизмов [9, p. 264–276].

Также нередки случаи саморазрушительного поведения, носящего суицидальный характер. В художественной литературе нашло наиболее яркое и драматичное описание амока в одноименной новелле Стефана Цвейга (1922; перевод с нем. Д. Горфинкеля).

Нами предпринята попытка описания сущностно-содержательного основания и теоретико-методологического фундирования амока как девиантологического феномена. Для этого нами использовались некоторые теоретические подходы к исследованию причин жестокости, насилия и агрессивных нападений: *концепции агрессии и насилия* (Л. Берковиц, 2001; Я.И. Гилинский, 2013; Е.П. Ильин, 2003; Ю.А. Клейберг, 2014, 2017, 2019; Ю.Ю. Комлев, 2013, 2014; И.Г. Малкина-Пых, 2007; В.Д. Менделевич, 2005; Ю.Г. Можгинский, 1999; И.А. Фурманов, 2007, и др.); *концепции социальной эксклюзии как*

предиктора девиантности и преступности в эпоху постмодерна (Б.Н. Алмазов, 2010; Ф.М. Бородин, 2000; Я.И. Гилинский, 2013; Ю.А. Клейберг, 2014, 2017, 2019; Ю.Ю. Комлев, 2013, 2014; Т.А. Хагуров, 2003, 2007; и др.); *концепции фрустрации и депривации* (Ф.Е. Василюк, 2012; Н.Д. Левитов, 1967; S. Rosenzweig, 2009; Ю.А. Клейберг, 2014, 2017, 2019; Й. Лангмейер и З. Матейчик, 2001; В.Д. Менделевич, 2005; и др.); *девиантологические теории* (Я.И. Гилинский, 2013, 2018; Е.В. Змановская, 2005; Ю.А. Клейберг, 2014–2019; Ю.Ю. Комлев, 2013, 2014; Т.А. Хагуров, 2003, 2007, и др.).

Теоретико-методологическая синтагма проблемы представлена контент-анализом, синтезом, индукцией, дедукцией, аналогией. Релевантность источников фактического материала, обеспечивающего эмпирический базис научного исследования феномена амока, обеспечили отечественные и зарубежные статистические данные о случаях агрессивных и жестоких нападений в общественных местах, опубликованные данные правоохранительных структур и судебных расследований; *curriculum vitae* личностей и психологические портреты нападавших, составленные экспертами.

Часто наряду с термином «амок» в научной литературе встречается и термин «шутинг» (англ. shooting – стрельба, перестрелка) – расстрел, применение вооруженного насилия, массовая стрельба по безоружным людям).

В европейских странах принято понимать под амоком внезапную и беспричинную агрессию, выражающуюся в массовой расправе над людьми в общественном месте [11; 12].

В американских источниках предпочтение отдается термину «shootings», хотя и слово «амок» тоже употребляется, но редко. Американская психиатрическая ассоциация (APA) характеризует амок следующими признаками: предъявление агрессором реальных угроз или нанесение окружающим реальных травм, совершение убийств; кратковременное неуправляемое эмоциональное состояние, обусловленное нарушением контроля импульсов; последующая после приступа у агрессора частичная или полная амнезия, а также сильнейшее истощение; высокая вероятность суицидальной попытки у нападавшего сразу после припадка [1].

В отечественной справочной литературе и научных источниках информация об амоке незначительная. Независимая психиатрическая ассоциация России (НПАР) квалифицирует амок сумеречным состоянием сознания либо нарушением сознания после некоторого периода расстройства настроения [6]. Толковый словарь психиатрических терминов В.М. Блейхера и И.В. Крук (1995) рассматривает амок (малайск. amok – бешеный) как острый психоз, наблюдающийся у аборигенов Малайских островов. После периода дисфории, а иногда минуя его, наступает сумеречное состояние сознания с агрессивно-разрушительными действиями, затем – амнезия [7]. А вот современный Толковый словарь русского языка дает следующее определение:

«внезапно возникающее психическое расстройство, проявляющееся в возбуждении с агрессией и бессмысленными убийствами» [5].

Как видно из приведенных дефиниций, феномен амока неоднозначен и полиаспектен, а потому сложен для исследования и, вероятно, требует не только эвристичности, но и диверсификации научных подходов: комплексного, системного, этнокультурного, гуманистического, каузального, личностного, деятельностного.

Анализ витальных ситуаций и условий жизнедеятельности нападавших свидетельствует о наличии у них высокой интенсивности переживаний и психотравмирующих обстоятельств: социальная эксклюзия (социальная исключенность); цикличность социально и психологически обусловленных затруднений; продолжительный школьный боссинг и профессиональный моббинг; острое переживание несправедливости, обиды и ненависти; разочарование в референтных людях и др. Эти состояния предвосхищаются дистанцированностью, эскейп-реакциями (уходом из дома, прогулами школы, самоизоляцией от других людей, погружением в виртуальное пространство, поиском и приобретением предмета убийства и др.).

Однако если внимательно присмотреться к приведенным характеристикам агрессоров, то можно обнаружить их совпадение с известным в юриспруденции и психологии феноменом под названием «аффект». В Девиантологическом словаре Ю.А. Клейберга (2014, 2016, 2019) читаем: «Аффект (лат. *affectus* – душевное волнение, страсть) – сильное, быстро возникающее и бурно протекающее психическое состояние, характеризующееся глубоким переживанием, ярким внешним проявлением, сужением сознания и снижением самоконтроля» [3, с. 14–15].

Сравнительный контент-анализ общеизвестных в психологии, юриспруденции и психиатрии концепций аффекта с амоком позволяет заметить схожесть их специфических особенностей, а значит, есть вероятность обнаружения закономерности, взаимосвязи между явлениями и объектами реальности, систематизировать факторы, установить разновидности и тенденции развития амока, дифференцировать его проявление.

Каковы же способы и средства превенции и профилактики деструктивных тенденций амока? Во-первых, очевидным является оперативная разработка актуальных стратегий и тактик (психологических, педагогических, медицинских, юридических) для эффективного реагирования на амок, шутинг и другие девиантогенные и криминогенные проявления подростков и молодежи, деформирующие их сознание, установки, мотивацию и ценности. Во-вторых, важной задачей является обеспечение максимальной безопасности в местах массового пребывания людей и особенно в учебно-образовательных, культурно-досуговых и спортивных учреждениях и организациях. В-третьих, обучение детей и взрослых методам противостояния и безопасного поведения в ситуациях

амока и шутинга (эта задача может быть реализована, например, на уроках ОБЖ в школе и на специальных курсах для взрослых). Широкое внедрение в школы, колледжи и вузы медитативных технологий – сегодня чрезвычайно актуальная задача. Этот процесс у нас идет крайне медленно и несистемно. В-четвертых, отслеживание детей с тревожными признаками в сознании, поведении и поступках. Для этой цели важно постоянно держать «руку на пульсе», проводить мониторинговые срезы.

Так, П. Лэнгман в качестве профилактических мер предлагает: обеспечение общедоступной качественной психологической помощи; тщательную фиксацию признаков надвигающегося амока через выявление насилия в семье и моббинга в образовательной среде; выявление специалистами симптоматики психологических травм, психических болезней, психозов [8].

Таким образом, заключая, отмечу, что на эксплицитность и частоту деструктивных поведенческих проявлений в форме амока значительное влияние оказывают *личностные* (знания, умения, навыки, компетентности, особенности характера личности, ее потенциалы, рефлексия, мотивы, побуждающие к достижению профессионально-значимых задач, и др.), *ситуационные* (определяются реальной характеристикой состояния социокультурного пространства, традициями, нравственно-психологическим климатом и др.) и *средовые* (характеризуются актуальной социальной микросредой, принципами функционирования, требованиями общежития) предпосылки. В периоды активной социализации могут доминировать тревожность, инсомния, страх, стресс, депрессивность, аффект и другие расстройства.

Девиантогенные и криминогенные чрезвычайные ситуации антропогенного характера приносят неисчислимые страдания и дискомфорт как самой личности, так и социальным группам. Особое место здесь занимают ситуации, создающие реальную угрозу здоровью и жизни людей, разрушают их привычный жизненный уклад и приводят к психологическим и психическим деформациям, разрушению морально-нравственных и культурных ценностей общества. Такие психотравмирующие ситуации, вызванные амоком и шутингом, безусловно отражаются на физическом и психическом благополучии людей, провоцируя различные психические расстройства, конфликты, девиантные поступки и болезни.

Список литературы

1. Американская психиатрическая ассоциация. Appendix I. Outline for Cultural Formulation and Glossary of Culture-Bound Syndromes // Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders –Text Revision (DSM-IV-TR). Washington, DC, 2000. V. 4. P. 899.
2. Амок. URL:https://www.b17.ru/dic/amok/ (дата обращения: 04.06.2019).

3. Клейберг Ю.А. Девиантология: словарь / автор-составитель Ю.А. Клейберг. 3-е изд., доп. Нальчик: Тетраграф, 2019. 184 с.
4. Книжникова С.В. Амок: актуальность изучения нападений в школах, причины, возможности первичной профилактики // Социальная психология и общество. 2019. Т. 10. № 1. С. 152–168 (doi: 10.17759/ sps.2019100109).
5. Новый словарь русского языка Л.И. Ефремовой. Т. 1: А–О. М.: Русский язык, 2000. 1209 с.
6. Психиатрический энциклопедический словарь / Й.А. Стоименов и др. София–Киев, 2003. 1200 с.
7. Толковый словарь по психологии. URL: https://psychology_dictionary. academic.ru/3752/культурно-обусловленный синдром (дата обращения: 15.06.2019).
8. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. Appendix I. Outline for Cultural Formulation and Glossary of Culture-Bound Syndromes // American Psychiatric Association. Text Revision (DSM-IV-TR). Washington, DC. 2000. V. 4. P. 899.
9. Langman P. School Shooters: Understanding High School, College, and Adult Perpetrators. Rowman & Littlefield Publishers, 2015. 272 p.
10. Van Loon F. «Amok and latah», «J.O. Abnormal and Social Psychology». 1928, 9, p. 264–276. Bondü R. Amoklauf und School Shooting. Bedeutung, Hintergründe und Prävention. Vandenhoeck & Ruprecht, 2011. 121 p.
11. The ICD-10 Classification of Mental and Behavioural Disorders. Diagnostic criteria for research. Geneva, 1992. C. 214. 267 с.
12. Scheithauer H., Bondü R. Amoklauf und School Shooting. Bedeutung, Hintergründe und Prävention. Vandenhoeck & Ruprecht, 2011. 121 p.

DEVIENTOLOGY AMOK: PHENOMENOLOGY, ACTUALIZATION, PREVENTION

Yu. A. Kleyberg[1]

Tver State University
International Association of Deviantologists
[1] ORCID: 0000-0001-6757-0102

The article attempts to actualize an important problem of our time - the problem of identifying amok, shutting. The phenomenology, the functioning of these destructive phenomena and their hermeneutical features are revealed. The main directions of conceptualization of the theoretical foundations of Amok are considered. Some possible directions of the strategy of socio-psychological and pedagogical prevention and prevention of Amok are presented.

Key words: *adolescents, youth, amok, shutting, destructiveness, phenomenology, actualization, prevention.*

Об авторе:

КЛЕЙБЕРГ Юрий Александрович – академик РАЕН, доктор педагогических наук, доктор психологических наук, профессор кафедры социальной работы и педагогики ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, Тверь, Желябова, 33); e-mail: klab53@rambler.ru

УДК 159.923.072.43

КОНФИГУРАЦИЯ КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ И СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ХАРАКТЕРИСТИК РУКОВОДИТЕЛЕЙ

О.В. Кроповницкий

Башкирская академия государственной службы и управления
при главе Республики Башкортостан, г. Уфа

Осуществлен теоретико-эмпирический анализ типологий руководителей, основанных на их социально-психологических характеристиках и копинг-стратегиях. Исследовано соотношение копинг-стратегий и локус контроля, мотивации достижения. Представлены результаты проведенного исследования соотношения (конфигурации) копинг-стратегий и социально-психологических характеристик у руководителей.
Ключевые слова: *копинг-стратегия, мотивация достижения, интернальность, экстернальность, локус контроля, ответственность, социальный интеллект.*

К социально-психологическим характеристикам личности руководителя относится та или иная система ценностей, на которую он опирается в своей работе. Одну из типологий, основанных на подобной ориентации, предложил Р. Лайкерт [8, с. 185–212]. В ее основу он положил дихотомию: «руководитель, нацеленный на дело, – руководитель, нацеленный на сотрудника». Между этими двумя полюсами расположилось все множество руководителей, сочетающих в себе в разных пропорциях обе направленности.

Направленность на работу характеризует руководителя, основным приоритетом которого является обеспечение эффективности деятельности сотрудников и организации в целом, а также успешное решение стоящих перед ними задач; кроме того, он беспокоится о выстраивании сбалансированной системы вознаграждения с целью увеличения производительности труда. Направленность на человека характеризует руководителя, основным приоритетом которого является улучшение межличностных отношений сотрудников, их эмоционального состояния и психологической атмосферы в коллективе, в целом как средства повышения производительности труда. Позднее Р. Лайкерт расширил данный подход путем добавления теории «четырех систем (стилей) лидерства»:

Система 1 – эксплуататорско-авторитарная. К этому стилю принадлежат руководители с ярко выраженными автократическими характеристиками.

Система 2 – благосклонно-авторитарная. Руководители этой системы устанавливают авторитарные отношения с подчиненными, при этом в исключительных случаях могут допускать их к процессу принятия решений. Такие руководители в качестве мотивационного механизма для сотрудников используют принцип «кнута и пряника». В целом в этой системе руководители реализуют модель поведения благосклонного автократа.

Система 3 – консультативная. Руководители этой системы проявляют уже гораздо большее, хотя и далеко не полное, доверие к своим сотрудникам. Они способны на взаимное общение со своими подчиненными и даже могут консультироваться с ними по некоторым вопросам. Значимые решения по-прежнему они принимают единолично, однако уже большое количество конкретных решений могут перепоручить своим подчиненным.

Система 4 характеризуется основным упором на коллективное самоуправление и групповое участие сотрудников в процессе принятия большинства решений. Данная система основана на участии. Система интеракций между ее участниками осуществляется на равноправной основе, носит доверительный характер. Все решения принимаются максимально децентрализованно. Общение является двусторонним и носит неформальный характер. Руководители этой системы стремятся активизировать участие сотрудников в управлении. При этом они в максимальной степени ориентируются на людей, в отличие от руководителей системы 1, нацеленных только на работу.

В настоящее время считается, что систем Р. Лайкерта является не альтернативной в отношении континуума «авторитарность – либеральность», а углубляющей и уточняющей его [4, с. 511–512].

Цель настоящего исследования заключается в создании типологии руководителей на основе выделенных социально-психологических характеристик и копинг-стратегий.

Научная новизна: предложено новое понимание типологии руководителей, сформированной на основе соотношения их социально-психологических характеристик и предпочитаемых ими копинг-стратегий.

Гипотеза: соотношение копинг-стратегий и социально-психологических характеристик руководителей позволяет выделить типы руководителей.

Выборка: в исследовании принимали участие в период с июня по ноябрь 2017 г. слушатели Президентской программы «Стратегический менеджмент» при Башкирской академии государственной службы и управления при главе Республики Башкортостан в количестве 96 человек: 58 мужчин и 38 женщин, средний возраст по выборке составил 34,8 года.

Методики исследования:

1. «Опросник способов совладания» [3, с. 42]. Методика представляет собой первый стандартизированный опросник, направленный на измерение копинга и является диагностичной по двум основным стратегиям совладания – проблемно-фокусированный и эмоционально-фокусированный копинг, которые проявляются у человека в стрессовых ситуациях, таких, например, как потеря близких людей, работы, серьезные заболевания, катастрофы и т. д. Более поздняя версия 1988 г. включает 50 вопросов и состоит уже из 8 эмпирически полученных шкал. Копинг-стратегии разделены на 3 группы по

следующим главным критериям: разрешение проблемной ситуации, поиск и использование социальной поддержки, эмоциональное совладание: 1. Фокусировка на проблеме (одна шкала). 2. Фокусировка на внешней поддержке (одна шкала). 3. Фокусировка на эмоциях (шесть шкал). F. Cohen в своем анализе зарубежных подходов к копингу делает вывод, что копинг – это система диспозиций, стиль [7, с. 228–244].

2. Методика «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях» [3, с. 49] была создана в 1990 г. Норманом С. Эндлером (в соавторстве с Джеймсом А. Паркером) – ведущим канадским специалистом в области клинической психологии и психологии здоровья. Она используется для диагностики испытуемых от 18 лет и старше, включает в себя 48 утверждений, сгруппированных в 3 шкалы (по 16 утверждений в каждой шкале). Данный опросник предназначен для измерения трех ведущих стратегий копинга: стратегия, сфокусированная на проблеме (проблемно-ориентированная стратегия), стратегия, сфокусированная на своих эмоциях (эмоционально-ориентированный стратегия), и стратегия, реализующая избегание проблемы.

3. Методика диагностики уровня субъективного контроля (УСК) Дж. Роттера (адаптирована Е.Ф. Бажиным, С.А. Голынкиной, А.М. Эткиндом) [6, с. 153]. Методика УСК состоит из 44 вопросов. Анализ ответов на эти вопросы позволяет говорить о том, насколько высок уровень интернальности по следующим диагностическим показателям: 1. Ио – шкала общей интернальности. 2. Ид – шкала интернальности в области достижений. 3. Ин – шкала интернальности в области неудач. 4. Ис – шкала интернальности в семейных отношениях. 5. Ип – шкала интернальности в производственных отношениях. 6. Им – шкала интернальности в области межличностных отношений. 7. Из – шкала интернальности в отношении здоровья и болезни.

4. Мотивация успеха и боязнь неудачи. Опросник А.А. Реана [2, с. 49–56] включает в себя 21 вопрос и измеряет уровень мотивации успеха и боязни неудачи. Определяет ведущую мотивацию: либо на достижение результата, либо на избегание ошибок и неудач.

5. 16-факторный личностный опросник Реймонда Кэттелла [6, с. 55–81]. В теоретико-методологической основе опросника лежит факторный анализ личности. Интерпретация результатов, полученных после проведения тестирования, позволяет описать личность испытуемого на основе 16 фундаментально независимых и психологически содержательных факторов. Все факторы имеют условное обозначение и содержат устойчивую связь между различными характеристиками личности. Методика включает в себя текст вопросов, бланк для ответов и ключи (количественный и качественный). В данном исследовании была использована форма С опросника Кэттелла, которая насчитывает 105 вопросов. После обработки ответов с помощью количественного ключа исследователь получает сырые баллы (которые

затем переводятся в стены) по 17 полярным факторам личности, включая фактор самооценки, который показывает степень ее адекватности.

6. Лири, интерперсональный диагноз – личностный опросник [6, с. 225]. Создан Т. Лири в 1957 г. и предназначен для диагностики социальных свойств и межличностных отношений личности, играющих важную роль в социальном взаимодействии с другими людьми. В соответствии с ключом подсчитываются количественные показатели по 16 характеристикам, из которых формируются 8 типов, описывающих определенный стиль межличностных отношений: 1) властный – лидирующий; 2) независимый – доминирующий; 3) прямолинейный – агрессивный; 4) недоверчивый – скептический; 5) покорный – застенчивый; 6) зависимый – послушный; 7) сотрудничающий – конвенциальный; 8) ответственный – великодушный.

7. Методика исследования социального интеллекта Е.С. Михайловой [5, с. 39–45], являющаяся российской адаптацией теста Дж. Гилфорда и М. О'Салливена, который создавался в 60–70-е гг. XX в. Используемая в данном исследовании адаптация основана на французской версии методики, которая была опубликована в 1977 г. Разработка отечественной версии теста продолжалась в период с 1986-го по 1990 гг. В исследовании принимали участие 210 человек в возрасте от 18 до 55 лет. Тест основан на знаменитой модели интеллекта Дж. Гилфорда, которая характеризуется набором интеллектуальных способностей личности в виде куба. Методика включает в себя 4 субтеста: 1. «Истории с завершением». 2. «Группы экспрессии». 3. «Вербальная экспрессия». 4. «Истории с дополнением».

Анализ и обсуждение результатов

Для достижения цели исследования и проверки выдвинутой гипотезы нами была проведена диагностика предпочитаемых испытуемыми копинг-стратегий и социально-психологических характеристик личности. Выделение типов руководителей было осуществлено на основе результатов кластерного анализа методом *K*-средних.

В табл. 1 представлены основные характеристики, которые внесли наибольший вклад в формирование кластеров (типов руководителей), при $p \leq 0{,}001$: Ио (шкала общей интернальности) – $F = 75{,}6$; Ид (шкала интернальности в области достижений) – $F = 17{,}9$; Ин (шкала интернальности в области неудач) – $F = 15{,}1$; Ип (шкала интернальности в производственных отношениях) – $F = 11{,}8$; ЭОК (эмоционально-ориентированный копинг) – $F = 11{,}1$; Ис (шкала интернальности в семейных отношения) – $F = 9{,}6$; авторитарный – $F = 7{,}1$; доминирование – $F = 6{,}4$; агрессивный – $F = 5{,}8$.

Таблица 1

Характеристики, внесшие наибольший вклад в формирование типов руководителей (при $p \leq 0{,}001$)

№ п/п	Характеристика	*F*

1	Ио (шкала общей интернальности)	75,6*
2	Ид (шкала интернальности в области достижений)	17,9*
3	Ин (шкала интернальности в области неудач)	15,1*
4	Ип (шкала интернальности в производственных отношениях)	11,8*
5	ЭОК (эмоционально-ориентированный копинг)	11,1*
6	Ис (шкала интернальности в семейных отношения)	9,6*
7	Авторитарный	7,1*
8	Доминирование	6,4*
9	Агрессивный	5,8*

Примечание: *значимое влияние при $p \leq 0{,}001$.

Кроме того, нами были обнаружены также значимые (хотя и на более низком уровне значимости) различия между кластерами (типами руководителей) по другим показателям, оказывающим меньшее влияние на формирование типов. К таким характеристикам относятся: дружелюбие – $F = 5$ (при $p \leq 0{,}002$); Из (шкала интернальности в отношении здоровья и болезни) – $F = 4{,}7$ (при $p \leq 0{,}003$); эгоистичный – $F = 4{,}7$ (при $p \leq 0{,}003$); социальный интеллект – $F = 4{,}5$ (при $p \leq 0{,}003$); Им (шкала интернальности в области межличностных отношений) – $F = 4{,}2$ (при $p \leq 0{,}005$); бегство–избегание – $F = 3{,}9$ (при $p \leq 0{,}008$); *M* (практичность–мечтательность) – $F = 3{,}3$ (при $p \leq 0{,}019$).

Универсальные характеристики, свойственные всем типам руководителей: самоконтроль, авторитарный, *L* (доверчивость–подозрительность), *G* (подверженность чувствам – высокая нормативность поведения), E (подчиненность – доминантность), *B* (интеллект), *A* (замкнутость – общительность), *Q*3 (низкий самоконтроль – высокий самоконтроль). Общим для всех типов руководителей является то, что они контролируют свои эмоции, проявления своих чувств, характеризуются подозрительностью, осторожностью в своих поступках. Они почтительны, но при этом властны. Они общительны, непринужденны в общении, активны при разрешении конфликтов. Им свойственна целенаправленность и интегрированность личности.

Далее перейдем к описанию выделенных типов руководителей.

Тип 1. «Доминантный, уверенный, общительный». Данный тип руководителей является наиболее распространенным, в него вошли 33,3 % испытуемых. Наиболее распространенные характеристики этого типа: руководитель среднего звена, мужчина, 35 лет, стаж работы на руководящей должности – 6 лет, 18 человек в подчинении. Наиболее предпочитаемые стратегии данного типа руководителей: «Планирование решения проблемы», «Проблемно-ориентированный копинг» и «Самоконтроль». Доминантный, компетентный, энергичный, авторитетный лидер, властный, что объединяет его с третьим типом. Характеризуется выраженным стремлением к лидерству в общении, доминированию. В наибольшей степени считает себя ответственным за достижения и межличностные отношения. Ответственность за собственное здоровье и межличностные отношения возлагает на других

людей и обстоятельства. Характеризуется средним уровнем интернальности по всем шкалам по сравнению с другими типами. Характеризуется завышенной самооценкой, при этом открыт и добросердечен, разговорчив. Ему свойственны естественность и непосредственность в поведении, доброта, внимательность, сострадательность в отношениях. Он с желанием работает с людьми, энергичен в разрешении конфликтов, не боится критики.

Тип 2. «Ответственный, лояльный, социально смелый, активный». В данный тип вошли 24 % испытуемых. Наиболее распространенные характеристики этого типа: руководитель среднего звена, мужчина (46,2 %) или женщина (53,8 %), 36 лет, стаж работы на руководящей должности – 7 лет, 23 человека в подчинении. Руководитель данного типа в качестве основных копинг-стратегий использует стратегии «Планирование решения проблемы» и «Самоконтроль». Ведет себя ответственно по отношению к людям, проявляет деликатность, мягкость, способен успокаивать и подбадривать своих подчиненных и коллег, отзывчив и бескорыстен. Ориентируется на принятие и стремится к социальному одобрению. Способен сотрудничать, умеет вырабатывать компромиссные решения. Проявляет гибкость в сложных деловых переговорах и при урегулировании конфликтных ситуаций. Наибольшую ответственность возлагает на себя в таких сферах, как достижения и неудачи. Считает себя ответственным в сфере семейных и производственных отношений. Характеризуется средним уровнем интернальности по всем шкалам по сравнению с другими типами. Ориентирован на свой внутренний мир, обладает большим творческим потенциалом, у него хорошо развито воображение. Руководителю данного типа свойственна активность, социальная смелость, готовность действовать в новых обстоятельствах и с незнакомыми людьми. Он склонен к риску, держится свободно.

Тип 3. «Энергичный, заботливый, избегает ответственности». В данный тип вошли 19,8 % испытуемых. Наиболее распространенные характеристики этого типа: руководитель высшего звена, мужчина, 37 лет, стаж работы на руководящей должности – 9 лет, 27 человек в подчинении. Руководитель данного типа в качестве основных копинг-стратегий использует такие стратегии, как «Планирование решения проблемы», «Положительная переоценка», «Проблемно-ориентированный копинг». Практически не использует «Бегство–избегание». Доминантный, компетентный, энергичный, авторитетный лидер, властный. При этом деликатный, эмоциональное отношение к людям проявляет в сострадании, симпатии, заботе, умеет успокоить и подбодрить окружающих, отзывчивый. Характеризуется низким уровнем общей интернальности по сравнению с другими типами. В этом схож с пятым типом. При этом наиболее низкий средний уровень интернальности по всем шкалам (5,57) по сравнению с другими типами. В наибольшей

степени считает себя ответственным за свои достижения, в наименьшей – за неудачи и производственные отношения. Самоуверенный, независим в суждениях и поведении. В конфликтах предпочитает обвинять других, не принимает власти и не допускает давления со стороны. Осторожен в своих поступках, практичен. Характеризуется подозрительностью, рассудочностью, реалистичностью суждений.

Тип 4. «Сильный, требовательный, независимый, властный». В данный тип вошли 15,7 % испытуемых. Наиболее распространенные характеристики этого типа: руководитель высшего звена, мужчина (55,6 %) или женщина (44,4 %), 36 лет, стаж работы на руководящей должности – 10 лет, 46 человек в подчинении. Наиболее предпочитаемые стратегии данного типа руководителей: «Планирование решения проблемы», «Проблемно-ориентированный копинг», «Положительная переоценка» и «Поиск социальной поддержки». Тип сильной личности, которая берет на себя лидерство в групповой деятельности, не принимает советы других. Данный тип руководителя независимый, откровенный, требовательный, прямолинейный, строгий и жесткий в оценке других, резкий и суровый по отношению к окружающим. Характеризуется высоким уровнем общей интернальности по сравнению с другими типами. Наиболее ответственным считает себя за свои достижения. Независим в поведении и суждениях, свой способ мышления считает законом для окружающих, властный, самоуверенный. Склонен к риску, держится свободно, раскрепощенно. Его интересы направлены на себя самого, он обычно предусмотрителен в своих поступках, самолюбив, характеризуется подозрительностью.

Тип 5. «Ответственный, властный, социально-нормативный, склонный к риску». В данный тип вошли 7,2 % испытуемых. Наиболее распространенные характеристики этого типа: руководитель высшего звена, мужчина (50 %) или женщина (50 %), 34 года, стаж работы на руководящей должности – 9 лет, 24 человека в подчинении. В наибольшей степени, по сравнению с другими выделенными типами руководителей, предпочитает копинг-стратегию «Планирование решения проблемы». Кроме того, использует такие стратегии, как «Проблемно-ориентированный копинг» и «Положительная переоценка», что объединяет его с 3-м и 4-м типами. Высокий уровень доминирования свидетельствует о выраженном стремлении человека к лидерству в общении, захвату власти. Обладает диктаторским, властным, деспотическим характером. При этом может подбадривать и успокаивать окружающих, быть бескорыстным и отзывчивым. Данный тип руководителя обладает максимальным уровнем общей интернальности, а также самым высоким средним уровнем интернальности по сравнению с другими типами. В наибольшей степени считает себя ответственным как за свои достижения, так и за неудачи. В меньшей степени – за здоровье и производственные отношения. Характеризуется осознанной

нормативностью поведения, упорством в достижении целей, пунктуальностью, ответственностью, деловой направленностью. Руководителю данного типа свойственна активность, социальная смелость, готовность действовать в новых обстоятельствах и с незнакомыми людьми. Он склонен к риску, держится свободно, что объединяет его со вторым типом.

Полученные результаты согласуются с исследованием, проведенным Е.В. Битюцкой [1, с. 41–53], в котором она выделяет два типа ориентаций в трудных ситуациях, определяющих направленность: 1) на сближение с трудностью; 2) на уход от нее. В частности, выявленное в нашем исследовании различие в использовании проблемно-ориентированного копинга говорит о том, что доминантный, властный и ответственный типы руководителей в большей степени ориентированы на сближение с проблемой. В свою очередь, такие типы руководителей, как социальный и заботливый, склонны уходить от разрешения проблем в область эмоционального совладания со своим состоянием.

Выводы

1. Было выделено пять типов руководителей в зависимости от их социально-психологических характеристик и предпочитаемых копинг-стратегий. Каждому типу было дано определение и название. Наиболее распространенным оказался тип «Доминантный, уверенный, общительный». Наименее распространенный тип – «Ответственный, властный, социально-нормативный, склонный к риску». Кроме того, были выделены такие типы руководителей, как «Ответственный, лояльный, социально смелый, активный», «Энергичный, заботливый, избегает ответственности», «Сильный, требовательный, независимый, властный».

2. Каждый тип руководителей обладает своим сочетанием копинг-стратегий. В наибольшей степени наблюдаются различия по таким копинг-стратегиям, как «Положительная переоценка», «Эмоционально-ориентированный копинг», «Конфронтативный копинг», «Самоконтроль» и «Дистанцирование». Общими и наиболее предпочитаемыми типами руководителей являются копинг-стратегии «Планирование решения проблемы» и «Проблемно-ориентированный копинг».

3. Психологическое содержание типов обусловлено влиянием социальных качеств (доминирование, альтруизм, агрессивность, дружелюбие, авторитарность), локус контроля личности (общая интернальность, интернальность в области достижений и неудач), личностных особенностей (доминантность, высокая нормативность поведения, смелость, подозрительность).

4. Характерной особенностью всех типов руководителей является низкий уровень интернальности в области производственных отношений и высокий – в области своих достижений.

5. В соответствии с типологией Р. Лайкерта, такие типы руководителей, как доминантный, властный и ответственный, в большей

степени ориентированы на работу, чем на человека. В свою очередь, такие типы руководителей, как социальный и заботливый, в большей степени ориентированы на человека, чем на работу.

Список литературы

1. Битюцкая Е.В. Типы ориентаций в трудных ситуациях // Вопр. психо. № 5. 2018. С. 41–53.
2. Гордеева Т.О. Мотивация достижения: теории, исследования, проблемы // Современная психология мотивации / под ред. Д.А. Леонтьева. М.: Смысл, 2002. С. 47–102.
3. Крюкова Т.Л. Методы изучения совладающего поведения: три копинг-шкалы. Изд. 2-е, испр., доп. Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова – Авантитул, 2010. 64 с.
4. Карпов А.В. Психология менеджмента: учебное пособие. М.: Гардарики, 2005.
5. Михайлова (Алешина) Е.С. Тест Гилфорда – методика исследования социального интеллекта: методическое руководство. СПб.: ИМАТОН, 2006. 56 с.
6. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты: учеб. пособие. Самара: «БАХРАХ-М», 2001. 672 с.
7. Cohen F. Measurement of coping // Monat A. and Richard S. Lazarus. Stress and Coping. N.-Y., 1991. P. 228–244. doi.org/10.1097/00006842-197309000-00002
8. Likert R. New Pattern of Management. N.Y., 1961.

CONFIGURATION OF COPING STRATEGIES AND SOCIO-PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF MANAGERS

O.V. Kropovnitsky

Bashkir Academy of Public Administration and Management under the Head of the Republic of Bashkortostan, Ufa

The article presents a theoretical and empirical analysis of typologies of managers based on their socio-psychological characteristics and coping strategies. The ratio of coping strategies and locus of control, achievement motivation has been studied. The results of the study of the ratio (configuration) of coping strategies and socio-psychological characteristics of managers are presented.

Key words: *coping strategy, achievement motivation, internality, externality, locus of control, responsibility, social intelligence.*

Об авторе:

КРОПОВНИЦКИЙ Олег Владимирович – старший преподаватель ГБОУ ВО «Башкирская академия государственной службы и управления при главе Республики Башкортостан» (450057, Башкортостан, Уфа, ул. Заки Валиди, 40); e-mail: olegkrop@mail.ru

УДК 37.018.385 + 159.9.072

ИССЛЕДОВАНИЕ СИСТЕМЫ ЖИЗНЕННЫХ СМЫСЛОВ И МОТИВАЦИИ ПРИЕМА РЕБЕНКА В СЕМЬЮ У КАНДИДАТОВ В ЗАМЕЩАЮЩИЕ РОДИТЕЛИ

Н.Ю. Макеева[1], А.В. Антоновский[2]

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

Приводятся результаты эмпирического исследования системы жизненных смыслов и мотивационных аспектов приема ребенка в семью у кандидатов в замещающие родители. На основе проведенного эмпирического исследования с использованием корреляционного анализа выделены иерархии мотивационных побуждений принятия ребенка в семью. Определена значимая роль учета данных показателей при оказании психологической помощи и оценке возможностей и потенциала стать замещающими родителями.

Ключевые слова: *кандидаты в замещающие родители, мотивы принятия ребенка в семью, жизненный смысл, семья, воспитание.*

Одним из важнейших направлений повышения эффективности социальной политики государства в области поддержки и реабилитации детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, является развитие семейных форм устройства детей. Именно семейная форма устройства детей-сирот обеспечивает наиболее благоприятные реабилитационные условия для жизнедеятельности и развития детей, позволяет им пережить психологические травмы потери кровных родителей и успешно адаптироваться и интегрироваться в общество. Однако, даже попав в замещающую семью, ребенок-сирота (или ребенок, оставшийся без попечения родителей) не застрахован от вторичного отказа и возвращения в государственное учреждение в связи с психологической неготовностью замещающих родителей к возникшим трудностям или их неадекватной мотивацией и ожиданиями. Возврат ребенка в детский дом или интернат влечет для него ряд негативных последствий: усугубление психологических проблем в связи с предательством, осознание себя как ненужного, лишнего элемента общества, недоверие к взрослым людям и т.д. [4]. Поэтому в системе социальной поддержки детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, на этапе подготовки семьи к приему ребенка актуальной является работа с мотивационной и смысложизненной сферами кандидатов в замещающие родители.

Большинство авторов характеризуют смысл жизни с позиций цели, чувства долга или главной жизненной идеи. Так, в трактовке А.Т. Москаленко и В.Ф. Сержантова [2] смысл жизни – это прежде всего

стратегическая цель жизни, то есть задача на длительный период или на всю жизнь, в той или иной степени осознаваемая. Опираясь на данный постулат, мы исходим из положения о том, что система жизненных смыслов кандидатов в замещающие родители выступает в качестве внутренней детерминанты к желанию принять ребенка-сироту в свою семью.

С жизненными смыслами связана и мотивационная сфера человека. Мотивация любого вида деятельности представляет собой совокупность движущих сил, побуждающих человека к осуществлению действий. Исследованию мотивационной сферы человека посвящено большое количество научных работ, объясняющих структуру и ведущие типы мотивации человека. При этом изучение мотивации и мотивов замещающего родительства только в последнее время получает интерес исследователей. А ведь именно мотивационные аспекты принятия ребенка в семью в значительной степени определяют успешность функционирования замещающей семьи.

Большая исследовательская работа в исследовании мотивов принятия ребенка в семью проведена В.Н. Ослон. Она выделила комплекс мотивов принятия в семью ребенка-сироты: отсутствие кровных детей; быть не хуже, чем другие; продолжение традиций; желание вырвать ребенка из государственной системы воспитания; заполнение пустоты после потери собственного ребенка; заполнение пустоты после того, как выросли собственные дети; желание помочь хотя бы одному ребенку; надежда на помощь в старости; решение материальных проблем за счет приемных детей; желание воздействовать на отношения с кем-либо из членов семьи; стремление исправить собственный неудачный родительский опыт [3].

За каждым из мотивов стоит определенное ожидание, которое не всегда реализуется посредством принятия ребенка в семью. Например, если мотив продиктован личностной проблемой (комплекс неполноценности, потребность в постоянном социальном одобрении) или нарушенными отношениями между супругами (отсутствие взаимопонимания), то решение такой проблемы принятием ребенка в семью уже обречено на неуспех. Проблема кроется в личности принимающего родителя (или его внутрисемейных отношениях), и решать ее необходимо соответственно [1].

В нашем исследовании приняли участие кандидаты, проходившие обучение по программе «Школа приемных родителей» на базе ГБУ «Центр социальной помощи семье и детям» Тверской области (г. Тверь) в период с сентября 2018 г. по февраль 2019 г. Всего в исследовании приняли участие 38 кандидатов в замещающие родители, средний возраст – 37 лет, среди них 16 мужчин и 22 женщины. В группе мужчин брачный стаж имели 100 % респондентов, в группе женщин – 73 % респондентов. Кровных детей имели 37 % мужчин и 32 % женщин

Исследование системы жизненных смыслов и мотивации приема ребенка у кандидатов в замещающие родители проводилось с помощью «Методики исследования жизненного смысла» (П. Иберсол) и «Опросника мотивации приема ребенка» (В.Н. Ослон).

«Методика исследования жизненного смысла» представляет собой список из 24 утверждений, имеющих отношение к смыслу жизни людей. Респондентам необходимо проранжировать данные смыслы жизни по значимости для себя. Категории, использованные при классификации полученных данных: *альтруистические* («Помогать другим людям»); *экзистенциальные* («Жить», «Любить»); *гедонистические* («Испытывать счастье»); *самореализация* («Совершенствоваться»); *статусные* («Занимать достойное положение в обществе»); *коммуникативные* («Радоваться общению с другими»); *семейные* («Жить ради своей семьи»); *когнитивные* («Понять себя», «Понять жизнь»).

«Опросник мотивации приема ребенка» (В.Н. Ослон) представляет собой перечень типовых утверждений потенциальных замещающих родителей относительно мотивов приема ребенка в семью. Респонденту необходимо выбрать те утверждения, которые представляются ему наиболее подходящими для себя. Выбранные утверждения объединяются в структуре одного или различных типов мотивации, что позволяет выбрать ведущий или ведущие мотивы приема ребенка в семью. В рамках опросника были выделены следующие типы мотивации приема ребенка в семью: так называемые «конструктивные» (самоценность ребенка, альтруизм, пустое гнездо) и «недостаточно конструктивные» (ребенок как партнер для общения, чувство долга, мотив, направленный на изменение семейной структуры, мотив, направленный на снятие стигмы, решение семейного конфликта, мотив, направленный на решение экзистенциальных проблем, реверсия роли ребенка, мотив, направленный на решение материальных проблем, замена умершему ребенку).

Для обработки данных использовалась программа IBM SPSS Statistics 22.0 с применением частотного анализа, описательных статистик, сравнения средних, корреляционного анализа.

Результаты исследования показали, что для кандидатов в замещающие родители ведущими жизненными смыслами являются семейные (табл. 1). Жить ради семьи и детей, передать детям все самое лучшее, подарить любовь и заботу своим близким – такие смысложизненные установки характерны для тех, кто решил стать замещающим родителем и принять в свою семью ребенка-сироту (или ребенка, оставшегося без попечения родителей).

Таблица 1

Структура жизненных смыслов кандидатов в замещающие родители

Пол	Категории	Категории нейтральных	Категории

	ведущих жизненных смыслов (3–9 баллов), средние значения	жизненных смыслов (10–16 баллов), сред. значения	игнорируемых жизненных смыслов (17–24 балла), средние значения
Мужчины	Семейные (7,31)	Альтруистические (11,63) Экзистенциальные (11,69) Коммуникативные (11,81) Самореализационные (14,25) Статусные (16,06) Гедонистические (16,69)	Когнитивные (17,19)
Женщины	Семейные (7,27)	Альтруистические (11,41) Коммуникативные (11,41) Экзистенциальные (13,41) Самореализационные (13,73) Гедонистические (15,18) Когнитивные (16,00)	Статусные (19,23)

Структура жизненных смыслов у мужчин и женщин, желающих стать замещающими родителями, схожа. Значимые различия выявлены лишь по статусному смыслу. Статусный смысл более значим для мужчин, нежели для женщин (при уровне значимости $p = 0{,}007$).

Самые интересные и содержательные с точки зрения возможных интерпретаций результаты можно получить при сравнительном анализе значимости смысловых категорий по разным социальным параметрам. В нашем случае таким параметром выступил факт наличия кровных детей. Было выявлено, что у кандидатов, имеющих кровных детей, достоверно повышается значимость альтруистических смыслов («Помогать другим», «Делать добро», «Улучшать мир»). В свою очередь, у кандидатов, не имеющих кровных детей, в отличие от тех, кто детей имеет, повышается значимость коммуникативных жизненных смыслов («Быть с близким человеком», «Чувствовать, что кому-то нужен», «Радоваться общению с другими»).

Получается, что при ведущем семейном смысле жизни у кандидатов, уже имеющих собственных детей, актуализирован и альтруистический жизненный смысл, заключающийся в такой деятельности человека, которая будет направлена на пользу других. При этом в такой деятельности нет места личной выгоде и интересам. В нашем случае речь идет о принятии ребенка-сироты или ребенка, оставшегося без попечения родителей, в свою семью.

У кандидатов, не имеющих кровных детей (из них подавляющее большинство состоят в браке), помимо семейного жизненного смысла особую ценность приобретает и коммуникативный жизненный смысл. То есть у них выявляется ориентированность на общение, на взаимодействие с окружающими с целью удовлетворения и эмоционального насыщения. Если общение не дает ничего нового – такие люди стараются свести его к минимуму. Можно предположить, что

стремление взять под опеку ребенка при отсутствии собственных детей представляет собой потребность кандидатов включить в свою семейную структуру новый социальный элемент для взаимодействия и общения.

Смысложизненные ориентации тесно связаны с мотивацией (рис. 1). Исследование мотивов принятия ребенка в семью позволило установить иерархию мотивационных побуждений у кандидатов в замещающие родители. Так, ведущим мотивом выступает «самоценность ребенка», когда для кандидатов характерна установка безусловного принятия ребенка таким, каков он есть, осознание ценности и неповторимости его личности, способность к правильной оценке его достоинств и недостатков. Это один из конструктивных мотивов принятия ребенка в семью. Как показывают исследования, у кандидатов с ведущим мотивом самоценности ребенка констатируется меньше повторных возвратов, они более ресурсны в решении проблем, возникающих в ходе воспитания приемных детей.

Рис. 1 Мотивы принятия ребенка в семью у кандидатов в замещающие родители.

В то же время констатируется и наличие «недостаточно конструктивных мотивов». В частности, в нашей выборке нашли преобладание «мотивы, направленные на снятие стигмы», «мотивы, направленные на решение экзистенциальных проблем», и «мотивы, направленные на изменение семейной структуры». Недостаточная конструктивность данных мотивов объясняется тем, что ребенок в данном случае выступает источником решения проблем личного и семейного характера. Так, мотив, направленный на снятие стигмы, представляет собой попытку снять клеймо «второсортности» семьи, которая не может родить ребенка. Приняв ребенка, такая семья становится «не хуже других».

Мотив, направленный на изменение семейной структуры отражает потребность кандидатов в триангуляции, то есть в вовлечении в отношения супругов третьего члена семьи, в данном случае приемного

ребенка. Чаще всего это происходит при нарастании напряжения в отношениях супругов. Ребенок рассматривается как стабилизатор эмоционального состояния членов семьи, сдерживатель конфликтов и даже распада семьи. Мотивы, направленные на решение экзистенциальных проблем, отражают потребность взять под опеку ребенка с целью изменить свою жизнь, сделать ее более полной, найти или придать ей особый смысл. В данном случае личные потребности кандидатов ставятся важнее, чем ценность самого ребенка.

Стоит отметить, что у кандидатов в замещающие родители имеется совокупность мотивов принятия ребенка в семью при доминировании одного ведущего. Поэтому недостаточно конструктивный мотив, сочетаясь с конструктивным, может быть нейтрализован. Чем большее разнообразие мотивов движет кандидатом, тем больше у него ресурсов для преодоления трудностей в процессе воспитания ребенка в семье.

Сравнительный анализ мотивов принятия ребенка в семью не выявил значимых различий между мужчинами и женщинами. Однако значимые различия были выявлены в группах кандидатов по параметру наличия детей. Так, у кандидатов, не имеющих собственных детей, превалируют мотивы, направленные на решение экзистенциальных проблем (на уровне значимости $p = 0{,}004$), и мотивы «пустого гнезда» (на уровне тенденции при $p = 0{,}006$), в отличие от тех, кто уже имеет собственного ребенка. Таким образом, ощущение пустоты и при этом желание быть нужным, найти смысл жизни является ведущей движущей силой у кандидатов, не имеющих собственных детей.

Корреляционный анализ мотивов принятия ребенка в семью и жизненных смыслов у кандидатов в замещающие родители показал наличие двух значимых взаимосвязей. Так, альтруизм как смысл жизни отрицательно взаимосвязан с мотивом снятия стигмы ($r = 0{,}394$ при $p = 0{,}014$). Кандидаты с выраженной альтруистической жизненной позицией не склонны рассматривать ребенка как попытку «реабилитировать свою семью в глазах других». В то же время при возрастании семейных жизненных смыслов возрастает конструктивная мотивационная направленность на альтруизм – стремлении помочь ребенку приобрести семью, подарить ему любовь, тепло и заботу ($r = 0{,}324$ при $p = 0{,}047$). Семейные и альтруистические жизненные смыслы у кандидатов могут рассматриваться как ресурсные в возможности создания замещающей семьи и принятия ребенка-сироты (или оставшегося без попечения родителей) на воспитание.

Таким образом, работая с кандидатами в замещающие родители, психологам и специалистам необходимо обращать первостепенное внимание на их мотивы принятия ребенка в семью, ожидания и смысложизненные ориентации. Эти показатели помогут правильно оценить готовность кандидатов стать замещающими родителями, а также

оказать им своевременную психологическую помощь по разрешению собственных проблем, не перенося их на ребенка.

Список литературы

1. Маглыш В.А. Факторы и закономерности формирования родительских установок кандидатов в усыновители // Психол. журн. 2007. № 2 (14). С. 82–88.
2. Москаленко А.Т., Сержантов В.Ф. Смысл жизни и личность. Новосибирск: Наука, 1989. 204 с.
3. Ослон В.Н. Сопровождение замещающей семьи: мишени и технологии помощи: метод. пособие. М.: Департамент семейной и молодежной политики, 2009. 369 с.
4. Палиева Н.А., Савченко В.В., Соломатина Г.Н. Мотивация принятия приемного ребенка в замещающую семью // Общество. Среда. Развитие (Terra Humana). 2011. № 1. URL: https://cyberleninka.ru/article /n/motivatsiya-prinyatiya-priemnogo-rebenka-v-zameschayuschuyu-semyu (дата обращения: 09.03.2019).

THE STUDY OF THE SYSTEM OF LIFE MEANINGS AND MOTIVATION OF THE CHILD'S ADMISSION TO THE FAMILY OF CANDIDATES FOR SUBSTITUTE PARENTS

N.Y. Makeeva[1], A.V. Antonovsky[2]

[1]Tver State University
[2]Tver institute of «Moscow University of humanities and economics», Tver

The article presents the results of an empirical study of the system of life meanings and motivational aspects of the child's admission to the family of candidates for substitute parents. On the basis of the empirical research, using the correlation analysis, the hierarchies of motivational motives for the adoption of a child in the family are identified. The significant role of these indicators in the provision of psychological assistance and assessment of opportunities and potential to become substitute parents is determined.
Key words: *candidates for substitute parents, the motives for the adoption of the child in the family, the meaning of life, family, education.*

Об авторах:

МАКЕЕВА Наталья Юрьевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры дошкольной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, Тверь, ул. Желябова, 33); зав. отделением сопровождения замещающих семей ГБУ «Областной центр «Семья» (170000, Тверь, наб. реки Лазури, 20); e-mail: makeeva.nat@mail.ru

АНТОНОВСКИЙ Александр Викторович – кандидат психологических наук, доцент, зав. кафедрой психологических и гуманитарных наук Тверского института (филиала) АНО ВО «Московский гуманитарно-экономический университет» (170006, Тверь, Дмитрия Донского, 37); e-mail: antonovsky@yandex.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 373.015.3: 159.9

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЭМОЦИОНАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

И.А. Бариляк[1], Е.В. Белякова[2]

[1]Тверской государственный университет
[2]МБОУ СШ № 45, Тверь

Представлены результаты экспериментальной работы по психологическому сопровождению детей младшего школьного возраста с эмоциональными нарушениями. Показана эффективность разработанной и апробированной программы по психологическому сопровождению, а также комплекса занятий по коррекции расстройств эмоций и поведения у детей, обеспечивающих психоэмоциональное благополучие.

Ключевые слова: *психологическое сопровождение, эмоциональные нарушения, арт-терапия, страхи, тревога, психологическая коррекция, диагностика, психологическое консультирование*.

В настоящее время специалистами, работающими с детьми, отмечается рост эмоциональных и поведенческих проблем подрастающего поколения. Расстройства поведения и эмоций у детей ведут к низкой социальной адаптации, склонности к асоциальному поведению, трудностям в обучении и освоении школьных программ. Вопросами изучения расстройств эмоций у детей занимались многие ученые на протяжении долгих лет. Результаты проведенных исследований, раскрывающие сущность, закономерности и механизмы формирования эмоциональных нарушений первичного характера, можно встретить в работах Е.Р. Баенской, В.М. Башиной, М.С. Вроно, В.В. Лебединского, К.С. Лебединской, С.А. Морозова, А.С. Спиваковской, А.А. Романова и др.

Много внимания уделяется также и проблеме психолого-педагогической помощи детям, коррекции и профилактики эмоциональных нарушений. Однако наблюдается несоответствие между актуальностью и значимостью проблемы психологического сопровождения детей младшего школьного возраста с эмоциональными нарушениями, с одной стороны, и степенью её разработанности в науке – с другой.

Актуальность проведенного исследования определяется прежде всего недостаточной современной изученностью и необходимостью научного осмысления проблемы психологического сопровождения детей младшего школьного возраста с эмоциональными нарушениями. В соответствии с этим цель нашей работы заключалась в разработке и апробации программы психологического сопровождения детей младшего

школьного возраста с эмоциональными нарушениями. В рамках экспериментального исследования был осуществлен анализ работ по проблеме психологического сопровождения детей с эмоциональными нарушениями, рассмотрены различные подходы по психологическому сопровождению, определению и классификации эмоциональных нарушений, а также выявлены особенности психического развития детей младшего школьного возраста с эмоциональными нарушениями.

В современной психологии психологическое сопровождение трактуется по-разному и в широком, и узком смыслах. Этим вопросом занимались М.Р. Битянова, А.Л. Венгер, Н.С. Глуханюк, И.А. Горьковская, З.В. Диянова, М.М. Ицкович, В.Д. Шадриков и др. Обобщив все определения, можно прийти к выводу, что под психологическим сопровождением понимается система профессиональной деятельности психологов, которая выступает комплексной технологией социально-психологической помощи и поддержки в решении проблем личности.

В рамках работы школьного психолога М.Р. Битянова [1] выделяет взаимосвязанные компоненты сопровождающей деятельности психолога в образовании (рис. 1).

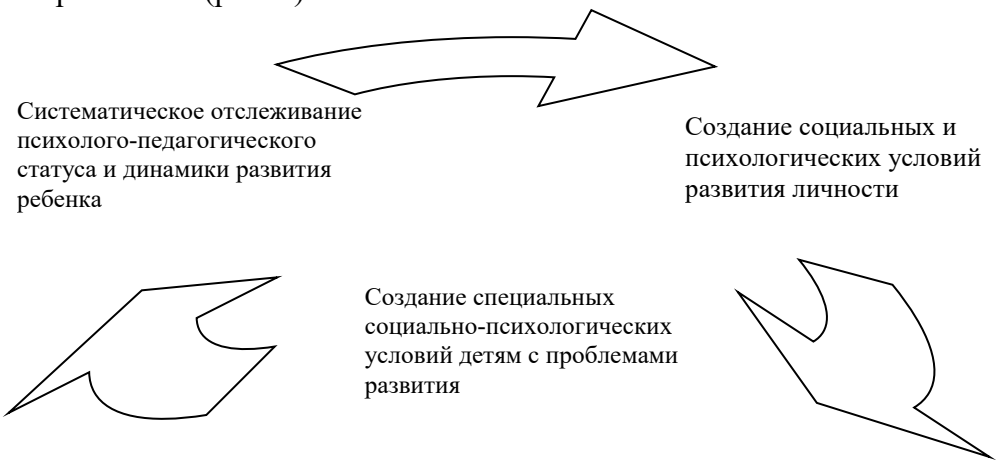

Рис. 1. Компоненты сопровождающей деятельности психолога в образовании.

Пргоблема эмоциональных нарушений привлекает внимание ученых на протяжении многих лет. Так, В.В. Лебединский рассматривает эмоциональные нарушения как устойчивые эмоциональные состояния, сопровождающиеся поведенческими реакциями, которые препятствуют свободному взаимодействию с окружающим миром [4]. В.В. Ковалев считает, что эмоциональные нарушения есть ситуационно-личностные симптомы, которые проявляются в поведении и деятельности [2].

Не совсем однозначно учеными понимается видовая классификация эмоциональных нарушений. Н.И. Костерина подразделяет эмоциональные нарушения на эмоциональные нарушения с повышением эмоциональности (эйфория, депрессия, страхи), а также эмоциональные нарушения с понижением эмоциональности (апатия, паратимия) [3].

Ю.М. Миланич распределила эмоциональные нарушения в три группы: острые эмоциональные реакции, к которым относятся реакции агрессии, протеста, истерики, страха и чрезмерной обиды; напряженные эмоциональные состояния, протяженные во времени (тревожность, сниженный фон настроения, робость и т. д.); эмоциональные состояния нарушенной динамики (лабильность, аффективная взрывчатость, амбивалентность, а также мгновенные переходы от положительных к отрицательным эмоциям и наоборот) [5]. В основе эмоциональных нарушений могут быть разные причины: биологические (генетический фактор), психологические (нарушение адекватности реагирования, самоконтроля и т. д.), социально-психологические (факторы среды).

Разработка программы психологического сопровождения детей младшего школьного возраста с эмоциональными нарушениями актуальна для самоконтроля и устойчивости эмоциональных проявлений (рис. 2).

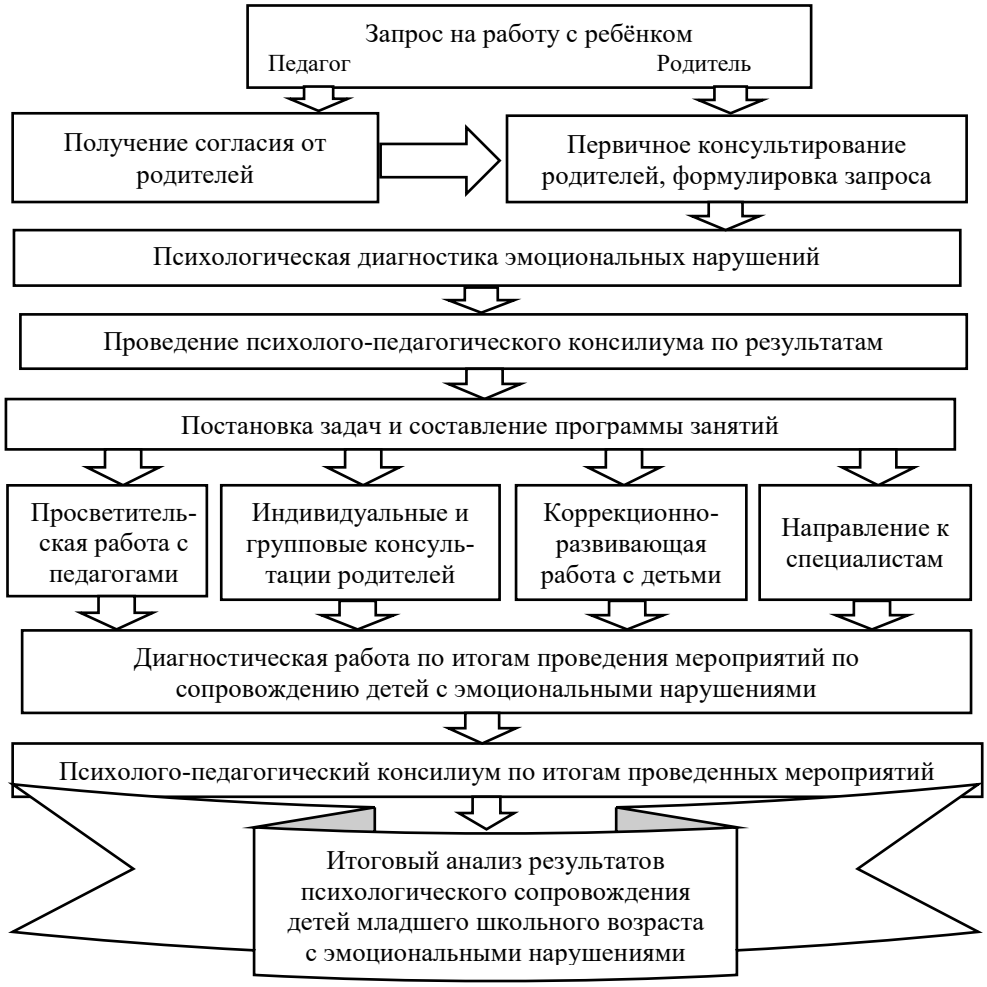

Рис. 2. Программа психологического сопровождения детей.

Запрос на работу с ребенком поступает от родителей и педагогов. Поскольку работа с несовершеннолетними ведется исключительно с

согласия их законных представителей, то при поступлении запроса от педагога психолог получает согласие от родителей на дальнейшую работу. В случае несогласия родителя психолог рекомендует взрослым обратиться к сторонним специалистам различного профиля и проводит работу с педагогами в рамках разработанной нами программы сопровождения.

С родителями были проведены различные мероприятия: обсуждено общее содержание работы с детьми, даны консультации по вопросам развития и воспитания детей, а также рекомендации по организации взаимодействия с детьми в рамках эксперимента.

Далее проводился комплекс диагностических мероприятий. Педагоги заполняли карту наблюдения Стотта для выявления симптомокомплексов нарушений у детей. С детьми проводилось исследование для выявления страхов, агрессивности, тревожности.

По результатам первичной диагностики состоялся психолого-педагогический консилиум, где в обобщенной форме психолог сообщил о результатах диагностики. Также на консилиуме презентовалась программа работы с детьми, имеющими эмоциональные нарушения, и блок работы с педагогами.

Для решения поставленных задач и проверки гипотез исследования были использованы методы и методики, адекватные природе изучаемых феноменов: 1) методы сбора эмпирических данных (психодиагностическое исследование, формирующий эксперимент); методы математико-статистической обработки полученных данных (описательная статистика, критерий Колмогорова–Смирнова, критерий Манна–Уитни, критерий Вилкоксона), расчеты производились с помощью программы SPSS ver. 19; 2) детский вариант шкалы явной тревожности (CMAS) в адаптации А.М. Прихожан; «Страхи в домиках» М.А. Панфилова; HAND-тест Э. Вагнера (адаптация Т.Н. Курбатовой); экспертный опрос педагогов – карта Д. Стотта.

В рамках исследовательской работы были сформированы две группы: экспериментальная и контрольная по 10 человек в каждой (4 девочки и 6 мальчиков 7–9 лет). Результаты первичной диагностики представлены в табл. 1.

По критерию Манна–Уитни между экспериментальной и контрольной группами нет значимых различий, что обеспечило нам методологически правильную основу для изучения и проведения экспериментального исследования.

Программа формирующего эксперимента включала в себя цикл занятий по коррекции эмоциональных нарушений у детей в течение 4 месяцев. Занятия включали в себя арт-терапевтические упражнения, методики игро- и сказкотерапии, релаксационные и дыхательные техники.

Таблица 1

Результаты сравнения ЭГ и КГ на наличие/отсутствие достоверных различий критерием Манна–Уитни до эксперимента

Параметры сравнения	*U* Манна–Уитни	Различия	Уровень достоверности ас. знач. *p*
CMAS межличностная	37	Нет	0,353
CMAS самооценочная	42	Нет	0,579
CMAS вегетативная	42	Нет	0,579
CMAS страхи	45	Нет	0,739
CMAS общий	43,5	Нет	0,631
Страхи в домиках	46,5	Нет	0,790
Агрессия	40	Нет	0,406
Директивность	44	Нет	0,639
Эмоциональность	47	Нет	0,809
Коммуникация	45	Нет	0,699
Склонность к агрес. поведению	36,5	Нет	0,298
Стотт I – недоверие	40,5	Нет	0,465
Стотт II – депрессия	45	Нет	0,701
Стотт III – уход в себя	47,5	Нет	0,839
Стотт IV – тревожность к взрослым	44	Нет	0,640
Стотт V – враждебность к взрослым	44	Нет	0,644
Стотт VI – тревожность к детям	42,5	Нет	0,566
Стотт VII – недостаток социальной нормированности	41	Нет	0,484
Стотт VIII – враждебность к детям	41	Нет	0,490
Стотт IX – неугомонность	48	Нет	0,878
Стотт X – эмоциональное напряжение	43,5	Нет	0,613
Стотт общий	47,5	Нет	0,850

В табл. 2 и 3 представлены результаты экспериментальной и контрольной групп после проведения программы коррекционных занятий с детьми. Как видно из табл. 2, в экспериментальной группе наблюдается наличие значимых изменений по всем исследуемым показателям. В экспериментальной группе критерий Вилкоксона позволил выявить достоверные различия в уровне тревожности до и после участия в программе психологического сопровождения (p = 0,008). Среднее значение уровня тревожности снизилось на 38 %.

Нормальный уровень тревожности теперь диагностируется у 70 % группы, несколько повышенный уровень диагностируется у 30 % группы. Также были выявлены достоверные различия в количестве страхов до и после психологического сопровождения (p = 0,005, Mx = 10,9, что на 38 % меньше, чем до эксперимента). Низкий уровень страха имеют 10 %, средний – 90 %. Наблюдаем достоверное различие p = 0,005 в уровне склонности к агрессивному поведению. С реальной вероятностью проявления агрессивного поведения выявлено 10 %, склонны 0 %, не склонны 90 %. Также общий показатель по карте наблюдений Стотта показал достоверные различия до и после проведения психологического сопровождения (p = 0,005). В зоне риска теперь осталось 10 % выборки, остальные 90 % – в зоне благополучия.

Таблица 2

Результаты сравнительного анализа показателей
в экспериментальной группе до и после эксперимента

Параметры сравнения	Среднее *Mx* до экспер.	Среднее *Mx* после экспер.	Уровень достоверности
CMAS межличностная	7,1	4,2	***0,011****
CMAS самооценочная	6,3	4	***0,011****
CMAS вегетативная	3,4	2,4	***0,015****
CMAS – страхи	5,3	3	**0,007****
CMAS – общий	22,1	13,6	**0,008****
Страхи в домиках	15,10	10,9	**0,005****
Агрессия	2,3	1,4	***0,024****
Директивность	3,00	1,9	**0,009****
Эмоциональность	0,8	1,8	**0,004****
Коммуникация	3,0	3,8	***0,011****
Склон. к агрессивному поведению	1,5	-2,3	**0,005****
Стотт I – недоверие	2,4	1,0	**0,006****
Стотт II – депрессия	3,10	1,6	***0,024****
Стотт III – уход в себя	1,7	0,6	0,109
Стотт IV – тревожность к взрослым	2,3	0,8	***0,027****
Стотт V – враждебность к взрослым	4,2	1,8	***0,026****
Стотт VI – тревожность к детям	4,5	2,1	**0,005****
Стотт VII – недостаток социальной нормированности	2,0	1,1	***0,047****
Стотт VIII – враждебность к детям	2,2	0,9	***0,026****
Стотт IX – неугомонность	4,2	1,9	***0,027****
Стотт X – эмоц. напряжение	2,1	1	***0,026****
Стотт общий	28,7		**0,005****

Условные обозначения: **различия статистически достоверны, $p < 0,01$; *различия статистически достоверны, $p < 0,05$.

Из табл. 3 мы видим, что в контрольной группе по критерию Вилкоксона не выявлено достоверных сдвигов ни по одному из показателей.

Таблица 3

Результаты сравнительного анализа контрольной группы до и после эксперимента

Параметры сравнения	*Mx* до эксп.	*Mx* после эксп.	Уровень достоверности *p*
CMAS межличностная	6,3	6,6	0,257
CMAS самооценочная	5,7	5,8	0,705
CMAS вегетативная	3,8	3,9	0,705
CMAS – страхи	5,5	5,8	0,276
CMAS – общий	21,3	22,1	0,233
Страхи в домиках	14,3	14,8	0,305
Агрессия	2,0	2,2	0,108
Директивность	2,7	2,5	0,317
Эмоциональность	0,9	0,7	0,516
Коммуникация	3,0	2,9	0,414
Склонность к агрессивному поведению	0,8	1,1	0,620
Стотт I – недоверие	1,7	1,7	1,000
Стотт II – депрессия	3,6	3,7	0,705
Стотт III – уход в себя	1,4	1,4	1,000

Параметры сравнения	*Mx* до эксп.	*Mx* после эксп.	Уровень достоверности *p*
Стотт IV – тревожность к взрослым	1,7	2,4	0,058
Стотт V – враждебность к взрослым	4,9	5,2	0,257
Стотт VI – тревожность к детям	4,8	4,3	0,059
Стотт VII – недостаток социальной нормированности	1,7	1,9	0,157
Стотт VIII – враждебность к детям	2,5	3,3	0,157
Стотт IX – неугомонность	4,2	4,6	0,357
Стотт X – эмоциональное напряжение	2,5	2,6	0,655
Стотт общий	29	30,8	0,091

Экспериментально была подтверждена эффективность разработанной нами программы (табл. 4), так как обнаружены достоверные различия в группах.

Таблица 4

Результаты сравнения ЭГ и КГ на наличие/отсутствие достоверных различий критерием Манна–Уитни после эксперимента

Параметры сравнения	U Манна–Уитни	Уровень достоверности
CMAS межличностная	14	**0,006****
CMAS самооценочная	32	0,162
CMAS вегетативные	25,5	0,058
CMAS – страхи	10,5	**0,002****
CMAS – общий	14,5	**0,007****
Страхи в домиках	17	**0,012***
Агрессия	26	***0,049****
Директивность	31,5	0,146
Эмоциональность	19	***0,015****
Коммуникация	30,5	0,123
страхи	26,5	***0,044****
Склонность к агрессивному поведению	10,5	**0,003****
Стотт I – недоверие	39	0,380
Стотт II – депрессия	18,5	***0,016****
Стотт III – уход в себя	37,5	0,296
Стотт IV – тревожность к взрослым	20,5	***0,022****
Стотт V – враждебность к взрослым	24	***0,045****
Стотт VI – тревожность к детям	24	***0,047****
Стотт VII – недостаток социальной нормированности	45,5	0,721
Стотт VIII – враждебность к детям	13	**0,004****
Стотт IX – неугомонность	22	***0,032****
Стотт X – эмоциональное напряжение	23	***0,037****
Стотт общий	6	**0,001****

Условные обозначения: **различия статистически достоверны, $p < 0,01$; *различия статистически достоверны, $p < 0,05$.

Для выявления достоверных сдвигов внутри групп до и после эксперимента мы использовали непараметрический критерий Вилкоксона.

После эксперимента мы выявили различия между экспериментальной и контрольной группами: по уровню тревожности *p*

= 0,005; по количеству страхов p = 0,012; по склонности к агрессивному поведению p = 0,003; по общему показателю карты Стотта p = 0,000.

Итак, исследование психологического воздействия средствами психологического сопровождения младших школьников, имеющих эмоциональные нарушения, показало, что разработанная нами программа сопровождения способствует снижению тревожности, уменьшению количества страхов, снижению склонности к агрессивному поведению и лучшей адаптации детей в школьном коллективе.

Список литературы

1. Битянова М.Р. Организация психологической работы в школе. М.: Совершенство, 1998. 298 с.
2. Ковалев В.В. Патология личности и девиантное поведение // Руководство по психиатрии / Под ред. Г.В. Морозова. Т. 2. М.: Медицина, 1989. 640 с.
3. Костерина Н.В. Психология индивидуальности (эмоции): Текст лекций. Ярославль: Ярослав. гос. ун-т. 1999. 23 с.
4. Лебединский В.В., Никольская О.С., Баенская Е.Р. Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция. М.: Изд-во МГУ. 1990. 196 с.
5. Миланич Ю.М. Психологическая коррекция эмоциональных нарушений у детей дошкольного возраста: дис. … канд. психол. наук. СПб.: СПбГУ. 1998. 161 с.

PSYCHOLOGICAL SUPPORT OF YOUNGER SCHOOL AGE WITH EMOTIONAL DISORDERS

I.A. Barylyak, E.V. Belyakova

[1]Tver State University
[2]Secondary school № 45, Tver

The article presents the results of experimental work on the psychological support of children of primary school age with emotional disorders. The effectiveness of the developed and tested program for psychological support, as well as a set of classes on the correction of emotional disorders and behavior in children, providing psycho-emotional well-being, is shown.

***Key words**: psychological support, emotional disorders, art therapy, fears, anxiety, psychological correction, diagnostics, psychological counseling*.

Об авторах:

БАРИЛЯК Ирина Анатольевна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры «Психология» ФБГОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: irina040776@mail.ru

БЕЛЯКОВА Елена Вячеславовна – педагог-психолог, МБОУ СШ № 45 (Тверь, ул. Левитана, 30), e-mail: lenabelyakov@mail.ru

УДК 378.015.31

УРОВНИ РИСКОВ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ И ЛИЧНОСТИ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ

А.В. Лялюк

Кубанский государственный технологический университет, г. Краснодар

Рассмотрены проблемы предотвращения и преодоления рисков образовательного пространства современного вуза, выделены их интегральные уровни. Факторы риска объективны, но их восприятие субъективно, риски взаимосвязаны, одни факторы рисков могут усугублять другие. Выделены уровни рисков образовательной среды (высший, очень высокий, высокий, выше среднего, средний, низкий и очень низкий); обосновано, что на высших уровнях одни факторы риска усугубляют другие. Методологические основы исследования: субъектный, квалиметрический и вероятностно-статистический подходы. Анализируемые категории могут быть использованы при разработке социально-педагогической технологии профилактики и преодоления рисков образовательной среды.

Ключевые слова: *образовательная среда, уровни рисков, психолого-педагогические исследования, диагностика, вероятностно-статистический метод, субъектный подход.*

Условия, в которых функционируют в настоящее время социальные системы, детерминируют проблему безопасности. Не составляют исключения и образовательные среды, которые, с одной стороны, представляют собой малые социумы, с другой стороны, комплекс условий для развития личности обучающегося [11]. Обеспечение безопасности – как образовательной среды, так и личности – неразрывно связано с предотвращением и преодолением всевозможных рисков [6]. Под психолого-педагогической безопасностью среды понимают «состояние образовательной среды, свободное от проявлений психологического насилия во взаимодействии, способствующее удовлетворению потребностей в личностно доверительном общении, создающее референтную значимость среды и обеспечивающее психическое здоровье включенных в нее участников» [1, с. 111]. Психологическая безопасность личности в самом общем виде может быть определена как психическое состояние, способствующее сохранению устойчивости в определенной среде, которое отражается в переживании своей защищенности/незащищенности в конкретной жизненной ситуации [1; 2].

Обзор литературы выявил различные подходы к классификации рисков образовательной среды. Так, О.Р. Веретина и О.Г. Пархоменко выделяют: функциональный риск, связанный с качеством образования;

финансовый; физический; психологический, то есть изменение представления о себе в негативную сторону; социальный, который заключается в возможности неодобрения окружающими; риск, связанный с потерей времени. Сэн-Арно, Журдан-Ионеску и Мето выделяют три главных смыслообразующих вида рисков: индивидуальные / личностные факторы риска; семейные факторы; факторы риска окружающей среды. М.В. Гераськина разделяет риски на внешние и внутренние. К внешним отнесены угрозы социального и техногенного характера; эпидемиологические; природные; семейные; распространение религиозных организаций и сект. И.А. Баева и Е.Б Лактионова выделяют следующие факторы риска: фактор условий обучения (все реальные условия учебного процесса), фактор учебной нагрузки, фактор взаимоотношений [2]. В вузовских образовательных средах выделяют: риски, обусловленные действием внешних по отношению к образовательной среде факторов; риски, связанные с управлением и организационной культурой образовательной среды; коррупционные риски; социально-психологические риски, связанные с межличностными отношениями; риски, связанные со здоровьем и самочувствием студентов; психологические риски, связанные с индивидуальными особенностями субъектов социально-педагогического взаимодействия [6].

Ведущими методологическими основами для исследования рисков (соответственно, и решения проблемы безопасности) могут являться субъектный, вероятностно-статистический и квалиметрический подходы. Субъектный подход провозглашает приоритет личности и её интересов, рассматривает взаимозависимость личности и социальной среды: с одной стороны, социум влияет на личность, с другой стороны, социальная среда во многом зависит от составляющих её индивидов [6]. Вероятностно-статистический подход рассматривает социум, в том числе образовательную структуру среды, как стохастическую систему, то есть подчиняющуюся законам теории вероятностей (в отличие от детерминированных систем, отличающихся однозначностью и предсказуемостью поведения); кроме того, данный подход рассматривает риск как вероятностную характеристику осуществления неблагоприятного события [7]. Квалиметрический подход (научная основа – теория латентных переменных) провозглашает необходимость многокритериальной диагностики исследуемых объектов и явлений, в том числе образовательной среды и её функционирования, вследствие их многоаспектности [3; 4; 7].

Несмотря на то что в настоящее время созданы первичные модели и методы диагностики рисков образовательной среды, по-прежнему не выделены их интегративные уровни. Возникает вопрос: каковы уровни рисков образовательной среды и в чём их отличие друг от друга? Цель исследования – выделение, обоснование и характеристика уровней

рисков образовательной среды.

При моделировании и диагностике любого риска необходимо учитывать не только его факторы и возможные последствия, но также и взаимосвязь между рисками. Один риск может быть фактором усугубления другого риска. Например, коррупционные риски могут стать факторами усугубления таких рисков, как потеря интереса к обучению, риск стать неконкурентоспособным выпускником и т.д. Или, например, моббинг (травля) обучающегося может усугубить такие риски, как невозможность реализовать себя в рамках университета, эмоциональная напряжённость и стрессы, психологические перегрузки и т.д.

Известно, что «сжатая» диагностика риска включает его оценку по B-бальной шкале: $R = \frac{b}{B}$, где b – оценка риска (в баллах) по указанной шкале [5; 6]. Развёрнутая диагностика риска должна учитывать его взаимосвязи с другими рисками. Пусть N – число рисков, с которыми связан анализируемый (может быть фактором их усугубления), R_i и L_i – соответственно, сила i-го риска, связанного анализируемым, и сила этой связи (от 0 до 1), тогда потенциал анализируемого риска

$$\rho = R \cdot \left[1 + \sum_{i=1}^{N} \log_2 (1 + R_i \cdot L_i) \right].$$

Когнитивной моделью взаимовлияния рисков может быть ориентированный граф, в котором вершины – анализируемые риски, стрелки – связи между ними.

Анализ существующих моделей рисков позволил выделить семь уровней: очень низкий, низкий, средний, выше среднего, высокий, очень высокий и высший. Поскольку риск, по сути, представляет собой вероятность, которая не может быть равной нулю, то нами выделен очень низкий уровень, но не выделен «нулевой».

Поскольку личность и социум диалектически взаимосвязаны, то проблема безопасности включает как минимум два аспекта: психолого-педагогическую безопасность среды и психолого-педагогическую безопасность личности [6; 10; 11].

Вначале охарактеризуем уровни рисков по отношению к отдельной личности, затем – по отношению к социуму в целом (образовательной среде).

Очень низкий (низший) уровень характеризуется очень малым численным значением самого риска (для анализируемого обучающегося), полным отсутствием его связи с иными рисками; вероятность даже минимально возможных отрицательных последствий данного риска для данного обучающегося близка к нулю. Иначе говоря, отличное от нуля численное значение риска детерминировано скорее ошибкой измерения, нежели реальными факторами. Кроме того, риск для данного обучающегося настолько низок, что при существующих

условиях (факторах) образовательной среды вероятность его роста также близка к нулю (не путать вероятность роста риска и риск как вероятность некоего отрицательного события). Важнейшая особенность данного уровня – практически полное отсутствие влияния на все аспекты жизнедеятельности анализируемого обучающегося (строго говоря, данный риск для данного обучающегося практически отсутствует). Например, для «отрицательного лидера», обладающего высоким уровнем физической культуры личности, практически отсутствует риск моббинга (травли) со стороны коллег не только по академической группе, но и по академическому потоку; для такой личности могут быть высоки другие риски (например, стать неконкурентоспособным выпускником), но это обусловлено совершенно иными факторами, то есть с «риском» моббинга не имеет (и не может иметь) никакой причинно-следственной связи; данный риск для такого индивида возможен лишь в случае его перемещения в другую социальную среду.

Низкий уровень отличается от низшего более высоким численным значением самого риска (иначе говоря, появляются первые признаки опасности, или слабые «тревожные сигналы» для обучающегося). Однако данный риск для обучающегося не связан ни с какими другими рисками. По-прежнему данный риск малозначим для обучающегося – как для его взаимодействия с окружающей социальной средой, так и для личностно-профессионального развития.

Средний уровень характеризуется тем, что численное значение самого риска достоверно отличается от нуля (то есть его нельзя объяснить ошибкой измерения), а также наличием слабых связей с некоторыми другими рисками. Однако в целом влиятельность данного риска для обучающегося остаётся на невысоком (низком или среднем) уровне. На данном уровне риск для анализируемого обучающегося по-прежнему поддаётся профилактике (предотвращению, а не преодолению).

Уровень «выше среднего» диагностируют, если риск начинает влиять на жизнедеятельность обучающегося, то есть становится значимым для его взаимодействия с окружающей социальной средой либо его личностно-профессионального развития (в более узком смысле – учебной деятельности). Иначе говоря, риск явно сформировался как фактор жизнедеятельности для данного обучающегося. На данном уровне следует принимать срочные меры по его предотвращению, т.к. высока вероятность перехода данного риска для конкретного обучающегося на более высокий уровень. Однако на данном уровне риск по-прежнему слабо связан с другими рисками для обучающегося, то есть в малой степени усугубляет их. Например, у студента появляется нездоровый интерес к алкоголю, хотя алкоголиком он пока не является; однако если данную тенденцию не остановить и не снизить действие соответствующих факторов (например, «дурной компании»), то

вероятность впасть в аддикцию (алкогольную зависимость) явно выше нуля.

Высокий уровень анализируемого риска для обучающегося характеризуется высоким численным значением; наблюдается не просто явная (высокая) значимость данного риска как отрицательного фактора жизнедеятельности обучающегося (и для взаимодействия с социальной средой, и для личностно-профессионального развития), но также и его взаимосвязь с другими рисками; иначе говоря, происходит постепенное расширение «сферы влияния» данного риска для обучающегося, данный риск является явным фактором усугубления некоторых других (как правило, «родственных») рисков. Например, такой риск, как риск потери интереса к обучению, может усугубить «родственный» риск – стать неконкурентоспособным выпускником (выпускником с низким уровнем компетенций и личностно-профессиональных качеств). На данном уровне анализируемый риск для анализируемого обучающегося уже необходимо преодолевать (предотвращать или производить профилактику уже поздно), в противном случае чрезвычайно высока вероятность перехода данного риска на ещё более высокие уровни.

Очень высокий уровень отличается от предыдущего тем, что на нём (для анализируемого обучающегося) наблюдается высокая вероятность худших из возможных последствий. Например, моббинг определённого обучающегося может закончиться для него не только психической травмой, но и физической (а возможно, тяжким необратимым вредом для здоровья или даже гибелью). Иначе говоря, на данном уровне данный риск представляет собой для данного обучающегося реальную опасность. Кроме того, на данном уровне анализируемый риск для анализируемого обучающегося является фактором усугубления не только родственных рисков, но и значительной доли рисков. Например, обучающийся, напрочь потерявший интерес к любому обучению, имеет не только очень высокий риск стать неконкурентоспособным выпускником, но и высокий риск впасть в зависимость (наркомания, интернет-зависимость, игромания и т.д.).

Высший уровень риска для анализируемого обучающегося характеризуется тем, что на нём (данном уровне) наблюдается отрицательное взаимовлияние обучающегося и окружающей его социальной среды: данный риск становится принципиально важным отрицательным фактором не только для самого обучающегося, но и социальной среды. Иначе говоря, происходит распространение данного риска на других участников социально-педагогического взаимодействия (например, товарищей по академической группе), то есть его распространение в социуме. На данном уровне вступает в действие известная в социологии теория «разбитых окон». Если на предыдущих уровнях социум оказывал влияние на индивида (безусловно, всегда имеет место взаимодействие внешних, то есть социально обусловленных, и

внутренних, то есть психологических факторов), то на данном уровне индивид оказывает «обратное» – отрицательное влияние на социум.

При переходе риска (для отдельной личности) на более высокий уровень закономерно возрастает его отрицательная значимость как фактора взаимодействия, обучающегося с образовательной средой, так и его личностно-профессионального развития (в более узком смысле – учебной деятельности).

Далее охарактеризуем уровни рисков для образовательной среды в целом. Образовательная среда как всякий социум – большая (очень сложная) система, а для таких систем характеристические параметры, как правило, являются одновременно и факторами, и критериями функционирования (то есть такие системы подчиняются законам синергетики).

Очень низкий (низший) уровень риска для образовательной среды как социальной системы характеризуется очень малым численным его значением для большинства субъектов социально-педагогического взаимодействия; для остальных субъектов его уровень не выше среднего; отсутствуют субъекты, для которых данный риск имеет высшие уровни (высокий, очень высокий и высший). Иначе говоря, на данном уровне рискогенность (рискологический потенциал) образовательной среды по данному риску очень низок. Например, в психологически безопасной образовательной среде нет обучающихся, подвергающихся моббингу или буллингу (травле или издевательству). Важнейшая особенность данного уровня – практически полное отсутствие влияния на все аспекты жизнедеятельности образовательной среды. Более того, данный уровень риска является устойчиво низким, то есть мала вероятность, что при неизменных тенденциях и условиях функционирования образовательной среды уровень данного риска возрастёт. Например, если образовательная среда имеет устойчивые связи с предприятиями, постоянно расширяет и укрепляет их, осуществляет поддержку студентов в жизненно-профессиональном самоопределении, содействует выпускникам в трудоустройстве (как, например, университеты Германии), то для многих (если не для всех) обучающихся риск стать неконкурентоспособным выпускником устойчиво низок. Комментируя данный пример, отметим: автор далёк от идеи возвращения к принудительному распределению (как при административно-командной системе и плановой экономике), но изучать и перенимать лучший международный опыт необходимо.

Низкий уровень отличается от низшего более высокого значения эмпирического среднего данного риска для субъектов социально-педагогического взаимодействия, однако по-прежнему отсутствуют обучающиеся, для которых данный риск характеризуется высшими уровнями. По-прежнему данный риск малозначим для образовательной среды, практически отсутствуют его связи с другими рисками, опосредствованные или непосредственные (при вторых риск является

фактором усугубления других рисков, при первых риск имеет общие факторы с другими рисками). По-прежнему мала вероятность роста уровня данного риска в образовательной среде.

Средний уровень характеризуется тем, что появляются субъекты социально-педагогического взаимодействия, для которых данный риск характеризуется высокими уровнями; именно это является отличительной особенностью данного уровня. Эмпирическое среднее данного риска для образовательной среды (участников социально-педагогического взаимодействия) может быть и низким (как на предыдущем уровне), но наличие отдельных субъектов, для которых данный риск имеет место, свидетельствует о появлении тревожных тенденций в социальной системе. Иначе говоря, на данном уровне появляются «тревожные сигналы», указывающие на необходимость действий по предотвращению риска и преодолению его первых последствий; диагностировать высшие уровни психолого-педагогической безопасности такой образовательной среды нельзя. Тем не менее на данном уровне анализируемый риск для образовательной среды по-прежнему поддаётся профилактике (предотвращению, а не преодолению). Несмотря на то что эмпирическое среднее анализируемого риска для субъектов социально-педагогического взаимодействия является низким, данный риск уже имеет место в образовательной среде как социальной системе; более того, низкое значение эмпирического среднего неустойчиво, то есть если не изменить условия и (или) тенденции, то вероятность его (эмпирического среднего этого риска) возрастания достаточно велика (не менее 40 %).

Уровень «выше среднего» диагностируют, если риск начинает влиять на жизнедеятельность образовательной среды, то есть становится значимым для значительного числа (точнее, доли) участников социально-педагогического взаимодействия. Иначе говоря, риск явно сформировался как отрицательный фактор функционирования образовательной среды; имеются все основания говорить о тревожных тенденциях в образовательной среде; диагностировать высокие уровни психолого-педагогической безопасности такой образовательной среды нельзя. Например, в академическом потоке есть целая подгруппа студентов, подвергающихся унижению, или буллингу (на среднем уровне это «единичные» субъекты). Однако на данном уровне риск по-прежнему слабо связан с другими рисками образовательной среды, то есть в малой степени усугубляет их.

Высокий уровень анализируемого риска для образовательной среды характеризуется уровнем эмпирического среднего (для субъектов социально-педагогического взаимодействия), которое нельзя объяснить ошибкой измерения; для значительной доли обучающихся данный риск характеризуется высокими или высшими уровнями. Например, значительная часть студентов утрачивает интерес к обучению, и это –

свидетельство высокого уровня соответствующего риска. Иначе говоря, наблюдается просто высокая значимость данного риска как отрицательного фактора жизнедеятельности образовательной среды. На данном уровне анализируемый риск образовательной среды необходимо преодолевать, выявлять его факторы и нейтрализовать их действия (возможно, и изменять организацию функционирования образовательной среды). Например, образовательная среда слабо связана с предприятиями, и это принципиально значимый фактор появления и развития такого риска, как выпуск неконкурентоспособных «профессионалов». На данном уровне риск становится фактором усугубления самого себя, то есть вероятность его перехода на более высокие уровни очень велика (не менее 80 %) вследствие наличия системной ошибки в функционировании образовательной среды. Кроме того, на данном уровне появляются студенты, для которых данный риск имеет высокую вероятность худших последствий.

Очень высокий уровень отличается от предыдущего тем, что на нём анализируемый риск взаимосвязан с другими рисками (данный риск является явным фактором усугубления других рисков). Иначе говоря, если на предыдущем уровне данный риск был детерминирован системными факторами образовательной среды (в том числе личностными параметрами участников социально-педагогического взаимодействия), то на данном уровне риск сам является негативным системным фактором, усугубляющим другие риски. Например, потеря у значительной части студентов интереса к обучению имеет такие последствия (то есть имеется причинно-следственная связь), как появление аддикций у одних студентов (потерявших интерес к обучению), вовлечение в различные виды незаконной деятельности у других и т.д.

Высший уровень анализируемого риска образовательной среды характеризуется тем, что он становится не только ведущим фактором усугубления других рисков (даже тех, которые ранее находились на низких уровнях), но и фактором необратимой деградации образовательной среды, резко отрицательного влияния для всех категорий участников социально-педагогического взаимодействия (и для подавляющего большинства участников социально-педагогического взаимодействия). Например, преподаватель вуза может при работе с проблемными группами испытать психологические перегрузки [8]. Или нередко в общеобразовательных учрежденьях от проблемных учеников страдают не только другие ученики, но и учителя (а в ряде случаев и менеджеры образования). Иначе говоря, данный риск ставит под угрозу само существование и функционирование образовательной среды. Из-за данного риска ни о какой психолого-педагогической безопасности образовательной среды не может быть и речи (безопасность на низшем уровне). Данный риск усложняет анализ факторов функционирования

образовательной среды, затрудняет выявление причин её абнормального функционирования. Более точная диагностика рисков предполагает выделение их количественных параметров (в соответствии с квалиметрическим подходом) и подбором решающих правил (термин «искусственный интеллект» [9]) для установления взаимосвязи между уровнями характеристических параметров и интегральными уровнями рисков.

Представленная авторская характеристика уровней рисков образовательной среды вуза может быть использована при разработке социально-педагогической технологии профилактики и преодоления рисков образовательной среды и создании на основе субъектно-бытийного подхода возможных вариантов совершенствования современной концепции педагогической безопасности.

Список литературы

1. Безопасная образовательная среда: психолого-педагогические основы формирования, сопровождения и оценки: монография / под науч. ред. И.А. Баевой, С.В. Тарасова. СПб.: ЛОИРО, 2014. 269 с.
2. Баева И.А., Лактионова Е.Б. Психологическая экспертиза образовательной среды: Методологические основания и эмпирические показатели // Человек и образование. 2016. № 3 (48). С. 19–24.
3. Грудзинский А.О., Петрова О.В. Компаративный метод диагностики организационной культуры инновационного университета // Социологические исследования. 2014. № 2. С. 37–43.
4. Гунин В.К. Формирование системы мониторинга персонала на основе оптимизационно-квалиметрической модели // Теория и практика общественного развития. 2015. № 16. С. 58–60.
5. Метод диагностики рисков образовательной среды / И.В. Иванченко, Е.И. Пилюгина, Е.В. Шельпова и др. // Вестн. Адыг. гос. ун-та. Сер.: Педагогика и психология. 2018. № 3 (223). С. 45–50.
6. Лялюк А.В., Тучна О.Р. Исследование факторов риска образовательной среды современного вуза: позиции студентов // Вестн. Адыг. гос. ун-та. Сер.: Педагогика и психология. 2018. № 3 (223). С. 57–65.
7. Лялюк А.В. Метод диагностики психолого-педагогической безопасности студенческой группы на основе социометрии // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2019. Вып. 2 (24). С. 90–97.
8. Lukyanova M.I., Donina O.I., Aryabkina I.V., Kovardakova M.I. Main tendencies and forming factors ofthe teacher's professional readiness in the context of the person-centred educational paradigm // J. of Fundamental and Applied Sciences. 2018. V. 10. № 6S. P. 1582–1592.
9. Chen T., & Chen F. An intelligent pattern recognition model for supporting investment decisions in stock market // Information Sciences. 2016. V. 346. № 1. P. 261–274.
10. Ugodulunwa C.A., Adeyemo A.A. Factorial Validation of an Academic Environment Scale for Undergraduate Education Students in Jos, Nigeria // Mediterranean J. of Social Sciences. 2016. V. 7. № 6. P. 205–212.
11. Williams R., de Rassenfosse, G., Jensen, P., & Marginson, S. The determinants of quality national higher education systems // J. of Higher Education Policy and Management.

2013. V. 35. № 6. P. 599–611.

RISK LEVELS OF THE PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL SAFETY OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT AND THE PERSONALITY OF THE LEARNER

A.V. Lyalyuk

Kuban state technological university, Krasnodar

The risk factors of psychological and pedagogical safety of the environment and the personality of students and their integrative levels are highlighted. Pedagogical risks are interconnected and objective, but their perception is subjective, at the highest levels some risks may aggravate others. The methodological basis of the study is the subject, qualimetric, and probabilistic-statistical approaches. The analyzed categories can be used in the development of socio-pedagogical technology of prevention and overcoming the risks of the educational environment

Key words: *educational environment, risk levels, psycho-pedagogical research, diagnostics, probabilistic-statistical method, subjective approach.*

Об авторе:

ЛЯЛЮК Александр Викторович – кандидат педагогических наук, доцент кафедры экономической безопасности ФГБОУ ВО «Кубанский государственный технологический университет» (350072, г. Краснодар, ул. Московская, 2); e-mail: fskn_lav@mail.ru

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА

УДК 159.9.072

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ: ВОПРОСЫ НЕДОСТАТОЧНОГО ОБЪЕМА ВЫБОРКИ

Е.В. Борисова

Тверской государственный технический университет

Рассмотрены аспекты постановки и обработки результатов педагогических экспериментов с ограниченным числом объектов изучения. Показано, что при работе с узкими специалистами или при изучении специфических свойств приходится ограничиваться тем количеством объектов, которые доступны исследователю. Особенностью малых выборок является отличие от нормального закона распределения случайных ошибок, приводящее к нарушению репрезентативности результатов. Приведен пример с малым объемом выборки, обосновано объединение данных с целью построения выборки нужного объема и дальнейшего использования стандартных методов математической статистики.
Ключевые слова: *выборка, постановка эксперимента, уровни компетенций, обработка данных.*

В теории и практике научно-педагогических исследований большое значение имеет возможность оценивать не только качественные, но и количественные характеристики изучаемых явлений и процессов. Особое место в изучении вопросов и проблем образования занимает методологическая стратегия постановки и обработки результатов педагогических экспериментов. Пытаясь выявить взаимосвязи между различными признаками, подтвердить установленные закономерности, исследователь, имея, в общем-то, ограниченные ресурсы, применяет выборочный метод. И здесь с неизбежностью возникает вопрос о репрезентативности результатов, напрямую связанный с объемом выборочного массива.

Методам статистической обработки данных педагогического эксперимента посвящено достаточно публикаций различного уровня [2; 4; 9]. Однако следует иметь в виду, что, если в классической статистике исследователи оперируют большими объемами данных и при этом существует некий образец сравнения [6; 8; 12], то в педагогических экспериментах изучаемые свойства, признаки и факторы являются латентными, в лучшем случае наблюдаемыми и косвенно измеряемыми. Более того, часто экспериментальная выборка в силу объективных причин, характеризуется ограниченным числом объектов изучения [1; 9]. Причинами могут быть и специфические условия исследования, и доступность изучаемой категории выборочных единиц. Причем в такой выборке требуется выделить контрольную и экспериментальную часть, а

численность испытуемых может составлять от 5 до 10 человек, то есть представлять собой малую выборку. Закон распределения случайных ошибок в такой выборке не подчиняется нормальному распределению, и это особенность малых выборок.

Впервые с малыми выборками начал системно работать У. Госсет, специальные подходы позже предложили М. Розенблатт и Е. Парзен. В советской научной школе можно отметить Д.В. Гаскарова, В.И. Шаповалова [3]. Эти работы заложили фундамент для большинства современных методов анализа малых выборок. Вместе с тем прикладная область разработанных методов находится в сфере точных и инженерных наук. Применить разработанные алгоритмы для областей гуманитарных исследований и для педагогической науки, в частности, проблематично ввиду отсутствия однозначных рекомендаций по выбору значений используемых параметров. Отметим, что большинство статистических методов разработано еще в 30-е гг. прошлого века, когда вычислительная техника была дорога и временные ограничения на выполнение расчетов значимы. Широкое включение в арсенал современного исследователя компьютерных технологий позволяет извлекать адекватную информацию и из малого количества данных [8; 11].

Репрезентативность выборочных результатов означает соответствие заданных экспериментальных условий изучаемой эмпирической реальности или теоретической интерпретации причинной связи между независимой и зависимой переменными. В этом случае можно утверждать, что эффективность воздействия достигнута за счет нового учебно-воспитательного элемента. Объективные результаты получаются тогда, когда отбираются группы с одинаковыми показателями на основе констатирующего эксперимента. Количество испытуемых в экспериментальной работе имеет прямую связь с числом исследований, проводимых на каждом человеке, и зависит от его особенностей, но, работая с узкими специалистами или специфическими свойствами, приходится ограничиваться их количеством, доступным для изучения. У всех вероятностных методов построения репрезентативной выборки есть весьма существенный недостаток. Предполагается, что все элементы генеральной совокупности являются равнодоступными и случайными. Однако это не так. В реальных учебных группах, которые чаще всего являются единицами изучения в педагогических экспериментах, можно говорить лишь о квазислучайных выборках. Таким образом, все методы построения вероятностных выборок априори являются смещенными. Если экспериментатор осознает невозможность осуществления широкого эксперимента, то он конкретизирует задачу исследования и сужает ее до изучения реально возможного числа объектов и их характера. Таким образом, задачи эксперимента и число объектов, включаемых в него, тесно взаимосвязаны и могут влиять друг на друга.

Существуют ли методы для правильного определения числа

экспериментальных объектов как минимально необходимых? Если речь идет о проверке методики, то можно ограничиться одной экспериментальной и одной контрольной группами. При изучении проблем дидактики минимальное количество испытуемых в контрольной и экспериментальной группах должно быть уже не менее 60 человек. Это обусловлено тем, что только с такого объема выборки начинает рельефно проявляться закон больших чисел и, следовательно, достигается статистическая надежность исследования.

Какой выход возможен в планировании и проведении педагогического эксперимента в условиях ограниченных выборок? Сообразуясь с компетентностной парадигмой высшего образования, рассмотрим пример планирования, проведения и обработки результатов педагогического эксперимента, проведенного в рамках исследования эффективности процесса формирования профессионально-специализированных компетенций инженерно-технических сотрудников (ИТС) учебных лабораторий. Качество работы преподавательского состава (ПС) при проведении лабораторных работ или реализации модельных задач на тренажерах в немалой степени зависит от компетентности инженерно-технического состава. В свою очередь, эффективность деятельности ИТС определяется их способностями решать учебно-организационные задачи в полном объеме и с высоким качеством. Трудовые функции и действия сотрудников учебных лабораторий требуют специальных, в том числе педагогических, знаний и умений. Трудности социально-психологического, профессионального характера, с которыми сталкиваются специалисты ИТС учебных лабораторий образовательных организаций, на начальном этапе освоения новой для себя профессиональной деятельности обусловлены тем, что специальная подготовка таких специалистов не предусмотрена ни в одной образовательной программе разных уровней. Простое наличие в штатном расписании специалистов ИТС не обеспечивается компетентностным содержанием их подготовки. Формирование профессионально-специализированных компетенций (ПСК) у сотрудников учебных лабораторий требует разработки и реализации программ повышения квалификации с адекватным организационно-педагогическим обеспечением данного процесса. Анализ публикаций по рассматриваемой задаче выявил лишь отдельные исследования, посвященные подготовке ИТС в компетентностном формате (Н.Г. Багаутдинова, Э.Р. Бариев, А.В. Конышева) [5].

Программа экспериментальных воздействий в рамках указанного направления исследований разработана с учетом основных положений личностного, деятельностного и компетентностного подходов. Повышение квалификации организовано комплексно в очной и дистанционной форме, с расширенным блоком самоподготовки и самосовершенствования. Гипотеза экспериментальной работы основывалась на том, что повышению уровня ПСК у ИТС учебных лабораторий будут

способствовать проектирование содержания процесса формирования ПСК, организационное сопровождение самосовершенствования и методическое обеспечение оценки уровня ПСК.

На первом этапе были сформированы экспериментальная и контрольная группы (ЭГ и КГ). В ходе констатирующего эксперимента выявлены начальные уровни компетенций ИТС. Анализ результатов показал однородность экспериментальной и контрольной групп. Формирующий эксперимент проводился в естественных условиях образовательной деятельности кафедр, имеющих в своем составе ИТС (кафедры физики, общей химии, гидравлики, вычислительной математики и др.). При этом соблюдались следующие условия: сотрудники учебных лабораторий имели равноценную базовую подготовку; начало и конец эксперимента совпадали с временными рамками естественного периода обучения. В целом в эксперименте участвовало по 15 сотрудников учебных лабораторий в каждой ЭГ и КГ, то есть практические выборки представляют малые группы. В качестве интегрального критерия выступала степень овладения ИТС интегральным комплексом ПСК, выражающаяся как способность к успешному решению задач по обеспечению образовательной деятельности кафедры. Декомпозиция интегральной компетенции на частные критерии с последующей оценкой осуществлена на основе анализа реальных задач по обеспечению образовательной деятельности кафедры, решаемых сотрудниками учебных лабораторий. Получено пять групп критериев: учебно-профессиональные, научно-исследовательские, образовательно-проектировочные, организационно-технологические и профессионально-методические компетенции с контролируемыми частными критериями. Декомпозиция интегрального критерия на частные уровни и соответствующие им проявляемые умения и владения приведены в табл. 1. Контроль выполнения плана формирования ПСК ИТС производится методом экспертной оценки качества результатов деятельности при решении плановых задач [10]. Основанием для выставления того или иного рейтинга является степень значимости достигнутых результатов по каждому виду деятельности с применением полученных знаний, умений и навыков.

Для количественной оценки экспертам предложены условные значения рейтингов результатов деятельности ИТС (< 1; 1; > 1):

> 1 – сотрудник справился с поставленной задачей и его результат оценен вышестоящим руководством (высокий уровень);

1 – сотрудник формально справился с задачей (средний уровень);

< 1 – сотрудник не справился с поставленной задачей или справился недостаточно качественно (низкий уровень).

Оценка уровня ПСК ИТС осуществлялась по специально подготовленным индивидуальным карточкам оценивания.

Таблица 1

Содержательно-критериальные уровни компетенции ИТС

Интегральный критерий: уровень профессионально-специализированной компетенции	
Частные критерии	Качественные показатели частных критериев
	Умения и владения
Учебно-профессиональная компетенция	Согласовывать планы формирования компетенций с преподавательским составом и уточнять учебно-воспитательные цели занятий. Организовывать проведение Дня открытых дверей в демонстрационной части
Научно-исследовательская компетенция	Оказать помощь в вопросах обеспечения моделирования на базе технических и программных средств кафедры. Разрабатывать предложения по применению ТСО для совершенствования способов решения научно-исследовательских задач
Образовательно-проектировочная компетенция	Разрабатывать предложения по совершенствованию учебно-лабораторной базы. Вести учетно-отчетную документацию. Разрабатывать предложения по совершенствованию аппаратных и программных средств контроля
Организационно-технологическая компетенция	Эксплуатировать тренажеры и лабораторные установки. Взаимодействовать со службами вуза в интересах обеспечения норм труда и норм потребления, а также вести учетно-отчетную документацию
Профессионально-методическая компетенция	Применять учебно-лабораторную базу для формирования знаний, навыков, компетенций. Оценить проявления уровней компетенций на занятиях в лаборатории кафедры

По каждому критерию разработаны типовые «кассетные» задания, которые выполнялись во время самоподготовки. Замеры в естественном образовательном процессе по каждому показателю для всех участников ЭГ и КГ проводились на каждом этапе экспериментальной работы в течение всего срока обучения. Полученные результаты вносили в сводные ведомости. На основании выставленных рейтинговых оценок для каждого сотрудника определялся модальный уровень рейтинга результатов по каждому виду деятельности (с позиций детализированной компетенции). В итоге получены пять выборок данных по пяти направлениям (задачам) для КГ и ЭГ, для которых проверяется статистическая гипотеза о наличии неслучайных различий между выборками. Как правило, для проверки достоверности различий между результатами ЭГ и КГ, полученных в ранговой шкале, для каждой задачи применяют критерий Пирсона. Но тут возникает методологическая проблема, связанная с наличием ячеек, содержащих значения меньше 5, иначе проявляются малые частоты, например, результаты рейтинговых уровней по выполнению задачи № 1:

Группы	*n*	> 1	= 1	< 1
КГ	15	3	8	4
ЭГ	15	3	5	7

Этот факт является ограничением для применения критерия

Пирсона. В большинстве практических рекомендаций предлагается провести операцию по укрупнению разрядов. Но в данном исследовании эта рекомендация не может быть использована, поскольку рейтинговых уровней всего три и адекватных задаче исследования возможностей для их объединения нет. Стоит заметить, что ситуация с ограниченным числом разрядов широко распространена в современных педагогических экспериментах, что обусловлено реализацией компетентностного подхода в сфере образования и выделяемыми уровнями развития компетенций (чаще всего высоким, средним, низким).

Построим и оценим план эксперимента согласно классификации Дж. Кэмпбелла. В экспериментах с участием естественных групп чаще используются квазиэкспериментальные планы, которые создаются с отступлением от схем истинных экспериментов [7]. Наиболее распространенным является план *для неэквивалентных групп,* представленный следующей схемой (в обозначениях Дж. Кэмпбелла):

O1 X O2
O3 O4

Такой план направлен на установление причинно-следственной зависимости между переменными, однако в нем отсутствует процедура уравнивания групп (рандомизация). К проведению эксперимента в рассматриваемом случае привлекаются две реальные группы. Обе группы предварительно тестируются. Затем одна группа (ЭГ) подвергается экспериментальному воздействию, а другая (КГ) – нет. Затем обе группы повторно тестируются. Результаты первого и второго тестирования обеих групп сопоставляют. Хотя различие *O2* и *O4* могут свидетельствовать о естественном развитии и/или фоновом воздействии, такие планы достаточно популярны. Этот план аналогичен плану истинного эксперимента для двух групп с тестированием до и после воздействия. Главным источником артефактов является различие в составе групп.

Если возвратиться к конкретной экспериментальной задаче, то контроль уровней ПСК ИТС производится на основе оценки выполнения комплекса заданий, ориентированных на частные критерии. Иначе – план проведенного эксперимента можно рассматривать как вариант временной серии с повторным экспериментальным воздействием. Статистический анализ результатов такого эксперимента сходен с обработкой результатов двух объединенных групп. Используя сводную ведомость рейтинговых оценок, построим обобщенную выборку данных формирующего эксперимента (табл. 2) и оценим экспериментальную гипотезу по критерию Пирсона.

Таблица 2

Сводные данные рейтинговых оценок

Группы/ критерии	*n*	< 1	= 1	> 1
Задача 1	Учебно-профессиональная компетенция			
КГ	15	3	8	4

ЭГ	15	3	5	7
Задача 2	Научно-исследовательская компетенция			
КГ	15	5	5	5
ЭГ	15	1	6	8
Задача 3	Образовательно-проектировочная компетенция			
КГ	15	4	6	5
ЭГ	15	2	5	8
Задача 4	Организационно-технологическая компетенция			
КГ	15	4	3	8
ЭГ	15	1	2	12
Задача 5	Профессионально-методическая компетенция			
КГ	15	4	7	4
ЭГ	15	3	2	10
Интегральный критерий	Уровень профессионально-специализированной компетенции			
КГ	15	20	29	26
ЭГ	15	10	20	45

Получены ячейки (две последние строки табл. 2) со значениями, пригодными для применения типового статистического критерия. Рассчитаем эмпирическое значение критерия Пирсона по сводным данным из табл. 2:

$$\chi 2 = \frac{1}{75 \cdot 75} \sum_{i=1}^{3} \frac{(20 \cdot 75 - 10 \cdot 75)^2}{30} + \frac{(29 \cdot 75 - 20 \cdot 75)^2}{57} + \frac{(26 \cdot 75 - 45 \cdot 75)^2}{71} = 10{,}01.$$

Табличное значение критерия Пирсона при числе степеней свободы, равном 2, составляет $\chi 2_{крит} = 5{,}99$, а вычисленное эмпирическое, равное 10,01, позволяет отвергнуть нулевую гипотезу на уровне статистической значимости 0,05 и принять альтернативную – о достоверности различий между КГ и ЭГ по уровням профессионально-специализированных компетенций, сформированным в результате педагогических воздействий в ходе экспериментальной работы.

Таким образом, недостаточная численность единиц, составляющих частный объект, предполагает более тщательный подбор и применение известных методов, использование приемов предварительного и вторичного анализа. Экспериментальная выборка не должна в обязательном порядке составлять некий процент генеральной совокупности. В реальной практике ее объем определяется множеством различных обстоятельств, среди которых и организационные, и экономические. Строгие математические правила постановки и проведения педагогического эксперимента могут быть не столь жесткие, как в случае работы с техническими и естественнонаучными объектами. Прием обоснованного объединения данных позволяет формировать выборки нужного объема и далее пользоваться арсеналом математической статистики для анализа и оценки исследовательских гипотез. Однако «смягчение» общих принципов должно быть обусловлено спецификой исследования с указанием границ применимости как методов, так и выводов.

Список литературы

1. Алексеев Н.Г. Методические проблемы проведения массовых исследований уровня знаний учащихся: статистика и динамика // Проблемы педагогической квалиметрии. Вып. 1. М., 1973. 1. С. 28–39.
2. Архангельский С.И. и др. Вопросы измерения, анализа и оценки результатов в педагогических исследованиях. М.: Знание, 1995. 43 с.
3. Гаскаров Д.В., Шаповалов В.И. Малая выборка. М.: Статистика, 1978, 248 с.
4. Гласс Дж., Стэнли Дж. Статистические методы в педагогике и психологии. М.: Прогресс, 1978, 496 с.
5. Гузеев М.С., А.А. Фасоля, Г.Ф. Утробин, Е.В. Смирнов, Роль и значение учебных лабораторий в учебно-воспитательном процессе военной образовательной организации //Мир образования – образование в мире. 2016. № 4(64). С. 151–159.
6. Лапко А.В., Шарков Н.А. Непараметрические методы обнаружения закономерностей в условиях малых выборок. // Приборостроение. 2008. № 8. С. 62–67.
7. Кэмпбелл Дж. Модели экспериментов в социальной психологии и прикладных исследованиях. М.: Прогресс, 1980. 390 с.
8. Самойленко А.П., Горбунова Е.Б. Метод восстановления плотности вероятностей прогнозируемой случайной величины по укороченной выборке данных // Нелинейный мир. 2015. № 6. С. 10–17.
9. Скалкова Я. Методология и методы педагогического исследования. М.: Педагогика, 1989. 224 с.
10. Черепанов В.С. Экспертные оценки в педагогических исследованиях. М.: Педагогика, 1989. 224 с.
11. Яковлев Е.В. Квалиметрический подход в педагогическом исследовании // Педагогика. 1999. № 3. С. 49–54.
12. Sayer A. Method in Social Science: A Realist Approach. L.: Hutchinson, 1984. 271 с.

PEDAGOGICAL EXPERIMENT: THE PROBLEM OF INSUFFICIENT VOLUME OF SAMPLE

E.V. Borisova

Tver State Technical University

The aspects of the formulation and processing of the results of pedagogical experiments with a limited number of objects of study are considered. It is shown that when working with narrow specialists or when studying specific properties, one has to be limited to the number of objects that are available to the researcher. A feature of small samples is the difference from the normal law to the distribution of random errors, which leads to a violation of the representativeness of the results. Accepting a reasonable combination of data allows you to form samples of the required volume and then use the arsenal of mathematical statistics to analyze and evaluate research hypotheses.

***Key words**: sampling, experiment setting, levels of competence, data processing.*

Об авторе:

БОРИСОВА Елена Владимировна – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры высшей математики ФГБОУ ВО «Тверской государственный технический университет» (170026, г. Тверь, наб. Аф. Никитина, 22), e-mail: elenborisov@mail.ru

УДК 378:159.928.235

МЕТОДЫ ИЗУЧЕНИЯ МОРАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

О.В. Ненашева

Самарский государственный социально-педагогический университет

В контексте решения проблемы воспитания нравственного школьника, способного к осознанному моральному выбору, утверждается, что типом мышления учителя, адекватного содержанию нравственного воспитания, является моральное мышление учителя. Обосновывается актуальность формирования такого мышления студента педагогического вуза. Подчеркивается, что эффективное формирование морального мышления студента требует выявления исходного уровня его развития. Обосновывается выбор методов научно-педагогических исследований, позволяющих изучать моральное мышление студентов – будущих учителей. В качестве таких методов рассматриваются метод понятийного словаря, анкетирование, ранжирование, наблюдение, беседа, анализ содержания бесед и результатов наблюдения, математико-статистические методы (средние значения, стандартное отклонение, корреляционно-регрессионный анализ). Приводится пример использования метода понятийного словаря для выявление того, что «знает» сознание студентов первого курса о категориях «моральное мышление», «понятие морали», «моральная деятельность», «отношение».

Ключевые слова: *студент, будущий учитель, мораль, мышление, моральное мышление, ценность, изучение, метод, педагогический вуз.*

Проблема воспитания школьника как человека нравственного – одна из актуальных проблем, стоящих перед современным образованием. Важность воспитания нравственной личности подчеркивается в Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года: «Приоритетной задачей Российской Федерации в сфере воспитания детей является развитие высоконравственной личности, разделяющей российские традиционные духовные ценности, обладающей актуальными знаниями и умениями, способной реализовать свой потенциал в условиях современного общества, готовой к мирному созиданию и защите Родины» [25].

Среди эффективных путей воспитания нравственной личности особое место занимает создание педагогом пространства нравственных отношений. Вовлекая учащихся в данные отношения, учитель включает их в пространство морали. Включение в такое пространство связано в том числе и с развитием способности учащегося к моральному выбору, который, как пишет Ю.А. Шрейдер, состоит в том, что «субъект оказывается вынужденным определить свои предпочтения между альтернативными действиями» [27, с. 26]. Речь идет, конечно же, о

выборе действий и поступков. Но любое действие, поступок побуждаются конкретными мотивами, в качестве которых, как известно, выступают ценности. Тем самым моральный выбор есть и выбор ценностей. Возникает вопрос: на чем основывается человек, совершая моральный выбор? Ответ на этот вопрос находим у О.К. Поздняковой, которая в качестве основания морального выбора называет знание, находящееся в сознании человека: «С помощью знаний человек осуществляет оценку, без которой невозможен моральный и ценностный выбор. Оценка применяется к уже совершенным действиям и поступкам. Оценивая свои поступки и действия, человек обращается в своих мыслях назад, то есть рефлексирует. А рефлексирует он по поводу своих отношений с другими людьми, своей позиции и позиции другого, своих ценностей и ценностей другого, по поводу норм, традиций и обычаев, сложившихся в обществе, в группе и т.д. Рефлексия как механизм выбора и оценки есть работа человека с фактическим знанием, находящимся в его сознании» [21, с. 70].

Воспитание нравственного школьника, способного к осознанному моральному выбору, связано с таким типом мышления учителя, который адекватен содержанию нравственного воспитания. Иными словами, успех воспитания учащегося как человека нравственного непосредственно связан с тем, какое мышление присуще осуществляющему такое воспитание учителю. В контексте воспитания нравственной личности это моральное мышление педагога. Почему моральное, а не нравственное мышление? Ответ на этот вопрос дан в нашей статье «О соотношении терминов "моральный" и "педагогический" в понятии "морально-педагогическое мышление учителя"» [16].

В контексте вышесказанного актуальным представляется формирование морального мышления студента – будущего учителя.

Проблема мышления педагога входила и входит в сферу научных интересов многих ученых. Перечислим лишь некоторых из них: А.А. Орлов [18, 19], Ю.В. Сенько [24], Д.В. Вилькеев [4], Т.А. Дронова [6], М.М. Кашапов [7], Т.Г. Киселева [8], Е.К. Осипова [20], В.В. Бойченко [1], В.А. Болотов, Д. Спиро [2], Л.А. Лисина [12], О.М. Михайленко [13], О.П. Морозова [14], О.М. Семенова [23], Ю.В. Трофименко, А.В. Тихоненко [26] и др.

Анализ научного знания относительно мышления в целом и мышления учителя в особенности позволил нам выяснить, что собственно моральное мышление учителя не было предметом специального исследования. Мы осуществили такое исследование, которое позволило нам раскрыть содержание понятия «моральное мышление учителя»: «Моральное мышление учителя есть интеллектуальная мыслительная деятельность, в которой познавательные моменты подчинены совершаемым в уме нормативно-оценочным процедурам по созданию пространства морали как

отношений между учителем и учащимися. Учитель мыслит не только категориями и понятиями педагогики, но и понятиями морали, которые придают моральный, нормативно-оценочный смысл категориям и понятиям педагогики» [17, с. 10].

Формирование морального мышления студента эффективно в том случае, если преподаватель имеет представление об исходном уровне развития такого мышления у будущих учителей. В рамках данной статьи мы останавливаемся на методах изучения морального мышления студентов педагогического вуза. Заметим, что при этом мы опираемся на материалы нашего диссертационного исследования [17].

При отборе методов педагогического исследования мы исходили из содержания понятия «моральное мышление учителя». Опираясь на данное содержание, мы полагаем, что это должны быть методы, которые позволят выявить знание будущих учителей о моральном мышлении, понятии морали, моральной деятельности, об отношениях; определить иерархию понятий морали, соотнесение с которыми позволит студентам воспринимать и интерпретировать проблемные этические ситуации, а также ситуации морального и ценностного выбора; выявить востребуемость будущими учителями умений, составляющих базу морального мышления.

В качестве таких методов мы рассматриваем метод понятийного словаря, анкетирование, ранжирование, наблюдение, беседу, анализ содержания бесед и результатов наблюдения; математико-статистические методы (средние значения, стандартное отклонение, корреляционно-регрессионный анализ).

Метод понятийного словаря позволяет определить знание студентов о моральном мышлении, понятиях морали, о моральной деятельности и об отношениях.

Изучение того, что известно будущим учителям о моральном мышление, «понятие морали», дает преподавателю представление о знаниевой составляющей сознания студентов в части, относящейся к данным категориям. Другими словами, преподаватель выявляет, насколько студент готов к познанию категорий этики и понятий морали, которые определяют «категориальные структуры» [10, с. 41] их морального мышления. Процесс познания начинается с сознания, – утверждает Л.П. Киященко. Именно «сознание выбирает, что познавать» [9, с. 101–102].

Изучение того, что «знает» сознание будущих учителей о моральной деятельности и отношениях, дает представление о том насколько студенты осознают взаимосвязь моральной деятельности, моральных отношений и морального мышления (моральные отношения образуют содержание моральной деятельности, сопровождаемой моральным мышлением). Моральное мышление студента сопровождает моральную деятельность, которая направлена на создание пространства

морали как отношений между учителем и учащимися, на организацию моральной деятельности учащихся.

Изучение того, сквозь призму каких понятий морали студенты воспринимают и интерпретируют этические ситуации, ситуации морального и ценностного выбора, нравственные проблемы, внутренний нравственный мир учащегося, осуществляется с помощью модифицированной в соответствии с решаемыми задачами методики В.А. Ядова «Ценностные ориентации» [22, с. 208–209]. Суть модификации заключается в том, что студентам для ранжирования предлагаются понятия морали, а не ценности-цели и ценности-средства. С помощью данной методики возможно выявлять и предрасположенность студентов «воспринимать и оценивать условия деятельности, а также действовать в этих условиях определенным образом» [22, с. 3]. Речь в данном случае идет о предрасположенности будущих учителей интерпретировать этические ситуации, ситуации морального и ценностного выбора, нравственные проблемы, внутренний нравственный мир учащегося с позиции таких понятий морали, которые принимают значение ценностей, иерархически выстраивающихся по субъективной значимости для студентов.

Изучение того, сквозь призму каких понятий морали студенты воспринимают и интерпретируют этические ситуации, ситуации морального и ценностного выбора, нравственные проблемы, внутренний нравственный мир учащегося, обусловлено необходимостью выявления иерархии понятий морали, которые, определяя «категориальные структуры» морального мышления будущих учителей, строй их морального мышления в конкретной педагогической ситуации, задают направленность их мысли на решение ситуаций, на познание внутреннего нравственного мира учащегося, процесс которого (решения) включает в себя «как аналитические, так и конструктивные процессы» [11, с. 15].

Изучение того, какие умения востребуются студентами при решении педагогической ситуации, этической ситуации, ситуации морального и ценностного выбора, при принятии педагогических решений, осуществляется с помощью авторского опросника.

Вопросы данного опросника составлены по принципу полностью упорядоченной шкалы. Ответы на данные вопросы, предполагающие выбор студентами одного из предлагаемых им вариантов, позволяют выявлять интенсивность их оценок относительно предлагаемых суждений. На основе выявленной интенсивности оценок определяется средний индекс уверенности студентов во владении тем или иным умением.

При разработке данного опросника (точнее, при формулировке вопросов) мы опирались на составленную А.А. Орловым номенклатуру умений будущего учителя, «которые являются базой его профессионального мышления» [18, с. 8–9].

Взяв за основу данную номенклатуру умений, мы, с одной

стороны, модифицировали их назначение; с другой стороны, дополнили данную номенклатуру другими умениями.

Так, например, «умение определять познавательные проблемы» [18, с. 8] сформулировано нами как умение определять нравственные проблемы, которые необходимо решать в процессе воспитания учащихся; «умение определять цели учебно-познавательной деятельности» – как умение определять ценность цели при организации моральной деятельности учащихся.

Мы добавили в номенклатуру умений А.А. Орлова такие умения, которые являются базой морального мышления будущего учителя. Это умения воспроизводить «потребное будущее» как условие жизни сообща; осуществлять категоризацию этической ситуации, ситуации морального и ценностного выбора; определять ведущую идею этической ситуации, ситуации морального и ценностного выбора; соотносить ведущую идею этической ситуации, ситуации морального и ценностного выбора и способы ее воплощения в педагогической деятельности; принимать адекватные нравственным проблемам педагогические решения; осуществлять перенос теоретического знания в практику; осуществлять оценку достигнутых результатов деятельности по критерию нравственного развития учащегося.

Изучение того, какие умения востребуются студентами при решении педагогической ситуации, этической ситуации, ситуации морального и ценностного выбора при принятии педагогических решений, обусловлено необходимостью выявления того, как их моральное мышление «применяет знание общего к конкретным ситуациям деятельности» [11, с. 17].

Наряду с выявлением того, что «знает» сознание студентов о категориях «моральное мышление», «понятие морали», «моральная деятельность», «отношение»; сквозь призму каких понятий морали студенты воспринимают и интерпретируют этические ситуации, ситуации морального и ценностного выбора, нравственные проблемы, внутренний нравственный мир учащегося; какие умения востребуются студентами при решении педагогической ситуации, этической ситуации, ситуации морального и ценностного выбора, при принятии педагогических решений, мы с помощью опросника М.М. Кашапова и Е.В. Дьяченко определяли доминирующий уровень проблемности при решении педагогической задачи [7, с. 421–425].

Изучение уровня проблемности при решении педагогической задачи (надситуативный уровень; скорее надситуативный уровень; скорее ситуативный уровень; ситуативный уровень проблемности), как подчеркивает М.М. Кашапов, это исследование не характеристик учителя как личности, а лишь выявление характеристик его как субъекта деятельности. Знание проблемности позволяет определять вектор и содержание семантически-ориентированного поля профессионального

мышления учителя [7, с. 243].

Следует отметить, что в работе по изучению морального мышления студентов педагогического вуза, во-первых, использовались беседы со студентами, проводимые преподавателями вуза, что позволяет осуществить качественный анализ эмпирического знания. При этом содержание бесед дополнялось результатами наблюдений за студентами в аудиторное и внеаудиторное время. Во-вторых, осуществлялся контент-анализ высказываний студентов относительно моральных проблем. Так, начиная с первого курса, необходимо нравственно насыщать содержание бесед со студентами. С этой целью будущим учителям предлагаются вопросы: «Как Вы понимаете, что "в морали человек ответственен перед самим собой, а перед другими – в той мере, в какой он признает их своими-другими" [5, с. 277], что "мораль действительно тиранична, однако это тирания, которую человек должен осуществлять в отношении себя самого" [5, с. 277]» и др.

Совокупность перечисленных выше методов научно-педагогических исследований в единстве с беседами, наблюдениями, анализом содержания бесед со студентами дает целостное представление о строе морального мышления студентов педагогического вуза.

В качестве примера использования вышеописанных методов исследования приведем пример использования метода понятийного словаря, с помощью которого осуществлялось выявление того, что «знает» сознание студентов первого курса о категориях «моральное мышление», «понятие морали», «моральная деятельность», «отношение». Студентам было предложено ответить на вопрос: «Какой смысл Вы вкладываете в содержание понятий "моральное мышление", "понятие морали", "моральная деятельность", "отношение"?»

Анализ ответов студентов на вышеприведенный вопрос показал, что у 13 % первокурсников отсутствует представление о том, что такое моральное мышление; у 3,9 % – что такое понятие морали; у 13,1 % – что такое моральная деятельность; у 10,5 % – что такое отношение. Это студенты, которые вообще не ответили на поставленные вопросы.

Мы обобщили ответы студентов на предложенный им вопрос относительно того, какой смысл они вкладывают в содержание предложенных им понятий. Результатом такого обобщения явилось сведение ответов студентов к нескольким формулировкам, которые вбирают в себя все разнообразие их мнений относительно категорий «моральное мышление», «понятие морали», «моральная деятельность», «отношение».

Заметим, что мы отбирали такие формулировки студентов, которые отражают содержание категорий. Мы не включили такие формулировки, которые ничего общего не имеют с содержанием категорий. Мы имеем в виду, например, такие формулировки морального мышления, как «добропорядочность в отношениях», «размышлять в

рамках разумного», «предубежденность, стереотипность», «в основе которого закрепляется какой-либо смысл», «поведение человека по его жизненным ценностям и принципам», «как человек относится к моральным нормам», «присвоение человеком общественных устоев», «определение добра, зла и их границ» (по 1,3 % студентов соответственно), «воспитан благодаря родителям» (2,6 %), «ментальная форма существования человека» (6,6 %). В своей совокупности это составило 19,7 %. Другими словами, у 32,9 % первокурсников отсутствует какое-либо представление о категории «моральное мышление».

Аналогичным образом дело обстоит и с формулировками студентами других понятий. Категория «понятие морали», согласно студентам, это «истина», «гуманное поведение», «хорошие поступки», «нравственность», «что хорошо, а что плохо», «не бей, не кради», «рамки, которые устанавливает общество» (по 2,6 % студентов соответственно), «ограничение человеком – что такое "хорошо" и что такое "плохо"», «понятие о добре и зле» (по 5,3 % соответственно), «общепринятые социальные нормы» (6,6 %), «что разграничивает добро и зло», «понятие моральных качеств» (по 7,9 % соответственно), «правила (законы, свод правил) поведения» (18,4 %), «норма поведения» (19,7 %). В своей совокупности это составило 89,5 %. Другими словами, у 93,4 % первокурсников отсутствует какое-либо представление о категории «понятие морали».

Категория «моральная деятельность», согласно студентам, это «соблюдение норм морали», «правильное поведение» (по 3,9 % студентов соответственно); «созидательная деятельность», «деятельность, не выходящая за рамки приличия» (по 5,3 % соответственно); «деятельность по оказанию помощи людям», «процесс формирования ценностей» (по 1,3 % соответственно); «предрасположенность к чему-либо: положительному или негативному», «делаешь от души, а не из корысти», «деятельность, приносящая пользу обществу», «деятельность по соблюдению жизненных устоев», «правила поведения в обществе», «выполнение предписаний морали» (по 2,6 % соответственно). В своей совокупности это составило 36,8 % первокурсников. Другими словами, у 50 % первокурсников отсутствует какое-либо представление о категории «моральная деятельность».

Категория «отношение», согласно студентам, это «взаимопонимание» (6,6 % студентов); «взаимодействие с социумом» (3,9 %); «уровень притязаний», «ориентировано на помощь людям», «отношение», «эмоции, вызванные качествами ученика», «способность к собственному мнению», «способ существования объектов» (по 2,6 % студентов соответственно), «взаимоотношения» (9,2 %), «установление контактов», «поведение одного человека по отношению к другому» (по 5,3 % студентов соответственно). В своей совокупности это составило 46,1 % первокурсников. Другими словами, у 56,6 % первокурсников

отсутствует какое-либо представление о категории «отношение».

Анализ данных о содержании формулировок студентами категорий «моральное мышление», «понятие морали», «моральная деятельность», «отношение», с учетом того, что не все формулировки вошли в состав обобщенных ответов студентов, показывает, что у студентов в целом отсутствует научное представление о данных категориях.

Анализ данных также дает нам основание утверждать, что знание студентов о категориях «моральное мышление», «понятие морали», «моральная деятельность», «отношение» достаточно фрагментарно.

Однако, несмотря на то что представления первокурсников расплывчаты, сознание 9,2 % студентов «знает», что моральное мышление есть деятельность, сознание 9,2 % первокурсников «знает», что моральное мышление есть процесс. В то же время сознание ни одного из студентов «не знает», что моральное мышление есть и деятельность, и процесс, то есть что моральное мышление включает как деятельностный, так и процессуальный аспекты.

Обращает на себя внимание тот факт, что лишь 3,9 % студентов имеют представление о том, что моральная деятельность сопровождается моральным мышлением, 5,3 % – что моральная деятельность основывается на нормах (принципах) морали, 6,6 % – что моральная деятельность основывается на моральных ценностях.

Исследованием установлено, что 19,7 % студентов имеют достаточно четкое представление о том, что отношение есть связь. Однако не отмечают, что эта связь есть индивидуальная, сознательная и избирательная. Лишь 2,6 % студентов имеют четкое представление о том, что отношение связано с оценкой. Отношение, как пишут С.К. Бондырева и Д.В. Колесов, – это связь, содержащая в себе оценку, отношение возникает там, где появляется заслуживающий оценки – значимый – объект [3, с. 16].

У первокурсников, как показывает анализ данных, имеется представление о том, что отношение может быть положительным или отрицательным. Однако они не осознают, что «соответственно избирательному положительному или отрицательному отношению личности к различным сторонам действительности определяется направленность личности» [15, с. 173–175].

Осмысление полученных эмпирических данных о знаниевой составляющей морального мышления первокурсников, иными словами – о том, что «знает» сознание студентов о категориях «моральное мышление», «понятие морали», «моральная деятельность», «отношение», показывает, что у них отсутствует целостное научное представление о данных категориях.

Тем самым актуализируется задача формирования морального мышления студентов – будущих учителей.

Список литературы

1. Бойченко В.В. Структура педагогического мышления как составляющая профессиональной компетентности будущего учителя // Вестн. Академии знаний. 2015. № 2 (13). С. 41–47.
2. Болотов В.А., Спиро Д. Критическое мышление – ключ к преобразованиям российской школы // Директор школы. 1995. № 1. С. 67–73.
3. Бондырева С.К., Колесов Д.В. Толерантность (введение в проблему). М.: МПСИ; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2003. 240 с.
4. Вилькеев Д.В. Формирование педагогического мышления у студентов. Казань, 1992. 108 с.
5. Гусейнов А.А., Апресян Р.Г. Этика. М.: Гардарики, 1998. 472 с.
6. Дронова Т.А. Формирование интегрально-креативного мышления будущих педагогов в образовательной среде вуза. М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2008. 368 с.
7. Кашапов М.М. Психология педагогического мышления. СПб.: Алетейя, 2000. 463 с.
8. Киселева Т.Г. Уровневые характеристики педагогического мышления в ситуации оценивания // Психология педагогического мышления: теория и практика / под ред. М.М. Кашапова. М.: ИП РАН. 1998. С. 61–66.
9. Киященко Л.П. Что сознание понимает в знании? // Что значит знать?: сб. науч. ст. М.: Центр гуманитарных исследований, 1999. С. 100–110.
10. Кулюткин Ю.Н. От идеи к решению // Мышление учителя. М.: Педагогика, 1990. С. 40–54.
11. Кулюткин Ю.Н. Психологические особенности деятельности учителя // Мышление учителя. М.: Педагогика, 1990. С. 7–26.
12. Лисина Л.А. Теоретические основы формирования педагогического мышления будущего учителя // Науковий огляд. 2015. Т. 1. № 11. С. 59–69.
13. Михайленко О.И. Психолого-педагогическая сущность развития педагогического мышления будущих учителей // UK Academy of Education: Scientific Magazine. 2016. № 3 (17). С. 44–50.
14. Морозова О.П. Развитие профессионально-педагогического мышления учителя в условиях инновационных перемен // Сибир. пед. журн. 2015. № 3. С. 68–73.
15. Мясищев В.Н. Психология отношений. М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1995. 356 с.
16. Ненашева О.В. О соотношении терминов «моральный» и «педагогический» в понятии «морально-педагогическое мышление учителя» // Актуальные проблемы современного образования: сб. науч. ст. Самара: ПГСГА, 2010. С. 163–170.
17. Ненашева О.В. Содержание и методы формирования морального мышления будущего учителя: дис. … канд. пед. наук. Самара, 2013. 228 с.
18. Орлов А.А. Организация исследования проблемы становления профессионального мышления студентов педвуза как ценности // Аксиологические аспекты становления профессионального мышления педагога: межвуз. сб. науч. тр. Вып. 3 / под ред. А.А. Орлова. Тула: ТГПУ, 2005. С. 3–12.
19. Орлов А.А. Профессиональное мышление учителя как ценность. Тула: ТГПУ, 2006. 228 с.
20. Осипова Е.К. Структура педагогического мышления учителя // Вопросы психологии. 1987. № 5. С. 144–146.
21. Позднякова О.К. Педагогическая интерпретация принципов морального выбора // Научный потенциал. 2012. № 3(8) С. 70–74.
22. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности / Под ред. В.А. Ядова. Л.: Наука, 1979. 264 с.
23. Семенова О.М. Содержание понятия «критическое мышление учителя» //

Поволжский пед. вестн. 2018. Т. 6. № 3 (20). С. 70–76.
24. Сенько Ю.В. Стиль педагогического мышления в вопросах. М.: Дрофа, 2009. 271 с.
25. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года, утв. Распоряжением Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. № 996-р [Электронный ресурс] // Правительство Российской Федерации. Официальный сайт. URL: http://government.ru/docs/all/102075/ (дата обращения: 17.04.2018).
26. Трофименко Ю.В., Тихоненко А.В. Формирование и развитие основ критического мышления в профессиональной деятельности учителей школ России // European Social Science J. 2018. № 4. С. 336–346.
27. Шрейдер Ю.А. Этика. М.: Текст, 1998. 271 с.

METHODS OF STUDYING THE MORAL THINKING OF A STUDENT OF A PEDAGOGICAL UNIVERSITY

O.V. Nenasheva

Samara State University of Social Sciences and Education

The article, in the context of solving the problem of educating a moral student who is capable of conscious moral choice, argues that the teacher's type of thinking adequate to moral education is the teacher's moral thinking and the relevance of the formation of such thinking of a student of a pedagogical university is justified. It is emphasized that the effective formation of a student's moral thinking requires the identification of its initial level of development. It justifies the choice of methods of teaching and pedagogical research, allowing to study the moral thinking of students - future teachers. As such methods, the method of the conceptual dictionary, questioning, ranking, observation, conversation, analysis of the content of conversations and the results of observation, mathematical and statistical methods (mean values, standard deviation, correlation and regression analysis) are considered. An example is given of using the method of the conceptual dictionary to identify what «knows» the minds of first-year students about the categories of «moral thinking», «concept of morality», «moral activity», and «attitude».

Key words: *student, future teacher, moral, thinking, moral thinking, value, study, method, pedagogical university.*

Об авторе:

НЕНАШЕВА Ольга Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры романской филологии факультета иностранных языков ФГБОУ ВО «Самарский государственный социально-педагогический университет» (443099, Самара, ул. М.Горького, 65/67); e-mail: lubimolga@rambler.ru

УДК 159.922.32

ИСТИНА И ЗАБЛУЖДЕНИЕ ПЕДАГОГА В ДИНАМИКЕ ЖИЗНЕННОГО ПУТИ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ ЧЕЛОВЕКА

А.В. Рукин

Военная академия воздушно-космической обороны им. Г.К. Жукова, Тверь

Выявляется проблема разграничения истины и заблуждения в сфере педагогики. Проблемный характер определения истины в педагогической науке и практике раскрывается на основе анализа существующих в системе философского знания концепций истины. Наиболее распространенные концепции истины анализируются в аспекте специфики педагогической сферы. Проведенный анализ позволил сделать вывод о необходимости разработки педагогической концепции истины, учитывающей специфику процессов обучения и воспитания человека.

Ключевые слова: *истина, заблуждение, ошибки педагога, истина в педагогической практике, корреспондентская концепция истины, концепция когерентной истины, конвенционализм, прагматистская концепция истины, экзистенциальная истина*.

Может ли педагог ошибаться? Конечно, ведь он человек. Многие педагоги испытывали сомнения в истинности своих оценочных суждений об уровне подготовки обучающегося и тем более сомневались в выборе своих действий в моменты разрешения острых конфликтов, в которых каждый отстаивает своё представление об истине. Ошибки педагога могут оказать существенное влияние на развитие жизненного пути обучающегося. Л.П. Лазарева справедливо отмечает, что ошибочное действие педагога можно ассоциировать с «ударом» по сознанию, чувствам воспитанника [4].

По традиции в педагогике используются философские подходы толкования истины и заблуждения. Однако педагогическая сфера специфична, её специфика определяется процессами обучения и воспитания человека, который по определению является свободным существом. По уровню сложности и общественной значимости педагогические процессы несопоставимы ни с экономическими, ни с политическими или иными общественными процессами. По крайней мере все общественные процессы обусловливаются образовательными.

Рассмотрим эволюцию взглядов на соотношение истины и заблуждения в философском знании и оценим, насколько существующие концепции истины позволяют учитывать специфику педагогической сферы и могут использоваться в решении практических задач обучения и воспитания.

Корреспондентская концепция истины принята большинством философов как классическая. В данной концепции общим подходом является идея соответствия (корреспонденции), однако имеются и

различия в трактовке действительности и определении бытийственного статуса истины.

Так называемое классическое определение истины идёт от Аристотеля. Он писал: «Ведь ложное и истинное не находится в вещах, так чтобы благо, например, было истинным, а зло непременно ложным, а имеются в рассуждающей мысли…» [1, с. 186.]. Истина оказывается характеристикой суждений, коль скоро в суждениях выражается знание о вещах.

Аристотелевское понимание истины как правильности высказывающего суждения становится господствующей в западноевропейской мысли. В эпоху Нового времени Декарт подтверждает аристотелевскую традицию трактовки истины. По Декарту, «истина в собственном своём смысле означает соответствие мысли предмету, но в применении к вещам, находящимся вне досягаемости мысли, оно означает лишь, что эти вещи могут служить объектами истинных мыслей» [3, с. 604].

В педагогическом контексте необходимо учитывать, что корреспондентская концепция истины удовлетворяла потребности научного познания от эпохи Аристотеля до конца XIX века. Этот период развития научного знания характеризуется специфическими отношениями субъекта к объекту исследования. Основные методологические установки: сущность изучаемого объекта неизменна, влияние исследователя на изучаемый объект ничтожно и им можно пренебречь. В силу этого достижимо соответствие наших знаний об изучаемом объекте.

Смысл педагогики определяется обучением и воспитанием человека, то есть осознанной деятельностью по развитию его сущностных характеристик. В ходе образовательного процесса в сущностных характеристиках не только обучающегося, но и обучающего могут происходить значительные изменения. Иными словами, в сфере педагогики субъект и объект историчны, а влияние исследователя на изучаемый объект может приводить к изменениям в его сущностных характеристиках.

Очевидно, что корреспондентская концепция истины не учитывает специфики педагогической сферы и не может удовлетворять потребности педагогической практики.

В *концепции когерентной истины* **(**от лат. *cohaerenco* – срастаться, тесно соединяться) истинность знания определяется через соотношение не с действительностью, а с другим знанием, истинность которого доказана или заранее задана.

В концепции когерентной истины преодолеваются неопозитивистские установки, которые не соответствовали новому этапу развития неклассической науки.

Согласно неопозитивистской модели, в основе истинного

научного знания лежат абсолютно достоверные протокольные предложения, фиксирующие данные «чистого опыта», выступающие гарантом истинности утверждений и высказываний и образующие эмпирический базис науки. Все остальные предложения науки должны быть верифицированы (от лат. *verus* – истинный и *facio* – делаю). Предложения, для которых процедура верификации оказывается невозможной, должны быть устранены из науки как не имеющие смысла.

Неопозитивистские установки в педагогике не позволяют создать достаточные основания для теоретико-педагогического обобщения в силу сложности педагогических процессов, их индетерминистичности, противоречивости интерпретации фактов, сложностей верификации и установления протоколов наблюдения.

О факте в педагогике можно говорить только как о конкретном событии в конкретное время и конкретных исторических условиях, ибо в других исторических условиях этот факт может быть интерпретирован иначе. Ядро педагогики образует устойчивое внутриличностное стремление к педагогической взаимосвязи и взаимодействию свободных людей – педагога и обучающегося, реализующих в образовательном процессе свободный выбор и свободу мышления, которые не ограничиваются причинно-следственной обусловленностью.

Концепция когерентной истины получает распространение в период, когда в область научных изысканий включаются объекты, не доступные непосредственному восприятию субъекта исследования, либо время существования объекта исследования несоразмерно с периодом существования конкретного процесса исследования, в силу чего опытно-экспериментальная часть научного поиска утрачивает свой незыблемый гносеологический статус, доминирующий в эпоху корреспондентской концепции истины.

Основные методологические установки: сущность объекта неизменна, объект исследования непосредственно недоступен субъекту исследования.

Ведущую роль в обосновании истинности знания играют логические средства, позволяющие выводить истинное знание на основании полученных с помощью экспериментально-опытных методов исследования, проверенных и доказанных практикой корреспондентских истин.

Например, для достижения целей военно-научного исследования и удовлетворения научного интереса военного ученого немыслимо развязывать войны и вооруженные конфликты.

Специфика педагогической сферы не позволяет сформировать достаточную базу доказанных и исторически неизменных истинных знаний, которые могут использоваться для выведения истинного абстрагированного от педагогической действительности знания.

В концепции когерентной истины не учитывается в полной мере

специфика объекта научно-педагогического исследования. Педагогические процессы историчны, обучающийся всегда есть уникальный индивид со своим неповторимым внутренним духовным миром. Поэтому трудно согласиться с тем, что в педагогике правомерно выводить истинное знание о личностном развитии конкретного обучающегося в данных исторических и культурных условиях на основе истинного знания о развитии иных обучающихся в иных исторических и культурных условиях.

В общем, в педагогической сфере корреспондентская концепция истины может использоваться со значительными ограничениями в решении отдельных частных задач.

Динамика научного знания в начале XX века проявлялась в развитии наиболее абстрагированных концептуальных средств в естествознании, что способствовало возникновению *конвенционализма* (от лат. *conventio* – соглашение). Возникновение конвенционализма обусловлено ограниченными возможностями корреспондентской и когерентной концепций в обосновании истинности наиболее абстрагированных уровней научного знания. Основанием для разработки конвенционализма послужила противоречивость различных по исходным аксиомам геометрий Евклида, Лобачевского и Римана и в то же время согласующихся с опытом. Проблема в том, какая из них соответствует действительному пространству, то есть является истинной.

В соответствии с конвенционализмом, в основе научных теорий лежат соглашения учёных, обусловленные целесообразностью, а не их истинностью. Жюль Анри Пуанкаре, основатель конвенционализма, считал, что научные законы не относятся к реальному миру, а представляют собой произвольно принятые соглашения для наиболее удобного описания соответствующих явлений.

Востребованность конвенционализма обусловливается удовлетворением потребностей научного познания, нацеленного на активное изучение микромира, разработку наиболее абстрактных конструктов, отражающих квантовую механику, модель атома, противоречивость квантового дуализма. Конвенция потребовалась и в определении истинности положений теории относительности, объясняющей недоступную непосредственному восприятию исследователя и процедурам верификации реальность.

В науке конвенционализм необходим, когда объект исследования по своей сложности и многогранности превосходит существующий уровень развития научного знания, а разрабатываемая теория способна отразить лишь одну из его граней и поэтому является частной, но не общей. Частные теории могут быть противоречащими друг другу, но вместе с тем истинно отражать одну из граней объекта. Противоречивость частных теорий преодолевается разработкой общей теории.

Основные методологические установки: объект исследования недоступен непосредственному восприятию исследователя, влияние исследователя на объект исследования приводит к изменению самого объекта. Длительность изучаемых событий не сопоставима с длительностью событий существования субъекта исследования.

Конвенционализм позволяет учитывать отдельные специфические особенности педагогической науки. Влияние исследователя может приводить к изменению сущностных характеристик обучающегося.

Вместе с тем конвенционализм не удовлетворяет всему спектру потребностей научно-педагогического поиска в силу многогранности и сложноорганизованности человека обучающегося. Сущностные характеристики обучающегося развиваются в течение жизненного пути конкретного человека, каждый обучающийся человек является уникальной и неповторимой личностью, противоречиво воплощающей в процессе своего существования общее и единичное. Внутренний духовный мир обучающегося человека недоступен непосредственному наблюдению, а свобода человека ограничивает возможности использования средств научного исследования. Более того, обучающийся человек может сознательно скрывать свои личностные сущностные характеристики от исследователя.

В общем, в истории развития научной мысли научному сообществу, разделенному на научные школы и направления, отстаивающему свои оригинальные концептуальные положения о природе человека, не удавалось достичь соглашения. Противоречивость теоретических подходов к пониманию человека, в отличие от квантового дуализма, образует антропологический концептуальный плюрализм. Поэтому в педагогической сфере конвенционализм может использоваться со значительными ограничениями.

Прагматистская концепция истины. Основатель прагматизма Чарльз Пирс считал, что истинность любого конкретного результата научного исследования устанавливается коллективом ученых: истинным признается то, относительно чего в настоящее время нет достаточно веских сомнений.

Истина определяется Пирсом как общезначимое верование, к которому в конкретном научном исследовании пришло бы беспредельное сообщество исследователей, если бы процесс исследования продолжался бесконечно. Идеи Пирса были развиты Уильямом Джеймсом, который разработал доктрину прагматизма. В соответствии с этой доктриной, значение понятий, идей и теорий определяется их практическими последствиями, а истина понимается как успешность или полезность для достижения какой-либо цели, которую ставит и пытается осуществить человек.

Виднейший представитель прагматизма Джон Дьюи считал, что необходимо установить испытываемое затруднение или проблему,

возникающую в ходе проявления человеческой жизни, и найти средства для её решения. Идеи и теории, способные разрешить эти затруднения, признаются истинными. Неадекватные средства для решения данного затруднения могут извратить любую, даже самую благородную цель. Дьюи подчёркивает необходимость соответствия избираемого средства для решения данной проблемы характеру этой проблемы.

Основные методологические установки: в сущностных характеристиках объекта исследования возможны значительные изменения, объектом исследования является общество, социальный процесс, жизнедеятельность человека.

В прагматистской концепции истины в некоторой мере учитывается специфика педагогики, что позволяет педагогическим коллективам использовать прагматизм в решении отдельных практических задач образовательного процесса.

Истинным в педагогическом процессе будет то, что улучшает условия интериоризации обучающимся информации, порождаемой педагогическим коллективом. Так, для достижения целей образовательного процесса полезна электронная образовательная среда, обеспечивающая сокращение затрат времени обучающегося на поиск учебной информации. Поэтому суждение «компьютеризация учебного процесса в Тверском государственном университете повысит эффективность образовательного процесса» является истинным и не требует дополнительных процедур проверки.

Согласующиеся и непротиворечивые комплексные педагогические действия, направленные на достижение рационально обоснованных педагогических целей, являются истинными при условии, что педагогические цели базируются на общечеловеческих ценностях.

Прагматистская концепция истины позволяет отражать определенные процессы в сфере педагогики, однако имеются и значительные ограничения. В педагогическом процессе можно определить полезность чего-либо только в отношении настоящего, но не будущего. Так, стремление педагога и обучающегося к формированию прочных научных знаний в период обучения представляется полезным и целенаправленным, что в традициях прагматистской концепции является истинным. Однако предсказывать будущие последствия настоящих событий можно лишь в процессах с детерминистическими зависимостями.

Развитие педагогических процессов описывается синергетической моделью. В самоорганизующихся педагогических процессах тенденции развития вероятностны, педагог и обучающийся могут лишь вероятностно судить о полезности и предполагать, какое именно влияние окажут результаты обучения и воспитания на доминирование во множестве альтернатив конкретной тенденции развития жизненного пути обучающегося в будущем. Поэтому прагматизм позволяет решать

отдельные текущие задачи по организации образовательного процесса, при этом крайне проблематично реализовать прагматистские традиции в вопросах внутриличностного развития обучающегося и самоорганизации его жизненного пути.

Антипозитивистский подход в трактовке истины обосновывается в *экзистенциализме*, в большей мере учитывающем специфику объекта и субъекта научно-педагогического исследования.

В экзистенциализме обосновывается уникальность человеческого бытия, истинность которого не может быть зафиксирована, проанализирована и выражена на языке понятий науки. Прийти к подлинному существованию человек может, пережив духовный опыт познания истины. Он не рационально познает истину, а утверждает ее своим подлинным существованием. Истина бытия открывается человеку лишь в пограничных ситуациях перед лицом смерти. Человек не познает истину рационально, а в духовном переживании находит истину. В экзистенции не властвуют законы природы, здесь утверждается свободная воля индивида в осуществляемых актах внешнего и внутреннего выбора. В экзистенциальном освоении мира важно не рациональное отражение или соответствие знания объекту, а духовный опыт и переживание. Человек переживает истину и «видит» истину, а в результате этого видения истины изменяется сам человек. В экзистенциальной традиции педагогика выше рационального, педагогика – это искусство, в котором актуализируется духовные переживания педагога и обучающегося, созерцающих истину бытия.

Религиозный экзистенциалист Н.А. Бердяев отвергает понимание истины как соответствие в познающем объективно данной реальности. Бердяев выделяет частные истины и целостную истину: «целостная истина есть Бог» [2, с. 290]. По Бердяеву, лучи этой целостной божественной логосной Истины падают и на научное частичное познание, обращенное к данной объективной мировой действительности. Познание истины не есть выработка рациональных понятий, а прежде всего оценка.

Таким образом, мы видим наличие в истории философской мысли спектра подходов к пониманию истины, в которых освещаются её различные стороны. Представляется ошибочным рекомендовать педагогу искать среди этого многообразия единственно верный подход, отвергнув при этом остальные. В каждом подходе содержится рациональный компонент, способствующий осмыслению проблемы истины и заблуждения в педагогической науке и практике. Очевидна необходимость разработки педагогической концепции истины, учитывающей специфику педагогической сферы и обеспечивающей потребности педагогической науки и практики.

Список литературы

1. Аристотель. Метафизика. Соч. в 4 т. М.: Мысль, 1976. Т. 1. 550 с.
2. Бердяев Н.А. Царство Духа и царство Кесаря. М.: Республика, 1995. 383 с.
3. Декарт Р. Из переписки 1616–1643 гг. // Сочинения. В 2 т. Т. 1. М.: 1989. 654 с.
4. Лазарева Л.П. Педагогические ошибки: проблема их предупреждения в современных образовательных условиях // Традиции и новации в профессиональной подготовке и деятельности педагога: сб. науч. тр. междунар. науч.-практ. конф. Тверь: ТвГУ, 2019. Вып. 17. С. 21–26.

TRUTH AND ERROR OF THE TEACHER IN THE DYNAMICS OF THE HUMAN LIFE TRAINING MAN

A.V. Rukin

Military Academy of Aerospace Defense named after G.K. Zhukov

Highlights the most common pattern of information development of a person internalizing information of the external environment in the process of life. The fundamental foundations of a person's life path are determined by pedagogical processes. The basic meaning of the key issue of the philosophy of education is determined. The necessity of expanding the subject of pedagogy to study the most fundamental pedagogical foundations of a person's life is grounded.
Key words: *a person, the life course of a person, the philosophy of education, the information development of a person, the pattern of information development.*

Об авторе:

РУКИН Александр Валентинович – кандидат философских наук, доцент кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин ФГКВОУ ВО «Военная академия воздушно-космической обороны им. Г.К. Жукова» (170100, Тверь, ул. Жигарева, 50); e-mail: rukin.tver@yandex.ru

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

УДК 372.882.036

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СЕРИИ СЮЖЕТНЫХ КАРТИНОК ДЛЯ РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Л.В. Григорьева

Тверской государственный университет

Представлена методика работы по развитию связной речи детей дошкольного возраста, имеющих нарушения речи, с использованием сюжетных картинок.

Ключевые слова: *развитие связной речи, сюжетные картинки, методика.*

Актуальность проблемы, рассматриваемой в статье, а именно развития связной речи, обусловлена тем, что связная речь занимает существенное место в общении ребенка со своими сверстниками, взрослыми, отражает логику его мышления, умение ребенка правильно осмысливать и выражать принимаемую информацию.

По тому, как дети выстраивают свои высказывания, можно судить об уровне их речевого развития. Мир мыслей неотделим от связной речи, поэтому можно сказать, что связность мыслей – это связность речи. Логика мышления, умение ребенка осмыслить воспринятое и выразить это в четкой, логичной, правильной речи – все это отображается в связной речи. Точное, образное, последовательное, а значит, и связное изложение литературного текста или своих мыслей говорит также и об эстетическом развитии ребенка: пересказывая, создавая свои рассказы, ребенок использует образные выражения и слова, постигнутые из художественных произведений [1].

Умение рассказывать помогает ребенку преодолевать застенчивость и молчаливость, быть общительным, развивает его уверенность в своих силах.

Связная речь должна рассматриваться в цельности ее содержания и формы. Преуменьшение смысловой стороны ведет к тому, что внутренняя, логическая сторона уступает в развитии внешней, формальной стороне (согласование слов в предложении, грамматически правильное их употребление и т.п.). Это обнаруживается в неумении подбирать слова, необходимые по смыслу, неумении пояснить смысл отдельных слов, неправильном их употреблении. Тем не менее нельзя также недооценивать и развитие формальной стороны речи. Обогащение и углубление представлений, знаний ребенка должно быть связано с формированием умения правильно выражать их в речи.

Наиболее сложная форма речевой деятельности – это связная речь. Она имеет характер систематического последовательного развернутого изложения. Коммуникативная функция является основной функцией связной речи. Развитие связной речи у детей в норме зависит от развития деятельности и общения и происходит постепенно – вместе с развитием мышления [2]. Под влиянием улучшающейся мыслительной деятельности совершаются изменения в форме и содержании речи детей, проявляется умение вычленить наиболее существенное в явлении или предмете [3]. Старшие дошкольники более активно участвуют в беседе или разговоре: рассуждают, спорят, сравнительно мотивированно отстаивают свое мнение, убеждают товарищей. Они не ограничиваются уже называнием явлений или предметов и неполной трансляцией их качеств, а в большем количестве случаев вычленяют характерные свойства и признаки, дают достаточно более полный и развернутый анализ явлений или предметов [4].

В дошкольном возрасте дети постигают разные типы связных высказываний с опорой на наглядный материал [5].

Использование в работе сюжетных картинок помогает ребенку зрительно представить события и научиться работать с ними. Это особенно важно для дошкольников, имеющих нарушения речи, поскольку мыслительные задачи у них решаются с преобладающей ролью внешних средств, наглядный материал усваивается лучше вербального.

Развитие связной речи является основной задачей речевого воспитания ребенка. Именно в связной речи осуществляется коммуникативная функция речи и языка.

Работа над связной речью ребенка, имеющего логопедические проблемы, предполагает длительные систематические серьезные занятия. Эффективность этих занятий во многом зависит, во-первых, от структуры дефекта речи, во-вторых, от тех педагогических методов и приемов, которыми оперирует педагог. Чем более разнообразны эти приемы, тем с большим интересом ребенок в них участвует. Общеизвестно, что эмоциональный фон восприятия учебного материала – один из решающих моментов, составляющих успешный результат. Дети дошкольного возраста любят и должны играть на занятиях не только для достижения учебных целей, но и просто потому, что они дети.

Серии сюжетных картинок, по которым дети учатся составлять рассказы, – один из самых продуктивных вариантов в работе над связной речью, но чисто технически он зачастую представляет собой довольно монотонную рутинную работу. Сделать ее более эмоциональной, более интересной для детей – это и есть цель данной методики. Интерес к предлагаемой работе следует инициировать в самом начале, предлагая детям провокационные вопросы, типа: «Как вы думаете, ребята, что можно сделать с этими картинками? Может быть, их надо разукрасить? Или разрезать? Или заштриховать? Конечно, нет! В этих картинках спряталась целая запутанная история, которую мы с вами должны распутать».

Независимо от количества картинок в серии и степени сложности сюжета начальный этап держит интерес детей уже тем, что есть интрига, проблемная ситуация, которую дети тут же пытаются решать. Чтобы этот процесс направить в нужное русло, педагог предлагает не торопиться, внимательно рассмотреть каждую картинку. И только после этого предложить общие вопросы, типа: «Как вы думаете, о ком наша история?», «Кто нарисован чаще всего на этих картинках?», «Где происходят события?». Возможно и невербальное начало работы. Если вы видите, что дети демонстрируют активность в самостоятельной раскладке картинок, то останавливать их не стоит. Пусть раскладывают самостоятельно. Но среди детей с нарушениями связной речи скорость восприятия картинного материала анализа и обобщения, как правило, замедленны и требуется помощь в виде конкретных вопросов, типа: «Что делает тот или иной персонаж?», «Зачем он это делает?».

На этапе раскладки картинок по местам удобно использовать цифровой ряд по количеству картинок в сюжете. Понадобятся два комплекта цифр. Удобнее всего расположить их на двух строчках учебной доски. Первый комплект раскладывается под каждую картинку еще не откорректированного сюжета. Второй ряд цифр выставляется на другом уровне – например, выше первого. Вопросы по восстановлению последовательности сюжета звучат следующим образом: «Какая картинка должна быть на первом месте? Первая? Вторая? Третья? Четвертая? Педагог при этом указывает на нижний ряд с перепутанными картинками, предлагая выбрать правильную первую картинку. Дети выбирают, определяют ее номер, озвучивают свои действия, например, «На первое место надо поставить третью картинку» (с нижней строки картинку переставляем на первое место верхней строчки). Следующий вопрос: «Какую картинку надо поставить на второе место? Назовите ее номер на нижней строчке» и т. д. Описание каждой картинки можно делать пошагово, а можно – в конце, после полной раскладки сюжета. Когда все перепутанные картинки переместятся с нижней на верхнюю строчку, комплект цифр снизу можно убрать.

В дальнейшем работа строится по традиционным методикам составления связного рассказа по серии сюжетных картинок.

Еще одним из вариантов активизации интереса ребенка к утомившему, но еще не отработанному сюжету, будет игра на внимание по этим же картинкам. Предварительная инструкция такая: «Посмотрите внимательно на все эти картинки. Запомните их». Через некоторое время (1–2 минуты по песочным часам) на глазах у детей картинки переворачиваем изображением вниз и ставим проблему: «Что нарисовано на этой картинке? Во что одета девочка? Какого цвета ее платье?» и т.д. Максимально детализируем вопросы по каждой картинке с целью активизации памяти детей. При необходимости возможно повторение рассматривания картинок. В конце каждого этапа работы обязательно

поощрение детей, обобщение позитивных моментов.

Таким образом, работа с детьми по сериям сюжетных картинок – это эффективный многоплановый вариант развития связной речи, расширения словаря, автоматизации поставленных звуков, формирования и развития логического мышления и внимания. Успешность овладения и развитие речи ребенка дошкольного возраста является одним из главных условий развития, а также формирования его личности. Именно поэтому одной из острых и актуальных проблем на сегодняшний день является организация речевого развития детей дошкольного возраста. Несмотря на многие исследования связной речи детей, а также проблем ее формирования, данная тема является актуальной в настоящее время.

Список литературы

1. Алексеева М.М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: учеб. пособие для студ. высш. и сред, пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2000. 400 с.
2. Болотова И.О. Современные педагогические методы и технологии по развитию связной речи у дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня старшего дошкольного возраста // Молодой ученый. 2016. № 7. С. 35–38.
3. Воробьева В.К. Особенности смыслового восприятия и воспроизведения речевого сообщения учащимися, страдающими моторной алалией. Недоразвитие и утрата речи. М.: МГПИ им. Ленина, 1985. 88 с.
4. Спирова Л.Ф. Особенности речевого развития учащихся с тяжелыми нарушениями речи. 1–4 кл. М.: Педагогика, 1980. 192 с.
6. Ушакова О.С. Методика развития речи детей дошкольного возраста: учеб.-метод. пособие для воспитателей дошк. образоват. учреждений. М.: ВЛАДОС, 2004. 288 с.

THE USE OF A SERIES OF PLOT IMAGES IN THE WORK WITH PRESCHOOL CHILDREN WITH SPEECH DISORDERS, AS AN EFFECTIVE MEANS OF COHERENT SPEECH DEVELOPMENT

L.V. Grigoryeva

Tver State University

The article presents a method of work on the development of coherent speech of preschool children with speech disorders, using plot images.

Key words: *the development of coherent speech, narrative pictures, the method*.

Об авторе:

ГРИГОРЬЕВА Любовь Васильевна – кандидат педагогических наук, доцент базовой кафедры психолого-педагогического обеспечения образовательной практики ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, Тверь, ул. Желябова, 33); e-mail: oleg_lyuba@rambler.ru

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 378.147

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ

Е.А. Кухарева

Димитровградский инженерно-технологический институт – филиал НИЯУ МИФИ, Димитровград

Рассматривается проблема формирования компетенций будущего специалиста посредством использования исследовательской деятельности студентов в учебном процессе. Приведен пример проектной деятельности будущих экономистов, перечислены основные принципы организации исследовательской деятельности студентов. Обоснована целесообразность интеграции дисциплин в их содержании и методах для формирования компетенций в ходе исследовательской деятельности будущих выпускников.
Ключевые слова: *исследовательская деятельность, проектная деятельность, компетентность, интеграция, принципы исследовательской деятельности.*

Для подготовки компетентного специалиста необходимо погружение его в среду, близкую к профессиональной деятельности. Одна из функций преподавателя – показать применение фундаментальных знаний для решения прикладных задач. То есть целесообразно использование в учебном процессе контекстных задач [4]. Кроме того, формированию компетенций способствует внедрение в учебный процесс исследовательской деятельности студентов с постановкой нестандартной задачи, требующей фундаментальных знаний и креативного подхода.

Под компетентным подразумевается специалист, владеющий компетенциями с его личностным отношением к ним и предмету деятельности А под компетенцией – «совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых, чтобы качественно продуктивно действовать по отношению к ним» [13, с. 60].

Учитывая практикоориентированный характер компетенций и преобладающую теоретическую направленность вузовских учебных курсов, целесообразно говорить об интеграции различных дисциплин в их содержании и методах. Интеграция позволяет избавиться от избыточности информации, добиться целостности практики и теории [8, с. 8]. Под интеграцией понимается процесс сближения и связи наук [11, с. 497]. В конечном итоге междисциплинарная интеграция позволяет обеспечить у

студентов более глубокое и целостное восприятие будущей профессиональной деятельности [2]. Интеграция является одним из средств усовершенствования процесса формирования компетенций и одним из принципов построения процесса исследовательской деятельности студентов.

Вопросу о роли исследовательской деятельности студентов при формировании компетенций посвящено множество исследований [1; 6; 7; 9; 10; 14; 15]. В них раскрываются проблемы развития творческих способностей студентов [15], основные формы исследовательской работы [6; 9; 10; 15], принципы организации научно-исследовательской работы [7], примеры конкретной исследовательской деятельности [1].

Наиболее интересной формой исследовательской деятельности для студентов является проектная. Она подразумевает включение таких мыслительных операций, как анализ (анализ проблемы – поставленной задачи; анализ полученной информации), синтез (информация на выходе), сравнение, абстракция (при формировании модели разбираемой ситуации).

Основные этапы проектной деятельности: 1. Постановка задачи (проблемы). 2. Изучение теоретического аспекта поставленной задачи. Сбор, анализ и систематизация информации. 3. Построение модели изучаемого объекта (процесса, явления). 4. Изучение полученной модели. 5. Анализ и интерпретация полученных результатов. 6. Подведение, оформление и представление полученных выводов.

Рассмотрим пример проектной деятельности студентов 2-го курса специальности 38.05.01 «Экономическая безопасность».

Студентам была предложена тема для исследования: «Повышение качества работы в парах с учетом темперамента сотрудников». Перед студентами стояла задача: разбить коллектив (на примере студенческой группы) на пары с учетом темперамента членов коллектива с целью повышения качества работы. После изучения литературы по данному вопросу студенты-исследователи, обосновали актуальность их работы. Она заключалась в следующем. Каждый работодатель стремится решить важную проблему повышения работоспособности сотрудников, чтобы не происходило срывов, поставленных руководителем целей или нарушения сроков проведения работ. Часто руководитель из работников коллектива образует пары, каждой из которых дает определенное задание, являющееся частью большого плана. Эта задача также актуальна и для учебных групп (студенческих, школьных), поскольку работа в парах повышает эффективность при обучении различным предметам. Желательно, чтобы производительность от работы в парах была максимальной. Поэтому для решения данной задачи надо учитывать множество факторов, среди которых будут личностные характеристики работников (учащихся), в том числе их темперамент. Благодаря этому уменьшается вероятность появления конфликтных ситуаций и возникновения возможных стрессов.

Были поставлены цель и задачи исследования.

Цель работы: разбить студентов одной группы на пары с учетом их

темперамента с целью максимальной работоспособности.

Задачи: 1). Изучить теоретический материал по теме «Темперамент». 2). Дать числовую характеристику совместимости темпераментов. 3). Провести анкетирование среди студентов с целью выявления темперамента каждого из них. 4). Построить и исследовать математическую модель задачи о назначениях: закрепить каждого студента в пару с другим студентом, чтобы из всей группы сложилось максимальное количество пар, а общая совместимость (а следовательно, и работоспособность) была максимальной.

После этого происходила реализация каждого пункта задач. В процессе изучения теоретического материала студенты-исследователи выделили основные типы темперамента и их характерные черты. Дали числовую характеристику совместимости темпераментов (2 – идеальная совместимость, 1 – нейтральная совместимость, 0 – несовместимы). Провели анкетирование среди студентов своей группы с целью выявления у них преобладающего темперамента. После теоретических пунктов исследования студенты составили математическую модель задачи о назначениях [3, с. 206]. Переменные в задаче двоичные: 1 – если студенты объединяются в пару; 0 – если не объединяются.

$$\mathrm{x}_{ij} = \begin{cases} 1, \text{если } i-\text{й студент объединяется в пару} \\ \text{с } j-\text{м студентом}, \\ 0, \text{если } i-\text{й студент не объединяется в пару} \\ \text{с } j-\text{м студентом}; \end{cases}$$

$$i = 1, \dots, 10; \;\; j = 1 \dots 10; i \epsilon Z, j \epsilon Z.$$

Целевой функцией является функция общей совместимости, для которой необходимо найти максимум:

$$S = \sum_{\substack{i=1 \\ j=1}}^{\substack{j=10 \\ i=10}} c_{ij}\, x_{ij} \to max$$

При этом должно быть учтено, что один студент объединяется в пару только с одним студентом. Это и будут ограничения задачи:

$$\begin{cases} \mathrm{x}_{11} + \mathrm{x}_{12} + \cdots + \mathrm{x}_{1} = 1, \\ \mathrm{x}_{21} + \mathrm{x}_{22} + \cdots + \mathrm{x}_{2n} = 1, \\ \dots \\ \mathrm{x}_{m1} + \mathrm{x}_{m2} + \cdots + \mathrm{x}_{mn} = 1, \\ \mathrm{x}_{11} + \mathrm{x}_{21} + \cdots + \mathrm{x}_{n1} = 1, \\ \mathrm{x}_{12} + \mathrm{x}_{22} + \cdots + \mathrm{x}_{n2} = 1, \end{cases}$$

$$n = 10.$$

Реализовали математическую модель с помощью надстройки «Поиск решения» электронной таблицы Excel.

После проведенного исследования модели студенты пришли к следующим выводам:

1. Необходимо учитывать темперамент каждого члена для повышения эффективности работы в парах или коллективах и для предотвращения конфликтных ситуаций при выполнении работы.

2. Темперамент – врожденное свойство личности, меняющееся незначительно относительно внутренних и внешних факторов. Поэтому изменить кардинально это свойство невозможно, а значит, его придется учитывать для оптимизации рабочего (учебного) процесса.

3. Модель задачи о назначениях, являющуюся объектом изучения линейного программирования, можно применить для решения данной проблемы: закрепления за каждым студентом другого (то есть создания пары) для их оптимального, с точки зрения работоспособности, сотрудничества.

Студенты дали рекомендации: результаты данного исследования могут быть применены в любых учебных заведениях, а также руководителями коллективов, где от взаимодействия людей зависит качество работы.

Рассмотренный пример проектной деятельности позволяет сделать вывод, что такого рода организованная исследовательская деятельность построена на следующих принципах:

1. Принцип фундаментальности и профессиональной направленности. Фундаментальность затрагивает глубину знаний и мыслительную деятельность личности [12, с. 173]. Профессиональная направленность способствует активному профессиональному самоопределению студентов.

2. Принцип научности и связи теории с практикой. Необходимо опираться на определенные научные теоретические положения в соответствии с современным состоянием развития науки и образования [5, с. 41].

3. Принцип интегративности. В процессе проектной деятельности студенты затрагивают вопросы из различных областей знаний (учебных дисциплин): психология, математика, информатика. Также используются методы и средства психологии (анкетирование), математики (построение математической модели), информатики (построение и реализация компьютерной модели).

Данные принципы позволяют организовать исследовательскую деятельность студентов с целью формирования компетентного выпускника вуза (специалиста, бакалавра, магистра). Такой выпускник будет обладать не только фундаментальными знаниями (которые являются отличительной характеристикой человека с высшим образованием), но и умением их применять при решении профессиональных (практических) задач.

Список литературы

1. Березина С.Л. Самостоятельная научно-исследовательская деятельность студентов технических университетов как средство повышения качества инженерной подготовки // Совр. проблемы науки и образования. Пенза: Академия Естествознания. 2018. № 3. С. 129–131.
2. Бреднева Н.А. Проектная деятельность студентов в условиях междисциплинарной интеграции: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2009. 26 с.
3. Волков И.К., Загоруйко Е.А. Исследование операций: учеб. для вузов / под ред. В.С. Зарубина, А.П. Крищенко. М.: Изд-во МГТУ им. Н.Э. Баумана, 2000. 436 с.
4. Далингер В.А. Контекстный подход в профессиональной подготовке будущих экономистов // Успехи современного естествознания. 2006. № 5. С. 48.
5. Загвязинский В.И. Теория обучения. Современная интерпретация. М.: Академия, 2008. 187 с.

6. Иванова Е.О. Формирование универсальных компетенций студентов в процессе научно-исследовательской деятельности // Ярослав. пед. вестн. 2018. № 5. С. 146–155.
7. Ильмушкин Г.М. Моделирование процесса формирования исследовательских компетенций студентов технических вузов // Вестн. Самар. гос. тех. ун-та. Сер. «Психолого-педагогические науки». 2015. № 1. С. 84–92.
8. Интеграция современного научного знания (методологический анализ) / Н.Т. Костюк, В.С. Лутай, В.Д. Белогуб [и др.]. Киев: Вища школа, 1984. 184 с.
9. Кротова Е.А., Вилкова А.Д., Кожевникова А.В. Организация научно-исследовательской деятельности студентов в условиях компетентностно-ориентированной модели образования // Современные проблемы науки и образования. Пенза: Академия естествознания, 2015. № 6. С. 357–364.
10. Михайлова Е.В., Изюмова О.Н. Научно-исследовательская работа студентов при реализации компетентностного подхода в подготовке бакалавров // Экономика. Образование. Право. Научные исследования состояния и развития современного общества: сб. науч. тр. по м-лам II Ежегод. междунар. науч.-практ. конф. Волгоград, 2017. С. 550–567.
11. Никитенко Е.В. Понятие и принципы интеграции образования // Наука и образование: сб. науч. ст. Вып. 22. Омск: Изд-во ОмГПУ, 2004. С. 496–500.
12. Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. В.А. Сластенина. М.: Академия, 2004. 576 с.
13. Хуторской А. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование. 2003. № 2. С. 58–65.
14. Шайтанова Л.М. От задачи к дисциплинам – верный путь к профессиональной компетентности специалиста // Методика преподавания математических и естественнонаучных дисциплин: современные проблемы и тенденции развития: м-лы V Всерос. науч.-практ. конф. / отв. ред. А.А. Романова. Омск: ОГУ, 2018. С. 41–43.
15. Шинкаренко В.И., Зиборова Е.А. Роль исследовательской деятельности при формировании общих и профессиональных компетенций студентов при изучении профессионального модуля // Наука и образование: м-лы VI Междунар. науч.-практ. конф. М.: Перо, 2016. С. 78–81.

THE RESEARCH ACTIVITIES OF STUDENTS AS A MEANS OF FORMATION OF THE COMPETENT EXPERT

E.A. Kuhareva

Dimitrovgrad engineering and technological Institute-branch of MEPhI

Deals with the problem of formation of future specialist's competences through the use of students' research activities in the educational process. The example of project activity of future economists is given, the basic principles of the organization of research activity of students are listed. The expediency of integration of disciplines in their content and methods to build skills in the course of research activity of future graduates.
Key words: *research activity, project activity, competence, integration, principles of research activity.*

Об авторе:

КУХАРЕВА Екатерина Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Высшая математика», Димитровградский инженерно-технологический институт – филиал НИЯУ МИФИ; e-mail: kuxareva@mail.ru

УДК 377.01

СТРАТЕГИИ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ С УЧЕТОМ ЕВРОПЕЙСКОГО ОПЫТА СИСТЕМЫ ЗАЧЕТНЫХ ЕДИНИЦ*

И.Д. Лельчицкий, Т.А. Голубева, П.В. Кратович

Тверской государственный университет

Обоснованы теоретико-концептуальные положения и сформулированы рекомендации по итогам реализации международного проекта Erasmus+ «Пилотирование ECVET в национальных системах профессионального образования и обучения России и Узбекистана» (RUECVET). Осуществлённый в проекте анализ Европейской системы зачетных единиц (ECVET) позволил уточнить и дополнить сложившиеся представления о миссии среднего профессионального образования в контексте мировых трендов, представить модель и охарактеризовать ценностно-смысловой контент результатов обучения в контексте политики накопления и переноса зачётных единиц, обозначить проблемы и сформулировать рекомендации по распространению ECVET в отечественной практике профессионального образования и обучения.

Ключевые слова: *миссия профессионального образования и обучения, результаты обучения, квалификации, система зачётных единиц, национальная система профессионального образования, национальная рамка квалификаций.*

Миссия профессионального образования и обучения в контексте мировых трендов

Переживаемая нами действительность, характеризуемая гипердинамичными темпами технологического развития, демографическим старением населения, предельной информационной открытостью, утверждение такого феномена современной жизни, как цифровизация, детерминируют новые требования к процессу и результатам образования, которое становится ключевым социокультурным институтом реализации стратегий дальнейшего цивилизационного развития. Так, стратегия экономики знаний как релевантный ответ для постиндустриального общества, фокусированная на развитии человеческого капитала, предопределяет стратегию обучения в течение всей жизни. Реализация этих стратегий призвана обеспечить готовность современного человека к ценностно-смысловому самоопределению в процессе проектирования и осуществления индивидуальной траектории жизнедеятельности, его личностной и профессиональной самореализации в современном социуме, что неизбежно предопределяет миссию среднего профессионального

* Статья подготовлена в рамках проекта Erasmus+ 574097-EPP-1-2016-1-CY-EPPKA2-CBHE-JP2016-32/001-001 «Пилотирование ECVET в национальных системах профессионального образования и обучения России и Узбекистана» (RUECVET).

образования и обучения.

Велением времени сегодня актуализирована необходимость постоянного обновления содержания и оптимизации организации процесса профессионального образования и обучения прежде всего в аспекте методологической характеристики результатов обучения, их оценки, соотносимости в различных образовательных контекстах. Именно это предопределяет – как сегодня, так и в перспективе – миссию профессионального образования и обучения, заключающуюся в обеспечении подготовки конкурентоспособных кадров, обладающих мобильностью и готовностью непрерывно быть «человеком развивающимся», открытым к повышению и освоению новых квалификаций, ориентированному на необходимость постоянной личностной и профессиональной смысложизненной рефлексии.

Всё это предопределяет ключевые ориентиры развития профессионального образования и обучения, обозначенные в Указе Президента Российской Федерации от 07.05.2018 г. № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года», Национальном проекте «Образование», Государственной программе Российской Федерации «Развитие образования» [1; 2; 4; 5]. Поэтому вполне обоснованным представляется утверждение, что выполнение профессиональным образованием возложенной на него миссии возможно в русле следующих стратегий: открытости и доступности обучения; образования и обучения в течение всей жизни (Life Long Learning); сокращения сроков освоения образовательной программы; получения нескольких профессиональных квалификаций; сочетания различных по уровням профессиональных квалификаций или их частей; формирования гибких профессиональных траекторий на основе освоения практико-ориентированных образовательных программ; интернационализации и экспорта профессионального образования с установкой на обеспечение конкурентоспособности его результатов на международном рынке труда.

В условиях интернационализации отечественного профессионального образования, усиления его экспортной ориентации, приоритетное внимание уделяется проблеме сопряжения реализуемых в этой области образовательных программ с соответствующими программами зарубежных учебных организаций. Этой цели соответствует ведущая идея и практическая направленность проекта ERASMUS+ «Пилотирование ECVET в национальных системах профессионального образования и обучения России и Узбекистана», в ходе реализации которого разработана методология адаптации Европейской системы переноса зачётных единиц ECVET в национальные системы профессионального образования и обучения России и Узбекистана.

Актуальная значимость апробации модели ECVET с целью последующего использования рассматриваемого европейского опыта в

отечественной практике профессионального образования и обучения детерминирована рельефно обозначившими себя тенденциями, которые предопределяют стратегии развития данного социокультурного института в условиях наступившей постиндустриальной экономики: интернационализацией профессионального образования и обучения, в том числе посредством реализации совместных программ с зарубежными организациями профессионального образования и обучения; развитием сетевых форм обучения, которые предполагают сетевое взаимодействие, во-первых, между различными образовательными организациями в рамках отечественной системы профессионального образования и обучения; во-вторых, между российскими образовательными организациями, а также и предприятиями/компаниями; в-третьих, между российскими и зарубежными образовательными организациями; установкой на достижение устойчивой конкурентоспособности российского профессионального образования и обучения на мировом рынке образовательных услуг.

Одним из основополагающих аспектов миссии профессионального образования и обучения является его гуманистическая направленность, обеспечивающая возможности для перманентного стремления и рефлексируемой мотивации к саморазвитию и самореализации основных субъектов этого социокультурного пространства, среди которых лидирующую позицию призван занимать педагог – прежде всего как личность и профессионал. Поэтому одной из стратегических задач реализации рассматриваемого проекта является создание условий для профессионально-личностного развития педагогических работников в ценностно-смысловых контекстах ECVET. В связи с этим несомненным важнейшим результатом данного проекта представляется разработанная в процессе его реализации Программа дополнительного профессионального образования «Европейская система зачетных единиц в профессиональном образовании (ECVET)» для педагогических работников профессиональных образовательных организаций. Положительный опыт апробации этой программы, подтверждаемый в том числе соответствующим отношением освоивших её содержание педагогов, позволяет рекомендовать её к дальнейшей апробации и распространению в практике отечественного профессионального образования и обучения как инструмента развития этой сферы жизнедеятельности.

Значимость миссии профессионального образования и обучения обретает особый ценностно-смысловой контекст для современной повестки межгосударственных взаимоотношений, например, такого присущего нашей действительности явления, как политика санкций и следующих из них тех или иных ограничений. В связи с этим не требующим развернутых обоснований, представляется тезис о том, что система ECVET является уникальным политическим инструментом

укрепления взаимного доверия, достижения конструктивного межкультурного диалога и интернационализации, поскольку предполагает новую парадигму такого важнейшего пространства бытия как профессиональное образование и обучение, в которое по существу включен каждый человек в разные периоды своей жизнедеятельности и в различных социокультурных контекстах.

Результаты обучения и их оценка
как ценностно-смысловые контенты ECVET

Достижение охарактеризованных эффектов посредством применения ECVET в профессиональном образовании осуществляется на основе признания теоретико-методологического конструкта о соотносимости результатов обучения, осваиваемых в различных социокультурных контекстах, которые хотя и объективно отражают в себе соответствующий контекст, тем не менее должны характеризоваться инвариантным ценностно-смысловым контентом. Именно поэтому дефиниции «результаты обучения» принадлежит центральное место в понятийном аппарате ECVET.

Реализация рассматриваемого проекта позволила уточнить сущность этого понятия с учётом современных тенденций и реалий российского профессионального образования и обучения. Во-первых, обоснованными представляются рекомендации о необходимости определения индикаторов подтверждения знаний, умений и компетенций, освоенных в различных образовательных контекстах. Во-вторых, следует выделить единицы результатов обучения в качестве компонентов квалификации, которые оцениваются и признаются.

Таким образом, абсолютно справедливым представляется вывод о возможности осмысления понятия «результаты обучения» как показателя качества профессиональной подготовки в когнитивном и деятельностном аспектах, характеризующего то, что знает и умеет выпускник, а также о сформированном отношении к осуществлению избранной деятельности после завершения обучения, что подтверждается присвоением выпускнику образовательной организации соответствующего уровня квалификации.

Важным источником информации о квалификациях и их уровне в числовом выражении служит зачётная единица, посредством которой обеспечивается перенос и накопление результатов обучения. Зачетная единица выступает формальным выражением достигнутых результатов обучения, которые оцениваются и валидируются. Оценку знаний, умений и компетенций необходимо осуществлять по определённым критериям, что отражено в профессиональных стандартах и установленных рамках квалификаций как основных инструментах согласования запроса работодателей относительно готовности к трудовой деятельности её основного субъекта и проектируемых результатов обучения, отражённых в пакете компетенций, которые призван продемонстрировать выпускник

по завершении обучения, что и становится основанием для присвоения ему соответствующей квалификации с определением её уровня [6; 7; 8].

Модель ECVET для развития национальной системы профессионального образования и обучения

Система переноса зачётных единиц ECVET призвана содействовать переносу результатов обучения как между национальными системами профессионального образования и обучения для накопления единиц квалификации, так и в рамках одной национальной системы, включающей различные образовательные организации. Совокупность накопленных отдельным обучающимся зачётных единиц, необходимых для получения определённого уровня квалификации, обеспечивает ему возможность построения гибкой образовательной траектории с целью получения полной или частичной квалификации. При этом полностью сохраняется национальная специфика профессионального образования и обучения, облегчается мобильность обучающихся в процессе освоения ими программ формального обучения, обеспечивается возможность валидации и признания результатов неформального и информального обучения [9].

Система ECVET имеет многолетнюю апробацию в странах Европейского Союза, результаты которой могут быть использованы в России с учётом особенностей и традиций становления и развития этого социокультурного института в нашей стране. В связи с этим актуальным представляется обращение к результатам мониторинга, проведённого СЕДЕФОП в 2013 г., что позволило обосновать стратегии распространения ECVET в странах ЕС [11]. Среди них заслуживает внимания стратегия апробации широкого ряда инициатив, например, в рамках программы Leonardo da Vinci, а также использования европейской рамки квалификаций. Представляет интерес маркетинговая стратегия продвижения ECVET, обоснованная посредством данных измерения, подтверждающих положительное воздействие её результатов на развитие системы профессионального образования и обучения. Важно отметить и стратегию, которую можно трактовать как законодательную, направленную на обоснование рекомендаций по внесению изменений в действующее нормативно-правовое поле в области профессионального образования и обучения. Принципиальной рассматривается стратегия, направленная на разработку рекомендаций по способам для освоения квалификаций.

В докладе СЕДЕФОП (2013) определены также и важнейшие условия, необходимые для внедрения ECVET [11]. Анализ этих условий и результаты реализации проекта RUECVET позволяют сформулировать ряд соответствующих рекомендаций в целях распространения политики ECVET в Российской Федерации. Во-первых, необходимо обоснование чётких целей и определение добавленной стоимости в целях распространения опыта ECVET. Во-вторых, согласие на статус страны-партнёра детерминирует необходимость принятия обязательства по

использованию идеологии ECVET на национальном уровне. В-третьих, необходимо привлечение к процессу распространения ECVET различных заинтересованных сторон, для чего необходимо распределение полномочий, что влечёт за собой изменения в законодательстве или нормативном регулировании сферы профессионального образования и обучения. В-четвёртых, достижение согласованного понимания ценностно-смысловой сущности результатов обучения и квалификации всеми заинтересованными сторонами.

Распространение ECVET как перспективной образовательной политики в практику среднего профессионального образования Российской Федерации

Важнейшим условием интерпретации ECVET как перспективной образовательной политики с целью её учета в процессе определения стратегий развития среднего профессионального образования РФ является понимание чёткой и понятной взаимной пользы предлагаемой системы зачётных единиц для всех заинтересованных партнёров, включая работодателей и различных провайдеров профессионального образования и обучения. Достижение между ними взаимного доверия в реализации стратегий развития профессионального образования и обучения с учётом доказавшего свою состоятельность европейского опыта несомненно является важнейшим условием поступательного развития национальной экономики как результата осуществления новой политики в подготовке кадров для рынка труда.

В связи с этим заслуживают внимания два возможных подхода, которые обозначили себя в зарубежной практике. Первый из них представляет собой траекторию «сверху вниз», при которой на государственном уровне принимаются новые стратегии и меняется законодательство в области профессионального образования и обучения. Это обеспечивает сохранение и стратегическое ориентирование всех заинтересованных сторон, включённых в развитие профессионального образования и обучения, в основные ценностно-смысловые контексты ECVET, отражающие государственную политику в области профессионального образования и обучения.

В свою очередь, второй подход являет собой траекторию «снизу вверх», поскольку в процессе реализации системы переноса зачётных единиц участвуют непосредственно провайдеры профессионального образования и обучения, а также работодатели и другие заинтересованные стороны, исходя из своих ценностно-целевых установок. Несомненно, ситуация активной позиции в определении стратегий развития профессионального образования и обучения непосредственно самих субъектов её реализации отвечает современным вызовам, предполагающим наличие инициативы «на местах». Вместе с тем доминирование такой инициативы может привести к ситуации различной интерпретации результатов обучения, которые неизбежно

повлекут за собой затруднения в их согласовании между различными субъектами профессионального образования и обучения, а также вызовут соответствующий дефицит управленческой координации в реализации государственной политики в этой сфере.

Как показывают европейские исследования, возможны два сценария внедрения ECVET, которые следуют учитывать в русле перспективы распространения идеологии ECVET в практику среднего профессионального образования Российской Федерации. Первый сценарий определяется как *позитивный*, при котором появляется возможность связать систему образования с рынком труда, обеспечить гибкость и адаптивность системы переноса зачётных единиц, создать пути перехода от профессионального образования и обучения к высшему образованию. Второй сценарий характеризуется как *негативный*, при котором создаётся жёсткий конструкт на основе критериев квалификаций, что не будет способствовать необходимой гибкости системы профессионального образования и обучения [10].

Принципиальным результатом осуществления проекта RUECVET представляется вывод, имеющий характер рекомендации, что успешное внедрение системы зачётных единиц возможно только при определённом уровне готовности системы профессионального образования и обучения. Такая готовность обусловлена, например, тем, что квалификации описаны с точки зрения результатов обучения, которые могут использоваться для формирования индивидуальных траекторий обучения.

Данный вывод основан на анализе ситуации в странах ЕС, где система зачётных единиц в профессиональном образовании и обучении понимается как элемент национальной системы квалификаций, включающей в себя Национальную рамку квалификаций и систему обеспечения качества, частью которой является механизм официального признания неформального и ранее полученного обучения, а также присуждения квалификаций. Поскольку на сегодняшний день в России не утверждена национальная рамка квалификаций, реализации системы накопления и переноса зачётных единиц в среднем профессиональном образовании с её нормативно-правовой точки зрения регламентирована Приказом Министерства труда России от 12 апреля 2013 г. (п. 148н) «Об утверждении уровней квалификации в целях разработки проектов профессиональных стандартов» [3].

Как показал европейский опыт и опыт реализации проекта RUECVET, элементы системы переноса зачётных единиц определяются с учётом особенностей действующей системы регулирования профессионального образования и обучения в конкретной стране и системой ECTS в высшем образовании. Именно поэтому при внедрении идеологии ECVET на национальном уровне необходимо прежде всего согласовать понятийный аппарат СПО и ECVET, а затем определить элементы системы зачётных единиц с учётом их предназначения.

Как известно, нормы, правила и методы в системе образования могут иметь различные функции: регулирующие, нормативные, директивные, экспертные, контролирующие, стимулирующие, обеспечивающие социальное и экономическое равенство. Принципы ECVET имеют в большей степени директивные и стимулирующие функции и связаны с обеспечением социального и экономического равенства обучающихся в системе профессионального образования и обучения в Европейском сообществе.

При внедрении результатов проекта RUECVET, согласующихся с ECVET как политикой в области профессионального образования и обучения, на национальном уровне при формировании нормативно-правовой основы для неё, помимо задачи учёта особенностей действующей системы регулирования, решается задача согласования интересов всех субъектов, участвующих в обеспечении качества системы профессионального образования и обучения. Только наличие такого сообщества профессионального образования и работодателей, отвечающего за различные аспекты целеполагания и жизнеобеспечения всей системы профессионального образования и обучения (включая такие вопросы, как формирование квалификаций, определение целей и задач обучения, оценка и подтверждение результатов обучения, утверждение структуры и содержания модульных программ, расчёт «стоимости» и количества зачетных единиц, реализация программ обучения и т.д.), гарантирует обеспечение качества подготовки выпускников в русле современных тенденций развития рынка труда и экономики с учётом мировых и национальных трендов её развития.

Ещё одной особенностью, обретающей статус проблемы, является многообразие имеющихся квалификаций, дипломов, свидетельств и сертификатов профессионального образования и обучения. Следовательно, эта специфика должна учитываться при формировании нормативно-методической базы для распространения ECVET в целях реализации процедур официального признания квалификаций, освоенных за рамками формального образования. Конкретные элементы системы переноса зачётных единиц для профессионального образования и обучения должны быть совместимы с системой регулирования профессионального образования и обучения, а также с системой ECTS для высшего образования. Необходимо подчеркнуть, что система переноса зачётных единиц на национальном уровне будет эффективной только при наличии прозрачных квалификаций и результатов обучения, которые ожидаются при завершении программ профессионального образования и обучения или иной другой траектории обучения, а также прозрачных процедур и соответствующих институциональных структур [10].

Следовательно, актуализация проблемы распространения ECVET в практике российского профессионального образования и обучения, осуществленный анализ результатов обучения в контексте принципов

ECVET, таких как модульность программ, описание квалификаций на основе показателей результатов обучения, необходимость облегчения признания и переноса результатов обучения, приобретенных в результате мобильности, детерминирует рекомендации, связанные с уточнением соответствующих принципиальных моментов на национальном уровне: требований к квалификациям и результатам обучения, которые ожидаются по завершении программы обучения по ФГОС СПО или в результате реализации иной траектории профессионального обучения; процедур оценки компетенций, освоенных в рамках траекторий формального, неформального и спонтанного образования и обучения; институциональных структур, ответственных за оценку квалификаций.

Реализация проекта RUECVET и европейский опыт позволяют прогнозировать риски внедрения стратегии ECVET в практику российского профессионального образования и обучения – например, возникновение большого количества и неизбежного разброса позиций в понимании целей, содержания и процессов осуществления профессионального образования и обучения объективно заинтересованными в этом представителями различных ведомств и сторон, которые задействованы в разработке и утверждении квалификаций и целей обучения, оценке и подтверждении результатов обучения, утверждении количества и содержания модулей и их элементов, объёма зачетных единиц, требований к реализации программ обучения и т.д. В связи с этим обоснованной представляется рекомендация о необходимости проведения комплекса мероприятий в рамках формирующейся национальной системы квалификаций: 1) следует разработать структуру квалификаций,2) определить зачётные единицы, 3) провести валидацию результатов обучения, 4) разработать процедуру накопления и переноса зачётных единиц, 5) определить области взаимного доверия между партнёрами.

Следует учесть, что все мероприятия должны отражать основные характеристики системы профессионального образования и обучения: неоднородность обучающихся, т. е. наличие у них разного образовательного статуса (формальное или неформальное образование), разной мотивации обучения, разных параметров трудоустройства; вовлечённость большого количества заинтересованных сторон (рынок образования и обучения, рынок труда, политические, административные и частные интересы); многообразие схем мобильности; структуру предложения образования и обучения (государственная, частная, олигополистическая или монополистическая структуры) [10].

Как показали итоги Проекта RUECVET, для реализации основополагающих идей ECVET на национальном уровне требуется по крайней мере следующее: чёткое описание результатов обучения, что предполагает описание умений и компетенций, связанных с профессиональной сферой и профилями компетенций; мероприятия по

определению сопоставимых элементов, определение равнозначности единиц обучения; мероприятия по организации обучения и оценки, которые отражают последовательность освоения модулей в различных программах профессионального образования и обучения, нормы сертификации, процедуры признания; организация финансирования мобильности внутри или отдельно от институциональных механизмов.

Реализация проекта RUECVET показала реальную возможность реализации стратегии экспорта российского профессионального образования и обучения, обеспечение конкурентоспособности его результатов на международном рынке труда. В связи с этим рекомендовано на уровне образовательной организации, согласно идеологии ECVET, разработать каталоги образовательных программ, которые должны содержать все согласованные данные, в том числе информацию на английском языке для иностранных студентов. Этот документ должен быть размещён на сайтах образовательных организаций и обновляться не менее одного раза в год. Каталог образовательных программ имеет целью предоставление основной практической информации о содержании курсов обучения, а также информации об образовательной организации, условиях проживания в стране обучения. Он также может использоваться для сопоставления учебных программ. Формат и содержание каталога может определяться образовательной организацией самостоятельно [10].

Как показывает международный опыт, для успешного использования ECVET как инструмента признания периодов обучения за рубежом необходимо организовать официально оформленное взаимодействие и сотрудничество между различными провайдерами обучения и всеми заинтересованными сторонами.

Реализация проекта RUECVET подтвердила необходимость для обеспечения интернационализации профессионального образования и обучения на межнациональном уровне составления соответствующих меморандумов о взаимопонимании, которые должны заключаться между образовательными организациями. В рамках этих меморандумов между партнёрами согласуется взаимопонимание результатов и целей обучения. Для этого необходимо на международном уровне согласовать такие понятия, как «аккредитация», «признание» и «сертификация», которые часто используются по-разному в разных странах, что приводит к затруднениям в согласовании соответствующих вопросов среди экспертов. При этом на институциональном уровне необходимо сформировать структуры (органы), уполномоченные оценивать и официально признавать результаты обучения, освоенные в различных национальных и культурных контекстах профессионального образования и обучения (разные страны, традиции, запросы заинтересованных сторон, особенности развития рынка труда и т.д.), а также в различных организационных контекстах, включая формальное обучение, обучение

на рабочем месте, спонтанное обучение или их комбинации.

Следует обозначить возможные мероприятия (этапы) внедрения системы зачётных единиц в российском профессиональном образовании и обучении:

1. Принятие решения о внедрении системы зачетных единиц на уровне государства.
2. Официальное оформление системы партнёрств между субъектами профессионального образования и обучения
3. Организация процесса обучения и мобильности обучающихся
4. Организация повышения квалификации педагогических работников профессионального образования и обучения в контексте реализации системы накопления и переноса зачётных единиц как стратегии развития профессионального образования и обучения.

Список литературы

1. Указ Президента Российской Федерации от 07.05.2018 г. № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года». URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71837200/ (дата обращения: 17.09.2018).
2. Постановление Правительства РФ от 26.12.2017 № 1642 (ред. от 22.01.2019) «Об утверждении государственной программы Российской Федерации "Развитие образования"». URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71748426/ (дата обращения: 17.09.2018).
3. Приказ Министерства труда России от 12 апреля 2013 г. п. 148н «Об утверждении уровней квалификации в целях разработки проектов профессиональных стандартов». URL: https://legalacts.ru/doc/prikaz-mintruda-rossii-ot-12042013-n-148n/ (дата обращения: 18.07.2019).
4. Федеральный закон Российской Федерации «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/
5. Национальный проект «Образование». URL: https://strategy24.ru/rf/projects/project/view?slug=natsional-nyy-proyekt-obrazovaniye&category=education (дата обращения: 17.08.2019).
6. Лельчицкий И.Д., Т.А.Голубева Значение результатов обучения в развитии профессионального образования // Дополнительное профессиональное образование в стране и мире. 2015. № 8(22). С. 9–12.
7. Лельчицкий И.Д., Голубева Т.А., Ершов В.А., Щербакова С.А. Принципы и содержание научно-методического обеспечения внедрения системы зачетных единиц. Вестн. Твер. гос. ун-та. Сер. «Педагогика и психология». 2016. № 4. С. 78–82.
8. Лельчицкий И.Д., Голубева Т.А., Ершов В.А., Щербакова С.А. Проблемы формирования индивидуальных образовательных траекторий в условиях непрерывного профессионального образования // Современные технологии в образовательных системах: теория и передовой опыт: сб. тр. III Междунар. науч.-практ. конф., 3–4 ноября 2016 г., Стерлитамак / отв. ред. С.С. Салаватова. Стерлитамак: Стерлитамакский филиал БашГУ, 2016. 268 с.
9. Лельчицкий И.Д., Голубева Т.А., Ершов В.А., Щербакова С.А. Технологии признания результатов формального и неформального образования. Вестник ТвГУ. Серия «Педагогика и психология». 2016. № 4. С. 71–77.
10. Олейникова О.Н., Муравьева А.А., Аксенова Н.М., Голубева Т.А., Сартакова Е.В. Зачётные единицы в среднем профессиональном образовании: метод. пособие. М.: Университетская книга, 2016. 160 с.
11. WORKING PAPER No 18. Monitoring ECVET implementation strategies in Europe.

Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2013. URL: http://www.cedefop.europa.eu/files/6118_en.pdf (дата обращения: 17.08.2019).

STRATEGIES OF THE VOCATIONAL EDUCATION AND TRAINING DEVELOPMENT TAKING ACCORDING TO THE EUROPEAN EXPERIENCE OF THE CREDIT SYSTEM

I.D. Lelchitsky, T.A. Golubeva, P.V. Kratovich

Tver State Universety

Theoretical and conceptual positions and recommendations on the implementation of the international project Erasmus+ «The Piloting of ECVET in national systems of vocational education and training in Russia and Uzbekistan» (RUECVET) are substanciated. The analysis of the European credit system (ECVET) carried out in the project allowed to clarify and Supplement the existing ideas about the mission of secondary vocational education in the context of global trends; to present a model and characterize the value-semantic content of learning outcomes in the context of the policy of accumulation and transfer of credits; to identify problems and formulate recommendations for the dissemination of ECVET in the domestic practice of vocational education and training.

Key words: *mission of vocational education and training, learning outcomes, qualifications, credit system, national system of vocational education, national qualifications framework.*

Об авторах:

ЛЕЛЬЧИЦКИЙ Игорь Давыдович – доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, директор Института педагогического образования и социальных технологий ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, Тверь, ул. Желябова, 33); e-mail: Lelchitskiy.ID@tversu.ru

ГОЛУБЕВА Тамара Алексеевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии начального образования Института педагогического образования и социальных технологий ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, Тверь, ул. Желябова, 33); e-mail: tamaragolubeva@mail.ru

КРАТОВИЧ Павел Валерьевич – кандидат технических наук, помощник ректора по информационным технологиям ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, Тверь, ул. Желябова, 33); e-mail: kratovich.pv@tversu.ru

УДК 372.881.161.1

К ВОПРОСУ О ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ГЛАГОЛЬНОГО ВИДА В КИТАЙСКОЙ АУДИТОРИИ*

Лю Инь[1], Е.В. Полищук[2]

[1]Институт иностранных языков Юго-Западного университета, Чунцин, КНР
[2]Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова

Рассмотрены особенности обобщенно-фактического значения глаголов несовершенного вида в прошедшем времени. Проанализирован ряд важных вопросов в рамках разграничения обобщенно-фактического, конкретно-фактического и перфектного значений глаголов несовершенного и совершенного видов в прошедшем времени. Выявлены причины, вызывающие сложности у китайских учащихся при усвоении данной категории вида глагола, предложены возможные способы их решения.

Ключевые слова: *обобщенно-фактическое значение, конкретно-фактическое значение, перфектное значение, глаголы несовершенного и совершенного видов, прошедшее время.*

В педагогической деятельности мы нередко сталкиваемся со случаями, когда оттенки значений и особенности контекстного употребления глаголов несовершенного вида (НСВ) прошедшего времени, выражающих факт действия, вызывают значительные трудности у китайских учащихся. Объективные причины возникающих проблем состоят не только в сложностях употребления данной видовой формы, но и в интерференции родного языка. Носителям китайского языка трудно до конца понять обобщенно-фактическое (общефактическое) значение глаголов НСВ в прошедшем времени. Положение усугубляется также нехваткой учебных материалов по РКИ, в которых отрабатывается данное грамматическое явление.

Сопоставляя глаголы НСВ в длительно-процессном и многократном значениях в различных коммуникативных ситуациях, можно сказать, что глаголы НСВ в обобщенно-фактическом значении оказываются более независимыми от лексической маркировки. При изучении видов глагола китайские студенты обычно полагаются на очевидные лексические показатели, обозначающие многократно повторяющиеся действия (*обычно, всегда, всё время, часто, по вечерам, время от времени, иногда, много раз, несколько раз, постоянно*) или временной промежуток, в течение которого действие происходило (*долго, весь день, всё утро, всю неделю, три месяца, целый год*). Глаголы

*Статья выполнена в рамках деятельности Центра по изучению русскоговорящих стран Юго-Западного университета при Министерстве образования КНР, а также при поддержке Государственного комитета КНР по управлению фондом обучения за границей.

НСВ в общефактическом значении обозначают только занятость субъекта действием. В этом плане они не ассоциируются с многократным и длительно-процессным значениями глаголов НСВ и имеют собственную констатирующую функцию, которая устанавливает факт действия безотносительно к его пределу и времени.

Поскольку очевидны расхождения семантического характера между обобщенно-фактическим, многократным и процессуальным значениями глаголов НСВ, мы считаем необходимым для эффективного обучения обобщенно-фактическому значению глаголов НСВ китайских учащихся использовать сравнительно-сопоставительный метод, касающийся противопоставления глаголов несовершенного вида (НСВ) и совершенного вида (СВ) в прошедшем времени со значением факта действия. Как глаголы НСВ, так и глаголы СВ в прошедшем времени имеют функцию передачи факта действия, но в отличие от глаголов НСВ эта функция у глаголов СВ проявляется в совершенно иных значениях – конкретно-фактическом и перфектном, противостоящих обобщенно-фактическому значению НСВ. Глаголы СВ прошедшего времени в конкретно-фактическом и перфектном значениях целенаправленно ориентируются на завершенность действия, в этом плане они более доступны пониманию китайских учащихся. Однако дело обстоит совершенно иным образом с глаголами НСВ прошедшего времени в обобщенно-фактическом значении, которое не всегда предоставляет учащимся возможность однозначного определения и поиска лексических ориентиров, что и создает впечатление абстрактности, неопределенности и неуловимости обобщенно-фактического значения НСВ в прошедшем времени. Данное исследование нацелено на устранение препятствий в обучении китайскими учащимся обобщенно-фактическому значению глаголов НСВ с помощью его сопоставления с аналогичными значениями у глаголов СВ в прошедшем времени.

Г.И. Рожкова назвала важную проблему видового противопоставления в данных рамках: «есть случаи, когда разграничение употребления видовых пар производится с большим трудом. Так, например, менее противопоставлены: а) обобщенно-фактическое значение несовершенного вида и б) конкретно-фактическое значение совершенного вида» [4, с. 96]. Мы придерживаемся принципа сопоставления. Данные проведённого исследования показывают, что отличие конкретно-фактического значения СВ от обобщенно-фактического значения НСВ состоит в коммуникативных интенциях говорящих, а перфектное значение СВ отличается от обобщенно-фактического значения НСВ временной связью между прошлым и настоящим (моментом речи).

Обобщённо-фактическое значение НСВ и конкретно-фактическое значение СВ в прошедшем времени

Глаголы несовершенного вида в обобщенно-фактическом

значении в прошедшем времени отвечают на вопросы «было?» или «не было?», то есть они употребляются, когда вопросы о многократности, длительности и результативности действия являются неактуальными и внимание говорящих концентрируется лишь на том, что данное действие имело место или оно вовсе не происходило. Е.В. Падучевой это определяется как «общефактическое экзистенциальное значение» [3, с. 64] глаголов НСВ. Говорящий приводит констатацию факта действия – иными словами, он намерен установить факт действия, совершавшегося в прошлом или ему нужно убедиться или доказать экзистенциальный вопрос. Например: *«Надо позвонить домой»; «Вчера я звонил»; «Вчера в иностранном отделе факультета был прием студентов?»; «Да, вчера там принимали иностранных студентов»*. В вышеприведенных примерах коммуникативные интенции отвечающих на вопросы могут заключаться в доказывании или напоминании о том, что называемые действия уже были (звонок был; прием был). Они не считают важным упомянуть о том, сколько раз звонил (или сколько времени звонил, или имел ли результат звонок) и сколько раз в день принимали (или сколько времени принимали, или какой результат был). Наиболее наглядные примеры обобщенно-фактического значения НСВ обнаруживаются в вопросно-ответной структурах диалогов, вызванных вопросами «что было?» или «где был/была/были?»: «*Что было на занятии?»; «На занятии разбирали творчества Бунина»; «Где вы были вечером?»; «Вечером я покупала учебники в книжном магазине».* Очевидно, что говорящие не указывают, достигли данные действия пределов или нет, но лишь упоминают о существовании действий в прошлом.

В определенных речевых ситуациях один из характерных признаков глаголов НСВ прошедшего времени в обобщенно-фактическом значении проявляется в речи говорящих в те моменты, когда констатируют, что «факты действий не имели результата» [6, с. 69]. Например, *«Она обещала написать статью за три недели. Но почему-то не написала»; «Я пробовал сам разобраться в ошибках в сочинении, но у меня ничего не получилось».*

Совершенный вид глагола в конкретно-фактическом значении в противоположность несовершенному виду глагола в обобщенно-фактическом значении обозначает единичное проявление действия, результат которого вызвал изменение обстоятельств, точнее говоря, законченность предполагаемого или ожидаемого действия. Иными словами, в некоторых случаях глагол совершенного вида прошедшего времени носит оттенок «предположительности». Для истолкования данного положения приведём пример в рамках «аспектуальной ситуации» [6, с. 17], по формулировке К.А. Соколовской, являющейся «речевой ситуацией, в выражении которой участвуют глаголы НСВ или СВ со своими видовыми значениями», так как глубоко убеждены в том, что для разграничения глаголов НСВ и СВ в фактическом значении

необходимо проведение сопоставления в конкретной речевой ситуации и представление толковых разъяснений: «*Ты звонила домой?»; «Ты позвонила домой?».* В первом предложении глагол несовершенного вида «звонила» при передаче факта действия, имевшего место в прошлом, имеет лишь констатирующую функцию: говорящий намерен получить информацию о том, было ли действие или был ли факт действия (об этом см. выше). Во втором предложении допустима мотивация речи: «ты должна была позвонить домой», когда говорящий ожидает предполагаемого результата действия, то есть рассчитывает на то, что действие должно произойти.

Для лучшего понимания вопроса необходим также учёт фактора актуального членения предложения. Логически интонационное ударение, разумеется, отводится глаголам НСВ в обобщенно-фактическом значении, т. к. они выполняют функцию смыслового стержня, что для понимания китайских учащихся не составляет особых трудностей, но «камнем преткновения» для них является разграничение употребления вида и смыслового интонационного выделения глаголов НСВ и СВ в прошедшем времени при обобщенно-фактическом и конкретно-фактическом значениях в вопросительных предложениях, когда появляется необходимость выбора видов соответственно коммуникативной интенции. Учитывая специфику восприятия китайскими учащимися русской грамматики, предлагаем следующие варианты решения проблем:

1. В первую очередь предлагается модель вопросительных предложений с участием вопросительных слов.

Для осуществления данной модели предлагаем ситуацию: на столе лежит учебник «История мировой культуры». Можно задать вопросы типа: «*Кто его покупал /купил?»; «Где его покупал/купил?»; «Когда его покупал/купил?».* В этих трех группах заданных вопросов с вопросительными словами «кто», «где», «когда» оба варианта употребления видов правильны. Выбор ограничивается лишь индивидуальным представлением говорящих о ситуации. В вопросах с глаголами СВ внимание говорящего направлено на конкретное лицо, совершенное действие / на конкретное место, где совершено действие / на конкретное время, когда совершено действие. Иначе говоря, действие уже имело конкретный результат («купил»), говорящий претендует на ответы на вопросы «кто?», «где?» и «когда?». В этом плане смысловые ударения должны быть поставлены на вопросительные слова. В вопросах с глаголами НСВ, несмотря на существование вопросительных слов «кто?», «где?», «когда?», внимание говорящего отведено не конкретному лицу, месту и времени, связанными с выполненнм действием, а самому действию как уже имевшему место факту, так что смысловые центры размещены именно на глаголах НСВ.

2. Во вторую очередь предлагаются вопросительные

предложения без вопросительных слов. Например, *«Это ты взял мой учебник "История мировой культуры"?»; «Нет, я не брал»*.

В вопросительном предложении глагол СВ прошедшего времени «*взял*» выражает значение результата прошедшего действия, сохранившегося и имевшего актуальность в настоящем (в момент речи): учебник сейчас не у меня, я его не вижу. Логическое ударение ставится, безусловно, на личное местоимение, указывающее на лицо, совершившее действие. В реплике с участием глагола НСВ «*брал*» внимание говорящего сосредоточено на «выполнении действия»: «*Я не брал*». Такое действие не имело места, так что оно не является фактом. В этом случае смысловой центр реплики расположен на самом глаголе.

Обобщенно-фактическое значение НСВ и перфектное значение СВ

Обобщенно-фактическое значение НСВ и перфектное значение СВ в прошедшем времени имеют *различную временную ориентацию*. Глаголы НСВ в обобщенно-фактическом значении в прошедшем времени выражают отрезанность от момента речи действия, имевшего место в прошлом, но не связанного с настоящим (с моментом речи), от чего порой проистекают причины необходимости уточнения. Обособленность по отношению ко времени отражена в тех моментах, когда говорящий только устанавливает факт действия в прошлом без указания его связи с настоящим, так что произошедшее действие, представленное глаголом НСВ, имеет отношение к более ранней временной ориентации и чаще поддерживается контекстно-зависимыми индикаторами: прежде, хоть раз, когда-нибудь, уже (выражает неблизкие отношения с настоящим) и т. п. Например, «*Прежде учащиеся не задавали так много вопросов»; «Вы хоть раз посещали Третьяковскую галерею?»; «Родители уже встречали кое-кого из моих однокурсников»*.

Следует особо отметить, что наречие «*уже*» употребляется и в предложении с глаголом СВ, но в таком случае сочетание наречия «*уже*» с глаголом СВ в прошедшем времени имеет совсем иной значение – значение завершенности действия: «*На кафедре уже прошёл прием в аспирантуру»*.

Разбирая лексему «*когда-нибудь*», можно сослаться на результат исследования А.А. Караванова: «Со словом *когда-нибудь* глаголы в прошедшем времени сочетаются только в форме НСВ. Например, "*Ты когда-нибудь пробовала настоящую итальянскую пиццу?" (НСВ); но невозможно: "Ты когда-нибудь попробовала настоящую итальянскую пиццу?" (СВ)*» [1, с. 73].

Глагол СВ в конкретно-фактическом значении в прошедшем времени сохраняет результат прошедшего действия, то есть последствия действия являются еще актуальными в момент речи, в чем и заключается значение перфектности. В этом случае связь глаголов СВ с настоящим временем оказывается более крепкой, чем связь глаголов НСВ. В качестве примеров можно привести следующие предложения с участием

видовой пары НСВ и СВ:

«Я уже переводил текст на русский. Зачем его переводить еще раз?»; «Я уже перевел текст на русский. Он сейчас лежит на столе».

Предложение с глаголом НСВ не дает нам представления о том, существует ли связь прошлого действия с моментом речи, т.к. действие оказывается в изолированном состоянии. Оно даёт нам только понимание того, что факт действия действительно был: состоялся перевод текста. Из предложения с глаголом СВ видно, что связь между совершенным в прошлом действием с моментом речи существует: текст, переведенный говорящим, существует в настоящее время (в момент речи).

В русском языке выделяются три группы глаголов, которые в более наглядном виде истолковывают глаголы НСВ прошедшего времени в значении разобщенности действия с момента речи и глаголы СВ прошедшего времени в перфектном значении, т.к. эти группы глаголов конкретной семантики указывают на конкретное поведение в определенном направлении, их несовершенный вид выражает совершенное в прошлом действие, но результат его аннулирован, а совершенный вид подчеркивает результат действия, сохранившийся к моменту речи.

К первой группе относятся глаголы движения с приставками (*приходить/прийти; входить/войти; улетать/улететь; заходить/зайти; выбегать/выбежать*), которые в форме прошедшего времени представляются как глаголы движения в двух направлениях (НСВ) и однонаправленные глаголы (СВ). Отсюда понятия «аннулированности» и «перфектности» действия, которые для китайских учащихся имеют абстрактный характер и зачастую вызывают недопонимание, получают четкую трактовку: «*На летних каникулах ко мне приезжали родные. Они жили у меня недолго»* (глагол НСВ «приезжали» намекает на «двунаправленность» действия: родные приехали и уехали, сейчас их у меня нет. С позиции говорящего проявляется значение аннулированного результата, то есть результат «приезд родных» не сохраняется, он разобщен с моментом речи)*;* «*Ко мне приехали родные. Они будут жить у меня два дня»* (глагол СВ «приехали» подчеркивает «однонаправленность» действия: родные из своих мест отправились ко мне, сейчас они еще у меня. Рассуждая с позиции говорящего, можно констатировать: результат «приезда родных» сохранился и в момент речи не исчез, что показывает и семантическое содержание перфекта.

Ко второй группе принадлежат некоторые глаголы со значением перемещения в пространстве или со значением перехода между состояниями, имеющие антонимы: *открывать/открыть – закрывать/закрыть; включать/включить – выключать/выключить; подниматься/подняться – спускаться/спуститься; надевать/надеть – снимать/снять; вставать/встать – садиться/сесть (*или

ложиться/лечь); *брать/взять – возвращать/вернуть; давать/дать – забирать/забрать; сдавать/сдать – оставлять/оставить, засыпать/заснуть – просыпаться/ проснуться*. Лексические значения глаголов данной группы ассоциируются с лексическими значениями глаголов первой группы – глаголов движения, обозначающих однонаправленность и двунаправленность действия, т. к. перемещение в пространстве или переход между состояниями также указывают на движение: «*Словаря сейчас у меня нет, я брала его у подруги»* (словарь я взяла и вернула – двунаправленное действие, выраженное НСВ прошедшего времени, предоставляет понятие о аннулированном результате действия): «*Я взяла у подруги словарь»* (сейчас словарь еще у меня, я его подруге пока еще не вернула, он сохраняется у меня, то есть здесь речь идет о сохранении результата однонаправленного действия, перфектном значении СВ в прошедшем времени).

К последней категории глаголов относятся глаголы, выражающие чувство, эмоцию, впечатления и состояние субъекта (*любить/полюбить; нравиться/понравиться; казаться/показаться; привыкать/привыкнуть; заболевать/заболеть*). Например, «*В детстве она мне нравилась» (*а теперь это не так*); «Она мне понравилась с первого взгляда» (*до сих пор я еще в нее влюблен*)*. Очевидно, что глаголы НСВ данной группы передают значение исчезновения к моменту речи чувства, эмоции, впечатлений и состояния субъекта, а глаголы СВ указывают на их существование, что так же относится к категории «однонаправленного» и «двунаправленного» движения.

Необходимо сделать упор на том, что в рамках коммуникативных ситуаций НСВ некоторые глаголы из вышеупомянутых групп, рассмотренные нами с точки зрения действия, отделенного от момента речи, также могут использоваться для обобщенно-фактического значения как попытки констатации фактов: *1.* «*Ты компьютер включал? Проверял скорость интернета?» 2. «На занятии по развитию речи преподаватель давал студентам советы-рекомендации по формированию языковых навыков». 3. «Она из аудитории не выходила, все время сидела на своем месте с книгой».*

Итак, мы в более доступном для китайских учащихся плане пытались истолковать обобщенно-фактическое значение глагола НСВ в прошедшем времени в рамках сопоставления с конкретно-фактическим и перфектными значениями глаголов СВ. Однако, указывая на самые существенные вопросы, касающиеся фактических значений глаголов НСВ и СВ, мы считаем необходимым особо назвать следующую группу глаголов, вызывающих трудности для восприятия китайских учащихся.

В русском языке существуют некоторые глаголы, несовершенный и совершенный вид которых переводятся на китайский язык одинаково. Это глаголы, выражающие результативность. В качестве примеров можно привести следующие видовые пары: *видеть/увидеть, слышать/*

услышать, обнаруживать/обнаружить, замечать/заметить и т.п.

1. *«Не видел ли ты сегодня Нину?» «Нет, я сегодня ее не видел».*
2. *«Ты увидел вчера Нину? Ты ведь искал ее по срочному делу». «Нет, к сожалению. Я ее вчера не увидел»* [5, с. 106].

При выборе вида глагола китайские учащиеся постоянно сталкиваются с трудностями. Вследствие интерференции родного языка учащихся нюансы употребления глаголов НСВ и СВ с трудом усваиваются ими.

В связи с этим предлагаем следующие объяснения.

В первом предложении глагол прошедшего времени НСВ «*видел*» выражает обобщенно-фактическое значение. Внимание спрашивающего сконцентрировано на экзистенциальном вопросе (было ли действие?). Отвечающий удостоверяет, что действия не было. Во втором предложении с помощью глагола прошедшего времени совершенного вида «*увидел*» спрашивающий акцентирует внимание на завершении предполагавшегося действия (состоялось ли запланированное действие?). Отвечающий утверждает, что ожидаемое действие не состоялось. Подобные объяснения могут быть применимы и к видовым парам «*слышать/услышать, обнаруживать/обнаружить, замечать/заметить*» в аналогичных случаях.

Употребление видов должно быть непрерывно связано с лексическими значениями глаголов. Для китайских учащихся существует случай, когда семантические значения глаголов НСВ и СВ не всегда предоставляют возможность точно и правильно употреблять виды. В связи с этим следует подчеркнуть, что глаголы совершенного вида «увидеть» и «услышать» имеют также дополнительное лексическое значение – «начинательное» значение (по определению М.Н. Лебедевой, значение «первого момента» [2, с. 176]), что нельзя путать с вышеупомянутым значением (завершение предполагавшегося действия) глагола «*увидеть*». Например, «*Я вошел в аудиторию и увидел преподавателя».*

В заключение попытаемся сгруппировать глаголы НСВ, у которых чаще проявляется обобщенно-фактическое значение:

– Глаголы со значением речевого и письменного действий кого-либо: *говорить, повествовать, читать, спрашивать, просить, хвалить, выступать, молчать, писать, делать (задание), сочинять, рисовать.*

– Глаголы со значением слухового, зрительного, тактильного, обонятельного, и чувственного восприятия кого-либо: *слушать, слышать, смотреть, видеть, щупать, трогать, нюхать, чувствовать, узнавать*.

– Глаголы со значением размещения кого-либо или чего-либо в пространстве: *лежать, сидеть, стоять, висеть*.

– Глаголы со значением «*иметь*»: *иметь, принадлежать,*

обладать, располагать, держать, обладать, владеть, пользоваться (со значением «*обладать*»).

– Глаголы со значением умственного и физического труда человека: *учить, заниматься, изучать, переводить, сдавать (экзамен), думать, размышлять, работать, трудиться*.

– Глаголы со значением определенных бытовых действий, которые человек по возможности совершает в повседневной жизни: *есть, кушать, пить, готовить, стирать, мыть, убирать, гулять, покупать, продавать, вызывать, посылать, получать*.

– Глаголы в значении разобщенности действия с момента речи (см. выше).

Необходимо подчеркнуть, что перечисленные выше глаголы только дают общее представление о возможности употребления НСВ в обобщенно-фактическом значении, кажущемся неуловимым и абстрактным для учащихся под воздействием китайской логики понимания грамматики. Заучивать наизусть, что обычно делают китайские студенты при усвоении грамматических правил, не надо, т. к., во-первых, приведенный перечень далеко не полон, а во-вторых, существуют контекстно-ограниченные случаи употребления, уловить которые оказывается осуществимым только в коммуникативной деятельности. Для эффективного решения вопроса о фактическом значении глаголов НСВ в прошедшем времени важнее понимание основных значений, чем заучивание правил.

Таким образом, представленное исследование обращает внимание на обобщенно-фактическое значение глаголов НСВ в прошедшем времени в плане его соотношения с фактическим значением (конкретно-фактическим и перфектным) глаголов СВ. При этом показана важная роль как контекстного употребления глагольных форм, так и речевых интенций говорящих.

Список литературы

1. Караванов А.А. Виды русского глагола: знание и употребление: практ. пособие для иностранцев, изучающих русский язык. 3-е изд. М., 2005. 176 с.
2. Лебедева М.Н. Вопросы русской грамматики: от смысла к форме. Характерные трудности. М.: Русский язык. Курсы, 2015. 176 с.
3. Падучева Е.В. Результативные значения несовершенного вида в русском языке: общефактическое и акциональное // Вопросы языкознания. 1993. С. 64–74.
4. Рожкова Г.И. К лингвистическим основам методики преподавания русского языка иностранцам. М., 1983. 127 с.
5. Русский язык (Восток) для китайских студентов-русистов / под ред. Ши Тьецян, Хуан Мэй. Институт русского языка Пекинского ун-та иностранных языков. Пекин: Издательство преподавания и изучения иностранных языков, 2009. Ч. 3. 288 с.
6. Соколовская К.А. Виды глагола в русской речи: пособие по русскому языку как иностранному. М., 2008. 285 с.

ON THE ISSUE OF TEACHING RUSSIAN ASPECTUAL FORMS IN CHINESE AUDIENCE

Liu Yin[1], E.V. Polishchuk[2]

[1]Institute of foreign languages, Southwest University, Chongqing, China
[2]Lomonosov Moscow state University

The article deals with the issues of the generalized-actual meaning of verbs of an imperfect type in the Past tense. Attempts have been made to clarify the issues within the framework of the differentiation of generalized-actual, concrete-actual and perfect meanings of imperfect and perfect verbs in the past tense. The reasons for the difficulties of Chinese students in the assimilation of this category of the verb type are named and possible ways of solving them are proposed.
Key words: *generalized-factual meaning, concrete-actual meaning, perfect meaning, imperfect and perfect verbs, past tense.*

Об авторах:

Лю Инь – кандидат филологических наук, доцент Института иностранных языков Юго-Западного университета, Чунцин, КНР (400715, Китай, Чунцин, Район Бэйбэй, Институт иностранных языков Юго-Западного университета); e-mail: liuyin610@mail.ru

ПОЛИЩУК Елена Вацлавовна – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка для иностранных учащихся филологического факультета МГУ им. М.В. Ломоносова (119991, Москва, Ленинские горы, 1); e-mail: elenapolishchuk@mail.ru

УДК 378.4: 004

ПРИМЕНЕНИЕ ТЕХНОЛОГИЙ ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧЕНИЯ ДЛЯ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА УНИВЕРСИТЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

А.Ф. Мейсурова, П.В. Кратович, А.А. Нотов

Тверской государственный университет

Обсуждается специфика применения информационно-коммуникационных технологий в образовательной среде университетов. В качестве модельного курса рассмотрен электронный учебный курс на основе LMS Canvas по дисциплине экологического цикла «Основные механизмы охраны природы». В курсе гармонично сочетаются аудиторная и внеаудиторная формы обучения с использованием ИКТ. Модульное построение содержания учебного электронного курса способствует его эффективному усвоению в соответствии с современной образовательной парадигмой.

Ключевые слова: *информационно-коммуникационные технологии, высшее образование, смешанное обучение, электронный курс, модульное обучение, экологические дисциплины, Microsoft Sway, LMS Canvas, Тверской государственный университет.*

Информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) активно внедряются в нашу повседневную жизнь, проникая во все ее сферы. Усиление мобильности пользователей за счет использования для доступа к сети Интернет не только компьютеров, ноутбуков и планшетов, но и смартфонов, часов и даже очков дополненной реальности, отразилось и на подходах, применяемых к реализации образовательного процесса. ИКТ стали основой для различных технологий электронного обучения, а также определили основную современную тенденцию развития мирового образования – формирование Smart-education (умного обучения) в интерактивной образовательной среде с помощью контента со всего мира, находящегося в свободном доступе [8, с. 23]. Примером таких международных проектов являются американские проекты Coursera, EDX, Udacity, Canvas, Udamy; британский проект Futurelearn, а также инициатива Евросоюза OpenupEd [5, с. 174, 185; 7, с. 212].

ИКТ оказали влияние и на ландшафт российского высшего образования [3, с. 372]. Новые электронные продукты оказались востребованными и постепенно включаются в традиционную систему образования (для высшего образования – основные образовательные программы бакалавриата, магистратуры, специалитета), адаптируя его под современные требования [9, с. 183]. Ведущая роль в создании электронных продуктов принадлежит российским вузам, занимающим ТОП-10 в национальных образовательных рейтингах. На их долю приходится абсолютное большинство электронных курсов, размещенных

на открытых платформах онлайн-обучения [5, с. 183]. Преимущественно это универсальные общие курсы, рассчитанные на широкую аудиторию обучающихся, применение которых дает положительные результаты. В то же время для повышения качества университетского образования не менее значимы специализированные курсы с углубленной тематикой, адаптированные к конкретному учебному плану, учитывающие особенности конкретного образовательного учреждения.

Особое значение электронные продукты имеют и для организации самостоятельной работы студентов, поскольку современные государственные образовательные стандарты определяют более 50 % времени на самостоятельную работу. Мировые практики показывают, что эффективная организация самостоятельной работы обучающихся качественно происходит именно в высокотехнологичной образовательной среде [6, с. 79]. Однако актуальна разработка методических основ создания подобных курсов для их успешного внедрения в учебный процесс. Повышению их эффективности и качества способствуют правильная структурированность и оптимизация содержания с учетом основополагающих дидактических принципов: доступности при необходимой степени трудности, последовательности и систематичности, наглядности, связи теории с практикой, активности обучающихся, наличия обратной связи между участниками образовательного процесса, реализации механизмов контроля и оценивания знаний [4, с. 72].

В качестве модельного электронного продукта рассмотрен электронный учебный курс по дисциплине экологического цикла «Основные механизмы охраны природы» в рамках направления магистратуры 06.04.01 Биология, реализуемого в Тверском государственном университете (ТвГУ, далее – Университет). Традиционной формой преподавания этой дисциплины всегда были лекции с применением технических средств обучения (ТСО) и практические занятия, где непосредственное общение преподавателя и студента обеспечивали достаточный уровень образования. Однако постоянное увеличение объема информации, ограниченность аудиторного учебного времени, а также существенное увеличение объема самостоятельной работы определили необходимость создания электронного учебного курса, который позволяет эффективно сочетать аудиторную и внеаудиторную формы обучения по изучаемой дисциплине с использованием ИКТ [2, с. 189].

Рассматриваемый электронный курс реализован в формате смешанного обучения и опубликован в системе управления учебным процессом Университета, созданной на платформе LMS Canvas, которая успешно применяется во многих современных высших учебных заведениях в разных странах мира [6, с. 79].

Семестровый онлайн-курс «Основные механизмы охраны

природы» на платформе LMS Canvas включает в себя следующие функциональные блоки (рис. 1): 1) программа курса: общая информация о курсе, программа обучения дисциплины, календарный план практических занятий и лекций; 2) страницы: содержание курса; 3) модули: лекционный и практический материал, задания для самостоятельной работы; 4) контрольные работы; 5) файлы: фотографии, рисунки, схемы; 6) пользователи: список студентов, изучающих курс; 7) оценки: табель учета успеваемости по курсу; 8) обсуждения; 9) результаты освоения курса; 10) текущая информация: объявления и рекомендации по подготовке к аудиторным занятиям.

В разделах «Программа курса» и «Страницы» размещены общая информация о курсе, ее описание, цель, задачи, реализуемые компетенции и способы их достижения, а также содержание дисциплины.

Основная часть учебного материала электронного курса расположена в разделе «Модули». Содержание учебного курса структурировано и разбито на четыре модуля, каждый из которых представляет логически завершенную часть учебной дисциплины, раскрывающий последовательно содержание учебной темы [1, с. 437] (рис. 1). Лабильная модульная система построения курса позволяет формировать и трансформировать структуру на любой стадии учебного процесса, увеличивать или уменьшать число модулей в зависимости от конкретного учебного плана.

Каждый модуль как организационно-методическая структурная единица в рамках данной учебной дисциплины является лаконичным и законченным, соответствует профессиональным задачам и современным требованиям, завершается на «выходе» оценкой, определяющей рейтинг студента [1, с. 437]. Модуль как замкнутый комплекс обеспечивает взаимодействие между студентами и преподавателем через учебный материал и вспомогательные средства, реализует индивидуализированный подход, способствует повышению мотивации к успеху в освоении учебной информации [1, с. 439].

В каждом модуле для удобства все лекционные и вспомогательные методические материалы, упражнения для самостоятельной работы и оценки знаний сгруппированы в четыре блока (рис. 2):

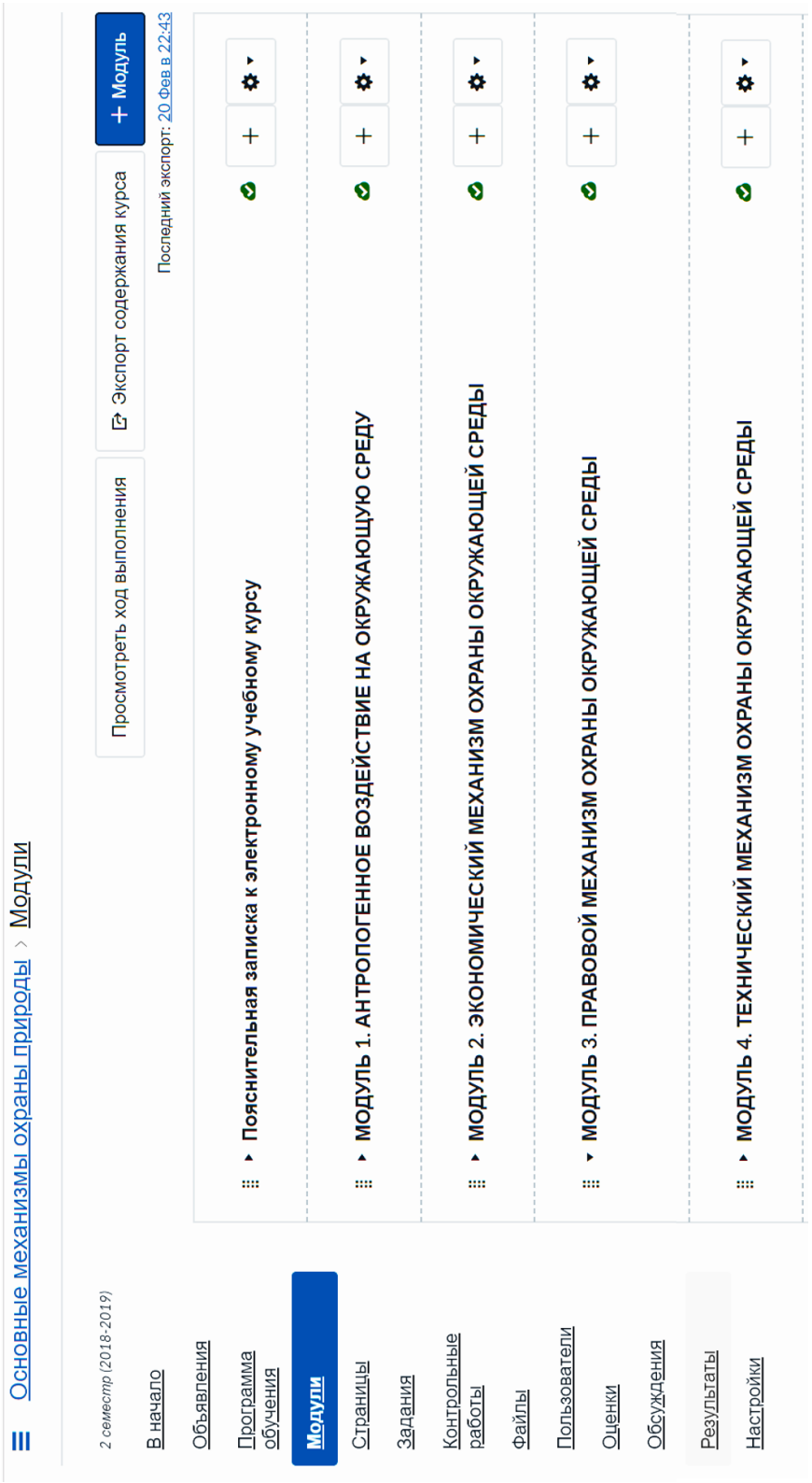

Рис. 1. Основные модули учебной дисциплины «Основные механизмы охраны природы».

– теоретический, который содержит основные информационные материалы;
– практический, который содержит дидактические материалы для практического применения теоретических знаний, в частности задачи на развитие практических навыков расчета экологического ущерба, платежей за загрязнение, а также задачи на развитие необходимых навыков работы с нормативно-правовой документацией;
– задания для самостоятельной работы, включающие дополнительный видеоматериал с заданиями, а также вопросы для самоконтроля;
– оценка знаний по модулю с проверочной работой.

Преподаватель дисциплины имеет возможность публиковать (делать доступными для студентов) любую из приведенных позиций с указанием сроков освоения и контроля знаний или отменять публикацию. В результате LMS Canvas обеспечивает преподавателям удобный способ хранения и распространения учебной информации [6, с. 80].

В теоретическом блоке каждого модуля лекционный материал представлен в виде веб-презентаций, созданных с помощью приложения Microsoft Sway, входящего в состав облачного сервиса Microsoft Office 365 (представлено в августе 2015 г.). Подсистема проектирования Sway помогает быстро и легко создавать профессионально оформленные, интерактивные и наглядные макеты на основе изображений, текста, документов, видео, карт и т. д. Презентация по каждому теоретическому вопросу курса, созданная с помощью Sway, представляет собой мини-сайт в домене Sway.com, содержащий URL-адрес конкретной презентации. Готовой презентацией можно поделиться с коллегами, отправить по почте или опубликовать на корпоративном сайте с помощью функции «Поделиться» (рис. 3). Презентации, созданные в Sway, доступны для просмотра и изучения не только со стационарных компьютеров, но и с мобильных устройств. Возможность размещения разных элементов контента в презентации, таких как текст, фото, видео, звук, анимация, а также наличие красивых графических элементов усиливают эффект восприятия материала, позволяют управлять вниманием обучающихся. Возможность многократного просмотра теоретического материала дает возможность студентам изучить материал в индивидуальном темпе и в удобное для них время, уделив особое внимание материалу, который не понят на занятии, дополнить конспекты лекций. Следует отметить, что свободный доступ к материалу не снижает посещаемость лекционных занятий студентами. Более того, у преподавателя появляется возможность увеличить объем лекционных занятий за счет компенсации времени, которое раньше тратилось на переписывание студентами информации со слайдов в конспект.

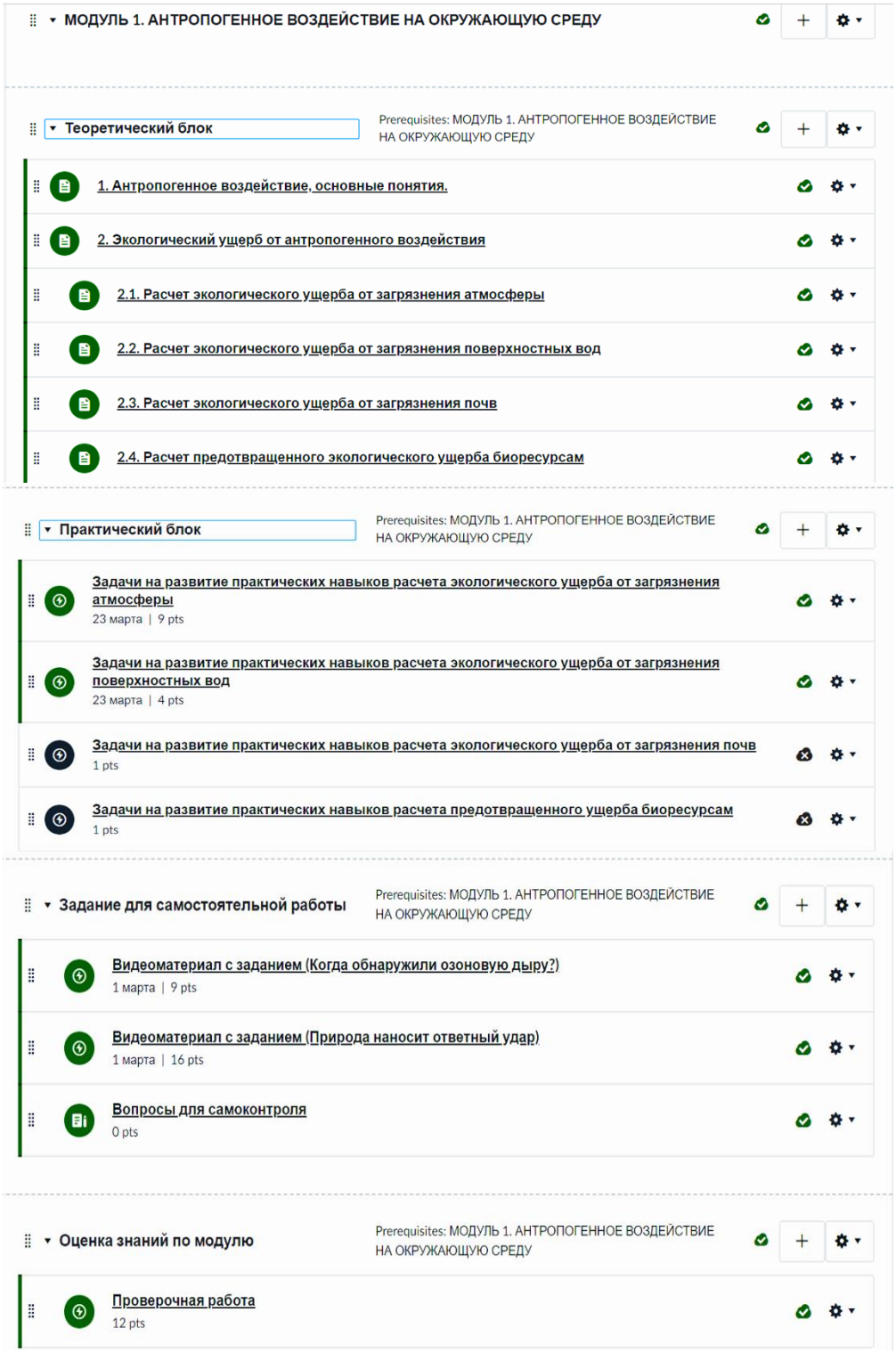

Рис. 2. Пример структуры учебного модуля по дисциплине «Основные механизмы охраны природы».

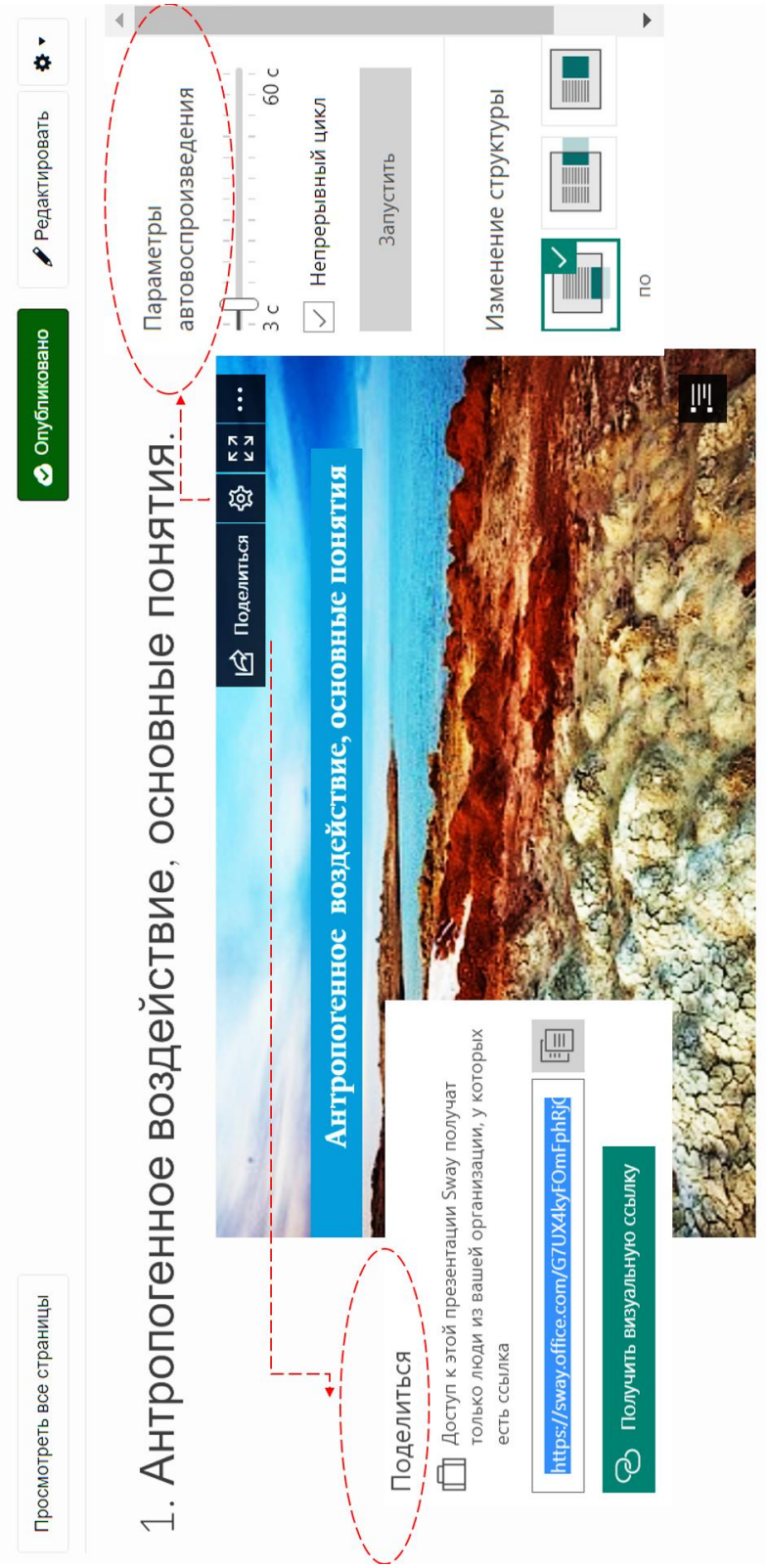

Рис. 3. Теоретический материал, представленный в виде презентации Sway (пример слайда).

Практический блок каждого модуля наполнен упражнениями и задачами разной степени сложности, которые тесно связаны с теоретическим материалом. Их выполнение обязательно для получения допуска к аттестации по дисциплине. Студенты могут поупражняться в решении задач и проверить себя. LMS Canvas дает также возможность преподавателю, создавшему упражнения, получить обратную связь и проверить, как обучающийся выполнил упражнения (рис. 4).

В блоке «Задания для самостоятельной работы» размещены дополнительные задания, которые содержат различные видеофрагменты по заданной теме, документальные научно-популярные фильмы, интервью известных ученых. По итогам изучения дополнительного видеоматериала студент имеет возможность провести самоконтроль полученных знаний в автоматическом режиме (рис. 5). В данном блоке также представлены вопросы для самоконтроля, необходимые для подготовки к проверочной работе по модулю. Контрольно-оценочная составляющая позволяет регулярно отслеживать и при необходимости корректировать образовательный процесс.

В блок «Оценка знаний по модулю» электронного курса помещена проверочная работа, которая включает тестовые задания разного уровня сложности по всему теоретическому материалу модуля, а также задачи на развитие практических навыков по пройденном материалу. Проверочная работа публикуется с указанием объема времени на ее выполнение и срока проведения. Обычно проверочная работа становится доступной для студентов во время занятия, которое удобно проводить в компьютерном классе или с использование мобильных устройств студентов, имеющих доступ к сети Интернет. После завершения проверочной работы студент получает баллы (% итоговой положительной оценки) за правильные ответы и информацию о том, верно или неверно решено каждое задание. По итогам контрольных работ LMS Canvas предоставляет преподавателю аналитический обзор их результатов с разбивкой на вопросы, что необходимо для выявления тем, вызывающих сложности в понимании (рис. 6). Особенность построения электронного курса не позволяет студенту приступать к изучению следующего модуля, не изучив (не «закрыв») текущий раздел. Такой контроль мотивирует студента на систематическую работу.

Кроме результатов проверочной работы LMS Canvas позволяет преподавателю отслеживать статистику посещаемости курса. Статистические данные, сформированные в системе управления учебным процессом, позволяют оценивать связь между успеваемостью и временем самостоятельной работы студента с электронным курсом, а также делать вывод о востребованности материалов, представленных в соответствующем курсе.

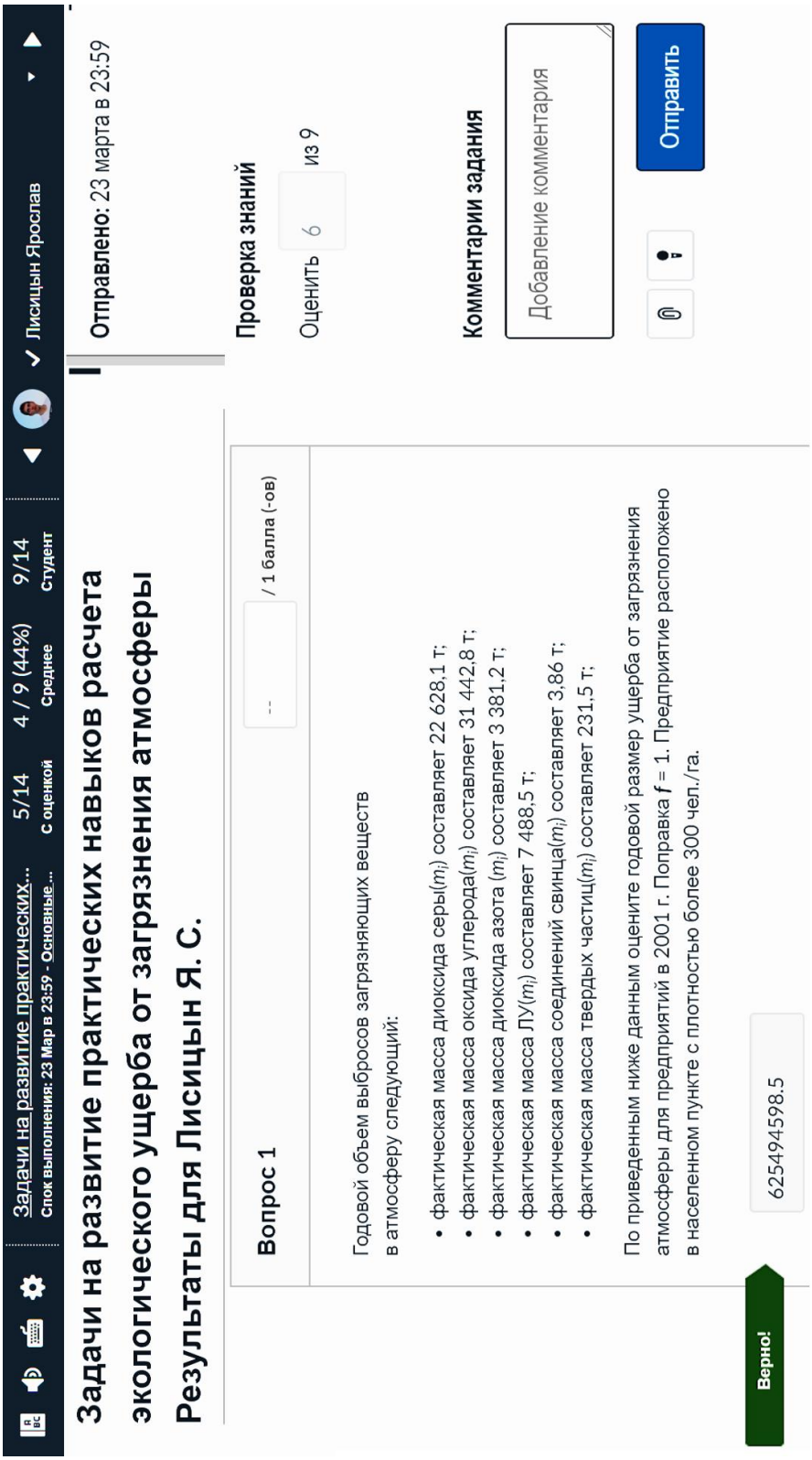

Рис. 4. Внешний вид страницы с индивидуальными результатами решения задач из практического блока конкретным студентом.

Рис. 3. Видеоматериал с заданием для студента из блока самостоятельной работы по изучаемой дисциплине (внешний вид страницы).

Таким образом, на примере электронного курса по дисциплине «Основные механизмы охраны природы» удалось показать возможности использования ИКТ в учебном процессе, в том числе для организации внеаудиторных форм реализации образовательного процесса. Модульное строение курса способствует эффективному усвоению материала, а контрольно-оценочная составляющая дает возможность преподавателю постоянно отслеживать и корректировать учебный процесс. Внедрение данного электронного продукта в образовательную практику показало, что его использование повышает эффективность и качество процесса обучения, способствует углублению и расширению знаний, существенно облегчает контроль знаний, делая оценку результатов более объективной, стимулирует развитие творческого потенциала преподавателя и студента.

Рис. 4. Аналитический контроль результатов освоения модуля (внешний вид).

Целесообразна дальнейшая разработка методических основ создания подобных электронных учебных курсов по другим дисциплинам учебного плана и образовательным программам, а также совершенствование подходов к их внедрению в учебный процесс.

Список литературы

1. Голованова Ю.В. Модульность в образовании: методики, сущность, технологии // Молодой ученый, 2013. № 12 (59). С. 437–442.
2. Идрисов А.И. Электронные интерактивные курсы – необходимый компонент СОУ // Вестн. Тул. гос. ун-та: Совр. образов. технологии, 2016. Вып. 15. С. 189–190.
3. Краснова Г.А., Нухулы А., Тесленко В.А. Электронное образование в мире и

России: состояние, тенденции и перспективы // Вестн. РУДН. Сер. «Информатизация образования». 2017. Вып. 14. № 3. С. 371–377.
4. Назаренко А.Л. Информатизация образования: синтез традиционного и электронного обучения (опыт создания новой модели лекционного курса) // Открытое образование. 2015. № 2. С. 70–74.
5. Семенова Т.В., Вилкова К.А., Щеглова И.А. Рынок массовых открытых онлайн-курсов: перспективы для России // Вопросы образования (Educational Studies, Moscow). 2018. № 2. 173–197.
6. Тер-Акопян М.Н. Сочетание традиционной и электронной форм преподавания химии в технологическом университете // Новые информационные технологии в образовании и науке. 2018. Вып. 1. С. 79–73.
7. Тимкин С.Л. Эпоха МООК: новый этап развития открытого образования в России и мире // Современные проблемы информатизации образования / Под. ред. М.П. Лапчик. Омск: ОГПУ, 2017. С. 211–266
8. Тихомиров В.П. Мир на пути Smart Education: новые возможности для развития // Открытое образование. 2011. № 3. С. 22–28.
9. Шевелева Н.А. Электронные курсы – новый инструмент образовательных технологий (правовые проблемы использования) // Петербургский юрист. 2016. № 3. 180–187.

HIGHER EDUCATION QUALITY IMPROVEMENT BY APPLICATIION OF E-LEARNING TECHNOLOGIES

A.F. Meysurova, P.V. Kratovich, A.A. Notov

Tver State University

Particular modes of ICT application in higher education were discussed. Modular e-learning course «Base mechanisms of environmental conservation» developed in LMS Canvas, was described as an example. This course combining F2F education and off-site training using ICT. Modular structure of the e-learning course helps to enhance quality of learning process in line with modern educational paradigm.

Key words: *ICT, higher education, blended learning, e-learning course, modular education, environment related disciplines, Microsoft Sway, LMS Canvas, Tver State University.*

Об авторах:

МЕЙСУРОВА Александра Федоровна – доктор биологических наук, декан биологического факультета, зав. кафедрой ботаники ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, Тверь, ул. Желябова, д. 33); e-mail: alexandrauraz@mail.ru

КРАТОВИЧ Павел Валерьевич – кандидат технических наук, помощник ректора по информационным технологиям ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, Тверь, ул. Желябова, д. 33); e-mail: pavelkratovich@gmail.com

НОТОВ Александр Александрович – доктор биологических наук, профессор кафедры ботаники ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, Тверь, ул. Желябова, д. 33); e-mail: anotov@mail.ru

УДК 378.4.042

УСПЕШНАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ СТУДЕНТОВ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

Т.Ю. Скамьянова

Пермский национальный исследовательский политехнический университет (ПНИПУ)

Изучены педагогические условия формирования профессиональной культуры у студентов с особыми образовательными потребностями (ООП). Изложены этапы, периоды, стадии и результаты профессиональной адаптации таких студентов, а также взаимосвязи характеристик процесса их адаптации к условиям учебной деятельности. Предложена модель становления профессиональной адаптированности студента с ООП.

Ключевые слова: *Закон об образовании, студенты с особыми образовательными потребностями, профессиональная адаптация к обучению, педагогические условия, профессиональная культура.*

Общественно-экономическая ситуация

Став студентом, молодой человек попадает в среду, характеризующуюся повышенными стрессогенными факторами. Необходимость личностного самоопределения в сфере избранной специальности, периоды социальной, учебной и профессиональной адаптации, повышенное нервное напряжение в ситуациях контрольных мероприятий неблагоприятно сказываются на самочувствии даже практически здоровых и благополучных студентов. У студентов с особыми образовательными потребностями (ООП), как правило, утративших социальное благополучие и полноценное здоровье, эти факторы вызывают ухудшение самочувствия, переход хронических заболеваний в стадию обострения. Поскольку перечисленные процессы протекают на фоне социальной адаптации студентов, когда для молодых людей очень важно завоевать свое место среди ровесников, дополнительные переживания приводят к личностным конфликтам [14, с. 148], которые нередко разрешаются путём смены сферы трудовой деятельности.

Поэтому целью представленного исследования является экспериментальная проверка предложенных педагогических условий, способствующих формированию профессиональной культуры студентов с ООП, в том числе успешной профессиональной адаптации таких лиц и укреплению их здоровья.

Нормативные акты

Федеральный закон Российской Федерации «Об образовании» от 29.12.2012 № 273-ФЗ гарантирует всем студентам право на

предоставление им условий для обучения с учетом состояния их здоровья и особенностей психофизического развития [23, ст. 34, п. 1, пп. 2]. Такие события, как получение травмы молодым человеком, появление у него заболевания, смерть одного из родителей, инициируют у студента психосоматические нарушения, приводят к потере работоспособности. Для предупреждения психосоматических нарушений у студентов, попавших в трудную социальную ситуацию, педагоги мирового сообщества ищут пути эффективной поддержки таких лиц. Так, например, в университетах Австралии, сообщает Мэттью Батлер, изучаются проблемы, с которыми сталкиваются студенты с ограниченными возможностями здоровья [32]. В Великобритании проводятся исследования по выявлению изменений потребностей таких студентов [28, 29]. Студенты могут иметь и неразличимые формы инвалидности, о необходимости осуществления педагогической поддержки для таких инвалидов пишет Энни Вэнвиль [31]. Студентам с особыми образовательными потребностями необходима социально-педагогическая и психологическая помощь, которую, как и психолого-медико-педагогическую коррекцию, бесплатно гарантирует им Закон об образовании в Российской Федерации № 273-ФЗ [23, ст. 34, п. 1, пп. 2].

Исторические этапы теоретического изучения проблемы

Чешский философ и педагог Ян Амос Коменский, размышляя о длительности человеческой жизни (Великая дидактика, лат. 1638), сформулировал условия предохранения тела от болезней, назвал их «правилами для продолжения жизни» [10, с. 321]. Он обратил внимание и на различные типы врожденных способностей учеников, разработал методы обучения тех, кто склонен к медлительности при выполнении заданий. Педагог рекомендовал «никогда не переобременять их» [10, с. 310]. Джон Локк, английский педагог, знавший медицинские науки [11, с. 13], писал: «Когда мы чувствуем какое-либо недомогание, …мы должны отложить свои книги и размышления в сторону» [11, с. 203]. Адольф Дистервег советовал педагогам соотносить предлагаемые к изучению истины с тем, «в какой мере они доступны ученикам» [7, с. 85], и предостерегал их от переутомления учащихся. К.Д. Ушинский, изучавший физиологические законы эффективной умственной деятельности, обратил внимание на то, что «слишком долгая и постоянная деятельность в одном направлении» [21, с. 88] утомляет ученика, ослабляет его силы и является причиной его болезненности [21, с. 89]. Поэтому предлагал воспитателям переменять деятельность обучаемого [21, с. 88], искать такие формы взаимодействия с ним, когда новые сведения дополняли бы предшествующие, отражали «связи предметов и явлений природы» (20, с. 247), способствовали формированию самостоятельных суждений юноши (20, с. 249). В начале 70-х годов прошлого века В.И. Лубовский дал определение понятию «особые образовательные потребности», охарактеризовав их как

потребности в условиях, необходимых для оптимальной реализации актуальных и потенциальных возможностей, которые может проявить обучающийся в процессе обучения [12, с. 62]. В соответствии с Законом об образовании в РФ № 273-ФЗ, круг лиц, нуждающихся в таких условиях, расширен [23, ст. 5, п. 5, пп. 1]. Поэтому научная деятельность педагогов на основании антропологического подхода в образовании изучающих оптимальные условия обучения студентов с особыми образовательными потребностями (Х. Скилз, А.В. Мудрик, О.С. Гребенюк, Н.М. Борытко, С.М. Юсфин, М.Ю. Бухаркина) значима для педагогического сообщества.

Способы решения проблемы

В Методических рекомендациях Минобрнауки России по уровню создания условий для лиц, не обладающих полноценным здоровьем, такие обучающиеся были разделены на следующие категории: обучающиеся, для которых необходимы адаптированные «программы подготовки с учетом различных нозологий» [13, с. 4]; обучающиеся, которые хотя и страдают заболеваниями, например, нарушением строения внутренних органов, могут осваивать неадаптированные образовательные программы [13, с. 9]; обучающиеся, которые могут осваивать неадаптированные образовательные программы, но страдают хроническими заболеваниями, длительно и часто болеют [13, с. 19]. В цитируемом документе для лиц с хроническими заболеваниями, длительно и часто болеющих, рекомендовано комплексное сопровождение образовательного процесса, включающее медицинскую, социальную, педагогическую и психологическую помощь [13, с. 16]. Ряд исследователей (Б.Б. Айсмонтас, А.Г. Станевский, И.Н. Зарубина, В.З. Кантор, Д.И Бойков) предлагают различные виды поддержки студентов с ООП. Однако анализ предложенных ими моделей педагогического сопровождения лиц с ООП позволил сделать вывод о том, что такие виды поддержки не предназначены для тех студентов, которые имеют хронические заболевания, длительно и часто болеют.

Методологическая база исследования

Методологическую базу исследования составили: антропологический подход в образовании, представленный в трудах К.Д. Ушинского, О.С. Гребенюка, Н.М. Борытко и др., педагогические позиции Я.А. Коменского, Дж. Локка, А. Дистервега, которые рекомендовали с особым вниманием относиться к обучающимся с ослабленным здоровьем и средними учебными возможностями. Значимыми для проведения исследования явились также идеи здоровьесберегающего (Н.Ф. Измеров, В.В. Матюхин, Ю.В. Мойкин и др.) и компетентностного (А.В. Хуторской, В.И. Загвязинский и др.) подходов.

Изучение педагогических процессов, способствующих разрешению проблемы профессиональной адаптации студентов с ООП, имеющих хронические или продолжительные заболевания, позволило

нам представить результаты исследования в форме педагогической концепции. Концепция технического образования лиц с особыми образовательными потребностями предполагает, что в годы учёбы такой студент начинает успешную реализацию своей профессиональной карьеры, для чего формирует профессиональную культуру, включающую умение укреплять своё здоровье. Это утверждение в начале XXI в. после анализа состояния здоровья и успешности профессиональной деятельности практически здоровых студентов высказал В.И. Загвязинский. Студентам с хроническими заболеваниями, длительно и часто болеющим либо утратившим свое социальное благополучие, при осуществлении содержательной карьеры необходима помощь сотрудников вуза для сохранения и укрепления здоровья, «дополнительной индивидуализированной коррекции нарушений учебных и коммуникативных умений, профессиональной и социальной адаптации на этапе высшего образования» [13, с. 12]. Содержательное наполнение концепции, позволяющее представить применение теоретических знаний об объекте исследования и выявить сферу их практического применения и технологию использования в конкретной педагогической деятельности, показано на рис. 1.

Теоретико-методологические основания концепции, в том числе модель процесса формирования профессиональной культуры студентов с ООП, описаны нами в предыдущих публикациях. В данной статье рассмотрим процесс становления профессиональной адаптированности таких лиц и педагогические условия, способствующие их успешной профессиональной адаптации и укреплению здоровья как «специальным образом подобранную систему мер» [27, с. 18], обеспечивающую развитие исследуемого процесса. В нашем исследовании понятие «адаптированность» отражает результативную сторону процесса адаптации.

Результаты исследования

Исследование, результаты которого представлены в статье, начато 1.09.2011 года и продолжается по настоящее время на базе Пермского национального исследовательского политехнического университета во исполнение требований Закона об образовании № 273-ФЗ от 29.12.2012.

Этапы программы исследования. Первый этап исследования позволил проанализировать те проблемы, с которыми сталкиваются студенты с ООП; на втором и третьем этапах было осуществлено моделирование процессов формирования профессиональной культуры и профессиональной адаптированности студентов с ОПП, в том числе определены условия становления успешной адаптированности; на четвертом этапе нами была выполнена экспериментальная проверка предложенных моделей; на заключительном этапе мы проанализировали полученные результаты.

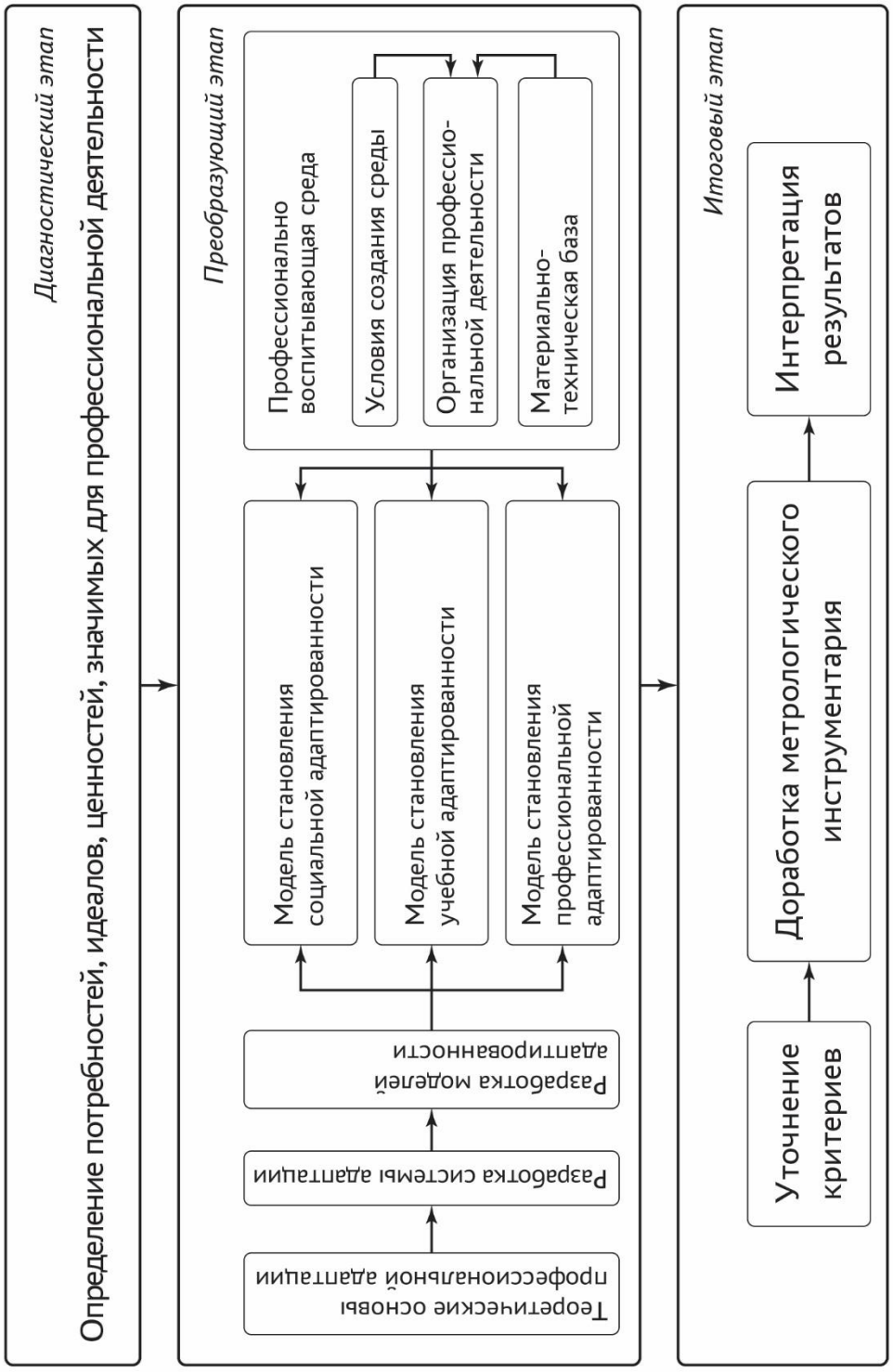

Рис. 1. Модель процесса формирования профессиональной культуры студентов с ООП.

В исследовании участвовали студенты с ООП шести факультетов ПНИПУ. Первокурсники: факультет прикладной механики и математики (ФПММ), 44+42 человека; аэрокосмический факультет (АКФ), 50 человек; механико-технологический факультет (МТФ), 41 человек. Старшекурсники: автодорожный факультет (АДФ), 20 человек со 2-го курса; химико-технологический факультет (ХТФ), 10 человек с 3-го курса; гуманитарный факультет (ГумФ), 13 человек с 4-го курса; МТФ, 8 человек с 1-го и 2-го курсов магистратуры.

Достоверность результатов исследования. По состоянию на 8.09.2015 г. нами была проведена диагностика 492 человек. В последующее время за каждый учебный год во взаимодействие с педагогами системы адаптации включалось ещё от 196 (2016–2017 уч. г.) до 264 (2015–2016 уч. год) студентов с ООП. Большинство из них до сих пор учатся на всех девяти факультетах ПНИПУ (до 01.03.2019 г.), посещают лечебно-оздоровительные подразделения университета, терапевтов и узких специалистов. По мнению наблюдающих студентов с ООП врачей, подавляющее большинство из них сохраняют своё здоровье, около трети молодых людей укрепляют его. Администрация деканатов фиксирует стойкое повышение учебной успешности тех, кто участвует в адаптационном взаимодействии.

Характеристика студентов с ООП. Гигиена труда беременных женщин регламентируется Трудовым кодексом РФ и другими нормативными документами [16; 19 и др.], которые предписывают соизмерять рабочие задания для них с их физическими возможностями и состоянием здоровья. В полной мере эти рекомендации касаются и беременных студенток, поскольку, как отмечают ученые [24, с. 103], большинство из них испытывают недомогания, особенно в первый триместр беременности.

Профессиональное образование сирот, их трудоустройство вызывают обоснованную озабоченность учёных-педагогов. Сироты испытывают трудности при поступлении в вузы и техникумы; поступив, нередко отчисляются с курсов до завершения образования; получив диплом, не могут найти работу, которая бы их устраивала [18, с. 78]. Поэтому учебную деятельность студентов-сирот регламентирует множество нормативных материалов [5; 8; 22].

Лица, склонные к переутомлению при интенсивных интеллектуальных нагрузках, по мнению наблюдающих их врачей и педагогов высшей школы, во время занятий должны находиться под наблюдением преподавателей для контроля их работоспособности [9, с. 338] и своевременного принятия мер «борьбы с развивающимся утомлением» [1, с. 429].

Студенты зрелого возраста, испытывая интенсивные учебные нагрузки, приводящие их к хроническому переутомлению и ослаблению здоровья [26, с. 316], осознанно обращаются за помощью к сотрудникам

вуза для решения возникающих проблем.

Поэтому комплексное сопровождение образовательного процесса «при освоении неадаптированных образовательных программ профессионального образования» [13, с. 16] необходимо не только хроническим больным и некоторым инвалидам, но и студентам-сиротам, студентам, склонным к переутомлению, студентам зрелого возраста, беременным студенткам.

Проблема сохранения контингента таких студентов. Всем перечисленным категориям студентов с ООП присущи черты, снижающие эффективность их учебной деятельности. Например, студенты зрелого возраста, как правило, работающие на промышленных предприятиях, постоянно испытывают дефицит времени. Поэтому студенты с ООП отстают от нормативных сроков выполнения контрольных мероприятий [15, с. 125]. Этим лицам необходима помощь сотрудников вуза в решении проблем, возникающих у них в период адаптации, поскольку без педагогической поддержки большинство из них принимает решение об отчислении с курса. Взаимодействие с педагогами адаптационного сопровождения будет эффективным в том случае, когда верно будут определены причины отставания студентов с ООП от их благополучных сокурсников.

Причины слабой учебной успешности студентов. Педагогическое взаимодействие с каждым из студентов с ООП начинается с диагностики состояния его здоровья, социального благополучия и учебной успешности. В начале 2015–2016 уч. г. мы проанализировали результаты диагностики за предыдущие годы исследования и пришли к выводу, что основных причин отставания три. Во-первых, те студенты, которые страдают хроническими заболеваниями, длительно и часто болеют, нередко во время нормативных учебных занятий находятся в поликлинике или стационаре; во-вторых, студенты с ООП констатируют, что уровень их учебной подготовки недостаточен. В-третьих, 20–25 % респондентов заявляли о том, что специальность, которую они получают, выбрана ими недостаточно продуманно и они хотели бы её сменить [30, с. 155]. В последующие годы при диагностике студентов мы констатировали те же причины их низкой учебной успешности.

Условия успешной профессиональной адаптации студентов с ООП. Для того чтобы стать профессионально успешным специалистом, студент с ООП, начиная с первого курса обучения, согласно концепции технического образования лиц с ООП, формирует профессиональную культуру, особое внимание уделяя освоению средств укрепления здоровья. В структуре преобразующего этапа процесса формирования профессиональной культуры студентов с ООП представлен комплекс частных моделей (рис. 1). Одной из частных моделей процесса формирования профессиональной культуры (см. рис. 1) является модель становления профессиональной адаптированности студента с ООП.

Реализация частных моделей адаптированности осуществляется в системе адаптации студентов с ООП к обучению в техническом вузе.

Модель становления профессиональной адаптированности студента с ООП (рис. 2) включает этапы, периоды, стадии и результаты адаптации, а также взаимосвязи характеристик процесса. Этапы и периоды отражают постепенность и непрерывность процесса формирования адаптированности, а стадии характеризуют содержательные изменения исследуемого качества. Вопросы профессиональной адаптации практически здоровых студентов привлекают внимание исследователей. Так, М.Н. Вражнова выделяет этапы адаптации таких лиц [6, с. 209]. Периоды профессиональной адаптации благополучных студентов описывает О.Б. Цыпина [25, с. 93]. Критерии оценки успешной профессиональной адаптации студентов предлагает Т.В. Бурлакова [3, с. 292].

Научно-педагогическое исследование проблемы профессиональной адаптации студентов с ООП позволило нам выявить существенные отличия в становлении их профессиональной адаптированности по сравнению с благополучными студентами. Отметим наиболее важные. Поспешность в первичном выборе профессии (см. рис. 2) отмечают до 25 % опрошенных студентов с ООП. По отношению к требованиям выбранной профессии поверхностную переоценку своих способностей вне адаптационного взаимодействия исследователи констатируют почти у 75 % респондентов. Увеличение длительности этапа специализации и практического этапа становления профессиональной адаптированности, включая специализацию в выбранной профессии, фиксируют административные документы [8, с. 32].

Поэтому мы считаем важным при организации адаптационного взаимодействия между студентами с ООП и педагогами системы адаптации инициирование последними начала процесса переоценки студентами своих способностей по отношению к требованиям выбранной профессии на осенний семестр 2-го курса обучения (см. рис. 2) и даже на вторую половину 1-го курса.

В таком случае формирование профессиональных установок у студентов с ООП может начаться во втором семестре 2-го курса. На этой стадии адаптации, считает Виценты Оконь, деятельность педагога в отношении студента заключается в осуществлении и закреплении изменений в навыках, поведении и самой личности молодого человека под влиянием овладения знаниями и ценностями, а также собственной практической деятельности. Для этого, по мнению С.Л. Рубинштейна, наставникам необходимо являть собой пример профессиональной успешности и включать в свою профессиональную жизнь «тех, кого воспитывают, приобщая их к самой этой жизни» [4, с. 386].

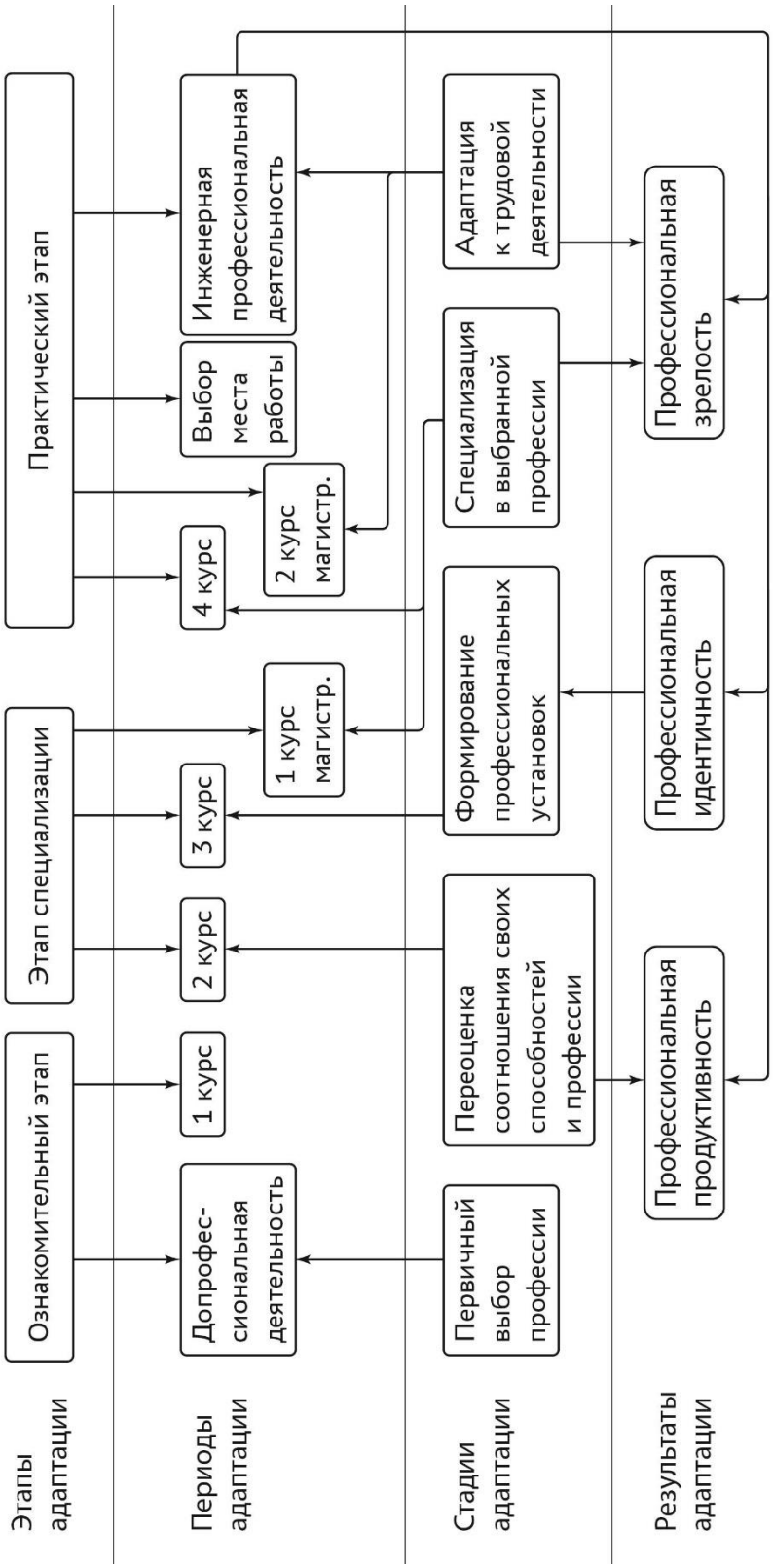

Рис. 2. Модель становления профессиональной адаптированности студента с ООП

Такое взаимодействие позволит студентам с ООП формировать профессионально важные качества личности, определяющие надежность их профессиональной деятельности. Г.С. Никифоров перечисляет эти качества: самоконтроль, ответственность, чувство долга, дисциплинированность, самооценка, воля и самообладание. В целом профессионально воспитывающая среда вуза, создающая атмосферу профессионально-личностного роста [2, с. 70–71], позволяет студенту с ООП осуществить коррекцию своих «нарушений учебных и коммуникативных умений» [13, с. 12], поскольку «с избытком уравновешивают даже крупные пробелы воспитания», убежден Генри Спенсер, «сильная воля и неутомимая деятельность» [17, с. 178].

Экспериментальная проверка педагогических условий. Экспериментальная проверка подтвердила, что предложенные нами педагогические условия позволяют студентам с ООП сохранять и укреплять здоровье, начинать успешную реализацию своей профессиональной карьеры. По мнению Ю.П. Поваренкова, эффективность профессиональной деятельности оценивается тремя основными критериями: профессиональной продуктивностью, профессиональной идентичностью и профессиональной зрелостью специалиста [3, с. 292]. Для студентов с ООП критериями оценки успешной профессиональной адаптации являются уровень выполнения нормативных требований, степень удовлетворения выбором специальности и профессиональная самооценка.

Данные, представленные в табл. 1, свидетельствуют о значимом повышении учебной успешности студентов трёх факультетов. За один семестр взаимодействия с педагогами системы адаптации нормативные требования учебного процесса смогли выполнить до 70 % студентов с ООП.

Таблица 1

Своевременное выполнение нормативных требований учебного процесса студентами, участвовавшими в исследовании

Уровень успешности, %	Факультет		
	ФПММ	АКФ	МТФ
Сессию сдали в нормативные сроки без троек	30	25	20
Сессию сдали в нормативные сроки	40	30	45
Сессию сдали на две недели позже нормативных сроков	20	40	30
Имеют 1–2 долга по зачётам или экзаменам	10	5	5

За это же время у участников экспериментальной работы заметно повысилась удовлетворенность специальностью, которую они осваивают (табл. 2). Отметим кратко, что среди тех студентов с ООП, которые не обращались за помощью к сотрудникам вуза, лишь 10 % респондентов одобряют свой выбор специальности.

Обращает на себя внимание и факт изменений в профессиональной зрелости студентов с ООП. Если за первый год

адаптационного взаимодействия значение балла, характеризующего профессиональную самооценку студента с особыми образовательными потребностями, увеличилось на две единицы (в среднем с 10 до 12), то за девять семестров такого взаимодействия этот показатель возрастает почти в два с половиной раза (от 10,07 до 24,50).

Таблица 2

Степень удовлетворенности студентами своей профессией, % от числа респондентов

Степень удовлетворенности	Студенты, окончившие 1-й курс	Студенты старших курсов
Специальность нравится	54	55
Скорее нравится	13	39
Не определился	20	6
Скорее не нравится	0	0
Специальность не нравится	13	0

Выводы и предложения

Представленное исследование позволило нам сделать вывод о востребованности концепции технического образования лиц с особыми образовательными потребностями, в том числе педагогических условий успешной профессиональной адаптации таких студентов. Из 228 респондентов, участвовавших в исследовании, об улучшении самочувствия сообщают до одной трети студентов с ООП. Молодые люди желают получить именно ту специальность, которую осваивают; участвуя в профессиональном адаптационном сопровождении, они осознанно повышают свою учебную успешность до уровня «хорошо» и «отлично».

Список литературы

1. Агаджанян Н.Л., Тель Л.З., Циркин В.И., Чеснокова С.А. Физиология человека. М.: Медицинская книга, Н. Новгород: Издательство НГМА, 2003. 528 с.
2. Борытко Н.М. Система профессионального воспитания в вузе: учеб.-метод. пособие / Науч. ред. Н.К. Сергеев. М.: АПКиПРО, 2005. 120 с.
3. Бурлакова Т.В. Индивидуализация профессиональной подготовки студентов в современном педагогическом вузе: дис. … д-ра пед. наук. Ярославль: ГПУ, 2012. 372 с.
4. Бытие и сознание. Человек и мир / С.Л. Рубинштейн. СПб.: Питер, 2003. 512 с.
5. В добрый путь, выпускник!: сб. норм. правовых документов и метод. м-лов по вопросам защиты прав детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, лиц из их числа. Пермь: ПОНИЦАА, 2006. 72 с.
6. Вражнова М.Н. Система профессиональной адаптации студентов технических вузов в условиях взаимодействия «вуз–предприятие»: дис. … д-ра пед. наук. Казань, 2005. 413 с.
7. Дистервег А. Избранные педагогические сочинения. М.: Государственное учебно-

педагогическое издательство Министерства просвещения РСФСР, 1956. С. 374.
8. Дополнительная образовательная программа «Соучастие в судьбе»: сб. программно-метод. материалов. Пермь: «ОТ и ДО», 2010. 64 с.
9. Клиническая психиатрия: пер. с англ. доп. / гл. ред. Т.Б. Дмитриева. М.: ГЭО ТАР МЕДИЦИНА,1998. 508 с.
10. Коменский Я.А. Избр. пед. соч.: в 2-х т. Т. 1. М.: Педагогика, 1982. 656 с.
11. Антология гуманной педагогики. Д. Локк. М.: Издательский дом Шалвы Амонашвили, 2000.
12. Лубовский В.И Особые образовательные потребности [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2013. № 5. URL: http://psyedu.ru/journal/2013/5/Lubovskiy.phtml (дата обращения: 29.03.2018).
13. Методические рекомендации по организации образовательного процесса для обучения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в образовательных организациях высшего образования, в том числе оснащенности образовательного процесса. № АК-44/05 вн, от 8.04.2014 г. Министерство образования и науки Российской федерации. М., 2014. 19 с.
14. Никуленкова О.Е. Предупреждение внутриличностных конфликтов студентов с учётом специфики гендерной идентичности в условиях вуза // Ежемесячный науч. журн. 2015. № 4 (9). С. 148–150.
15. Пискун О.Е. Влияние особенностей интеллекта на адаптацию студентов к обучению в техническом вузе // Уч. зап. Ун-та им. П.Ф. Лесгафта. 2011. № 11. С. 123–125.
16. СанПиН 2.2.0.555-96. Гигиена труда. Гигиенические требования к условиям труда женщин. От 28.10.1996. № 32. П. 4.2.1. и п. 4.2.2.
17. Спенсер Г. Воспитание: умственное, нравственное и физическое / пер. с англ. М.А. Лазаревой. М.: Изд-во УРАО, 2002. 288 с.
18. Теория и практика социальной работы. Актуальные проблемы социального сиротства: межвуз. сб. науч. тр. Пермь: Перм. ун-т., 1995. 100 с.
19. Трудовой кодекс РФ, ст. 254; ст. 255; ст. 261 и др. Принят Государственной Думой 21.12.2001. Одобрен Советом Федерации 26.12.2001 // Рос. газета. № 256. 31.12.2001 г.
20. Ушинский К.Д. Собр. соч.: в 11 т. Т. 7. М.: Изд-во АПН, 1949. 359 с.
21. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. Собрание сочинений в 11 т. Т. 8. М.: Изд-во Академии педагогических наук, 1950. 769 с.
22. Федеральный закон РФ № 159-ФЗ «О дополнительных гарантиях по социальной поддержке детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей» от 21.12.1996 г. (ред. от 07.03.2018 г.).
23. Федеральный закон Российской Федерации «Об образовании» от 29.12.2012 № 273-ФЗ: принят Гос. Думой Федер. Собр. Рос. Федерации 21.12.2012: одобр. Советом Федерации Федер. Собр. Рос. Федерации 26.12.2012.
24. Фролова Н.И., Белокриницкая Т.Е., Белозерцева Е.П. Гендерное поведение риска как основной триггерный фактор гинекологической заболеваемости студенток // Бюлл. Вост.-сибир. науч. центра СО РАМН. 2012, № 2-2. С. 102–105.
25. Цыпина О.Б. Социально-профессиональная адаптация выпускников вузов: региональный аспект: дис. … канд. социолог. наук. Пенза, 2001. 167 с.
26. Шац И.К., Калягин В.А., Овчинникова Т.С. Философские основы здоровьесберегающей педагогики // Вестн. Ленингр. гос. ун-та им. А.С. Пушкина. 2016. № 4. Ч. II. С. 316–319.
27. Яковлев Е.В. Педагогическая концепция: методологические аспекты построения. М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2006. 239 с.
28. Koca-Atabey, M. Re-visiting the role of disability coordinators: the changing needs of disabled students and current support strategies from a UK university. European J. of

Special Needs Education, 2016. P. 137–145. (DOI: 10.1080/08856257.2016.1254969).
29. Mehr K.E., Daltry R. Examining Mental Health Differences between Transfer and Nontransfer University Students Seeking Counseling Services. J. of College Student Psychotherapy, 2016. P. 146–155. (DOI: 10.1080/87568225.2016.1140996).
30. Skamyanova T.Yu., Kosolapova L.A. Pedagogically Controlled Conditions for Adapting Students with Special Educational Needs to Their Studies As Apossibility of Training to be Transferred to The Desired University // Man In India (Scopus), 2017. № 97 (5). P. 145–157.
31. Supporting Students with Invisible Disabilities: A Scoping Review of Postsecondary Education for Students with Mental Illness or an Acquired Brain Injury. (DOI: 10.1080/1034912X.2016.1153050).
32. Understanding the graphical challenges faced by vision-impaired students in Australian universities (DOI: 10.1080/07294360.2016.117700).

SUCCESSFUL PROFESSIONAL ADAPTATION OF STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

T.Yu. Skamyanova

Perm National Research Polytechnic University (PNRPU)

The article studies pedagogical conditions of professional culture formation of students with special educational needs and presents the description of phases, periods, stages and results of professional adaptation of such students, as well as the correlation of adaptation process characteristics to the conditions of educational activities. The model for the student's professional adaptability formation is offered.

***Key words**: Education Act, students with special educational needs, professional adaptation to learning, educational conditions, professional culture.*

Об авторе:

СКАМЬЯНОВА Татьяна Юрьевна – доцент, кандидат технических наук, специалист по социальной работе (в системе адаптации) Управления социальной и внеучебной работы ФНБОУ ВО «Пермский национальныйо исследовательский политехнический университет» (ПНИПУ) (614990, Пермский край, г. Пермь, Комсомольский проспект, 29); e-mail: st-perm@mail.ru

ТРУДЫ АСПИРАНТОВ И СОИСКАТЕЛЕЙ

УДК 374.1: 786.8

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРЕДПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ АККОРДЕОНИСТОВ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Л.А. Бажилина

Тамбовский государственный музыкально-педагогический институт им. С.В. Рахманинова»

Исследованы проблемы совершенствования процесса обучения игре на аккордеоне в образовательных учреждениях, реализующих дополнительные предпрофессиональные программы в области искусств. Проанализированы результаты проведённого опроса среди педагогов по классу аккордеона различных музыкальных образовательных учреждений. На их основе определены и обоснованы организационно-педагогические условия и перспективные направления обучения игре на аккордеоне по предпрофессиональной программе, направленные на актуальную подготовку учащихся для успешного продолжения музыкального образования.

Ключевые слова: *организационно-педагогические условия, дополнительное образование, учебно-воспитательный процесс, предпрофессиональная программа, совершенствование, обучение аккордеонистов.*

Сформировавшаяся система обучения аккордеонистов наряду с достижениями на сегодняшний день имеет и проблемы, наиболее ярко проявляющиеся на начальном этапе обучения, т.е. в музыкальной школе. К ним относятся: недостаточная теоретическая и методическая разработанность многих вопросов обучения на уровне монографий, диссертаций, учебных пособий, дидактических материалов и т.д.; низкая инструментальная и техническая оснащённость учебных заведений; недостаток актуального учебного и концертного репертуара; ограниченное использование современных технологий обучения; слабая мотивация и подготовка выпускников к профессиональной творческой деятельности; отсутствие целенаправленного подхода в построении обучения аккордеонистов по предпрофессиональной программе с учётом закономерностей, современных форм и методов.

Совершенствование уровня подготовки будущих музыкантов-аккордеонистов следует начинать с первой ступени обучения, поскольку качество образования в детских музыкальных школах и школах искусств является одним из наиболее важных показателей системы образования в области искусства в целом [1, с. 5]. О необходимости обновления всей системы и отдельных методик преподавания свидетельствует и активно

осуществляющаяся перестройка профессионального образования по различным направлениям подготовки в связи с утверждающимися новыми федеральными государственными образовательными стандартами [3, с. 33]. Действующая концепция развития дополнительного образования направлена на «создание особой художественно-образовательной среды, в которой происходит формирование всесторонне развитой, творчески-инициативной, нестандартно мыслящей личности, заряженной на самоактуализацию, способной адаптироваться в различных ситуациях и осуществлять на достаточно высоком профессиональном уровне все виды музыкальной деятельности, которые могут оказаться востребованными жизнью» [2, с. 265].

С целью определения и обоснования необходимых условий и перспективных направлений для создания особой художественно-образовательной среды обучения аккордеонистов по предпрофессиональной программе в учреждениях дополнительного образования был осуществлён констатирующий педагогический эксперимент. В качестве метода сбора информации выступил опрос, исследовательским инструментом которого стало анкетирование. Базой эксперимента послужили детские музыкальные школы, школы искусств, музыкальные колледжи и учреждения высшего образования Тамбова, Москвы, Санкт-Петербурга, Воронежа, Липецка. При отборе респондентов был применён тип случайной гнездовой выборки, где в качестве группы выступали преподаватели по классу аккордеона, а принцип случайности заключался в равновероятностном отборе музыкальных образовательных учреждений и образовательного и научного ценза респондентов различных ступеней образования.

Общее количество участников опроса – 160 человек. Основную массу респондентов составили преподаватели 20–30 лет (56 %). Все опрошенные педагоги работают по специальности. По образовательному и научному цензу респонденты подразделялись на кандидатов наук, доцентов, преподавателей высшей и первой категорий, а также не имеющих учёной степени или званий.

По результатам анкетирования было установлено, что учебно-воспитательный процесс в классе аккордеона нуждается в целенаправленном подходе к построению обучения со всесторонним учётом закономерностей, принципов, современных форм и методов, а также особенностей системы дополнительного образования с целью достижения наиболее эффективного функционирования процесса, т.е. оптимизации. Подобного мнения придерживаются 59 % респондентов из общего числа опрошенных. Полученные данные подтвердили необходимость разработки соответствующей рабочей программы и модели обучения. В возрастных группах в вопросах об оптимизации и её применении в учебно-воспитательном процессе мнения распределились следующим образом. Старшее поколение преподавателей

придерживалось достаточно консервативных взглядов в отношении каких-либо изменений и новшеств, тогда как молодые преподаватели обладали более лояльными взглядами. Следовательно, при создании оптимизированной предпрофессиональной программы и модели для обучения аккордеонистов необходимо ориентироваться в её реализации на потенциал преимущественно молодых педагогов.

Во время эксперимента преподавателям было предложено высказать собственное мнение о способах улучшения предпрофессиональной подготовки аккордеонистов. Большинство респондентов (67 %) рекомендовали разработать специальную методику и обеспечить учебные заведения готово-выборными инструментами, за оптимизацию процесса обучения и создания специальных условий для её реализации высказались 30 % преподавателей. 26 % выступают за обновление педагогического репертуара и 19 % опрошенных для улучшения предпрофессиональной подготовки аккордеонистов предлагают разработать специальную учебную программу. Поскольку оптимизация представляет собой целенаправленный подход к построению всего процесса обучения с комплексным учётом свойственных ему особенностей и внешних условий, то все предложенные варианты ответа можно рассматривать как её неотъемлемую составляющую. Таким образом, было определено несколько направлений оптимизации: осуществление обучения на многотембровом готово-выборном аккордеоне; целенаправленное развитие исполнительской техники учащихся; обновление педагогического репертуара; применение в обучении современных технических средств. Проведённый опрос позволил конкретизировать приоритетность направлений и определить степень их важности в предпрофессиональном обучении аккордеонистов. Иерархия предпочтений выстроилась следующим образом: освоение готово-выборного аккордеона (30 %) и развитие исполнительской техники (30 %), обновление педагогического репертуара (25 %), применение технических средств обучения (15 %). В опросе каждое из предложенных направлений рассматривалось отдельно для выявления существующих проблем и нахождения способов их устранения.

Поскольку на сегодняшний день получение аккордеонистами профессионального музыкального образования невозможно без владения готово-выборным аккордеоном, то основополагающим направлением оптимизации обучения аккордеонистов по предпрофессиональной программе является освоение инструмента данной конструкции уже в начальных классах музыкальной школы. Однако в этом наблюдается существенный пробел – как в методике, так и в практике обучения. Большинство педагогов-аккордеонистов начинали освоение выборной клавиатуры только в музыкальных колледжах. Однако есть и те педагоги, которым так и не пришлось осваивать выборную клавиатуру. Анкетирование показало, что 76 % респондентов начинали освоение

готово-выборного аккордеона в музыкальном колледже, 3 % – в институте, 14 % вообще не играли на инструменте подобной конструкции. К числу последних, как правило, относятся преподаватели старшего поколения, что объясняется историческими особенностями развития исполнительства на аккордеоне. На отделениях и кафедрах народных инструментов музыкальных училищ и вузов готово-выборный аккордеон появился лишь с середины 70-х гг. XX в., до этого времени обучение велось только на инструменте с готовой клавиатурой. Утверждение данной конструкции инструмента в профессиональной среде происходило постепенно, в силу чего педагоги и исполнители-аккордеонисты нынешнего старшего поколения часто не имели возможности обучаться игре на готово-выборном аккордеоне либо начинали его освоение только в высших музыкальных учебных заведениях. Среди общего числа участников опроса у 11 % респондентов освоение выборного аккордеона начиналось в старших классах музыкальной школы, такой вариант ответа был выбран преимущественно педагогами молодого поколения.

В настоящее время проблема отсутствия готово-выборных аккордеонов в музыкальных школах, школах искусств стала решаемой. Это произошло во многом благодаря заинтересованности и инициативности преподавателей. Число школ, оснащённых подобным инструментарием, постепенно растёт. Однако даже в таких условиях по́зднее освоение готово-выборного аккордеона происходит вследствие недостаточной разработанности методических вопросов изучения аккордеонистами выборной клавиатуры. По результатам опроса большинство респондентов (44 %) утверждают, что обучение ведётся в основном эмпирически, опираясь на знания конкретного педагога или баянные методические разработки. Опора аккордеонистов при освоении выборной клавиатуры на баянную методику и свой исполнительский опыт или опыт педагога является одним из наиболее верных путей в процессе создания методики освоения аккордеонистами выборной клавиатуры. Это вполне логично объясняется прежде всего родственностью конструкций инструментов, а также прогрессированием в силу исторических особенностей развития баянной педагогики. Собственный исполнительский опыт или опыт педагога способны учесть имеющиеся нюансы и особенности в изучении готово-выборного аккордеона. Однако отсутствие разработанных методических рекомендаций освоения выборной клавиатуры аккордеона, апробированных на практическом и теоретическом уровнях, нарушает преемственность профессионального образования и замедляет в целом развитие аккордеонной педагогики. Этот свидетельствует о необходимости создания комплекса методических материалов, позволяющих эффективно осваивать готово-выборный аккордеон уже с начальных классов обучения. По результатам опроса в создании специальной методики больше заинтересованы педагоги молодого поколения – 73 %

– и лишь 25 % старшего. Однако в оценке стимулирующего влияния специальной методики на процесс обучения в целом большинство участников анкетирования (85 %) убеждены в её положительном воздействии. Данный показатель преобладает во всех возрастных группах опрошенных, и лишь 17 % среди старшего поколения педагогов выступают в принципе против создания методики.

Для успешного освоения выборной клавиатуры аккордеона важное значение имеет и выбор репертуара. На начальном этапе обучения должны преобладать оригинальные пьесы и переложения художественной и конструктивной направленности, учитывающие специфику освоения аккордеонистами выборной клавиатуры. С данным фактом согласилось и большинство участников опроса (59 %).

Следующим направлением оптимизации является развитие исполнительской техники учащихся, основы которой, как и других исполнительских навыков, формируются в период начального обучения, то есть в музыкальной школе, а в среднем и высшем специальном учебном заведении происходит дальнейшее развитие и совершенствование. Однако очень часто именно в процессе начального обучения педагоги пренебрегают техническим воспитанием, что сильно ограничивает возможности исполнителя и приводит в дальнейшем к серьёзным проблемам в игре на инструменте. При выяснении мнения респондентов о значимости развития исполнительской техники обучающихся по предпрофессиональной программе 63 % опрошенных определили техническому воспитанию одну из первостепенных ролей. Таким образом, в ходе анкетирования подтвердилось предположение о пересмотре и создании определённых требований и рекомендаций по формированию технических навыков учащихся.

Поскольку оптимизация учебно-воспитательного процесса подразумевает применение современных средств обучения, то одним из приоритетных её направлений является освоение и использование цифрового инструмента в процессе обучения аккордеонистов. «Сегодня работа с цифровыми музыкальными технологиями – одно из перспективнейших и необходимых направлений модернизации учебного процесса» [2, с. 266]. Цифровые музыкальные инструменты, музыкально-компьютерные технологии существенно расширяют диапазон подготовки, делают образование более универсальным и востребованным. Одним из таких инструментов для аккордеонистов является цифровой электронный аккордеон, обладающий своими особенностями, возможностями и сферой применения. Результаты опроса показали заинтересованность педагогов в возможностях цифрового аккордеона, а также актуальность его применения в современном обучении. Позитивную оценку использования электронного аккордеона выразили 89 % респондентов и лишь 11 % выступили против освоения такого инструмента в музыкальной школе.

В заключении констатирующего эксперимента педагогам было предложено высказать мнение о способах пополнения численности учащихся в музыкальной школе. 70 % респондентов считают целесообразным активно пропагандировать и развивать народно-инструментальное искусство и профессию музыканта самостоятельной творческой и научной деятельностью. 33 % предложили начинать приобщение к народно-инструментальному искусству с раннего возраста, 22 % преподавателей, среди которых преимущественно старшее поколение, предлагают увеличить в целом количество обучающихся в музыкальной школе и профилировать для дальнейшего обучения более способных учеников. 11 % респондентов не считают нужным в принципе увеличивать численность профессиональных исполнителей-аккордеонистов. 4 % высказались за обязательное музыкальное образование на народных инструментах.

Выявленные в результате проведённого опроса направления и способы совершенствования обучения позволили сформулировать следующие организационно-педагогические условия подготовки аккордеонистов по предпрофессиональной программе в учреждениях дополнительного образования:

1. Разработка и реализация преемственной рабочей программы по учебному предмету «Специальность (аккордеон)» по дополнительной предпрофессиональной программе в области музыкального искусства «Народные инструменты» с обязательным освоением готово-выборного аккордеона.
2. Создание методики освоения выборной клавиатуры для начального этапа обучения аккордеонистов.
3. Разработка актуальных методических рекомендаций по воспитанию и развитию исполнительской техники, творческих навыков, специфике переложения неоригинального репертуара для готово-выборного аккордеона.
4. Включение в репертуар оригинальных произведений и переложений различных пьес, написанных для других инструментов, учитывающих специфику освоения выборной клавиатуры в классе аккордеона.
5. Возможность освоения в процессе обучения цифрового аккордеона с целью расширения кругозора и повышения уровня подготовки.
6. Активная пропаганда и популяризация народно-инструментального искусства посредством участия, посещения и организации педагогами культурно-массовых мероприятий, доступных и интересных детям младшего школьного возраста и учащимся детских музыкальных школ и школ искусств.

Обозначенные организационно-педагогические условия совершенствования предпрофессиональной подготовки аккордеонистов способствовали конкретизации действий для построения и организации учебно-воспитательной деятельности в классе аккордеона в учреждениях

дополнительного образования, а также стали основой для создания модели и рабочей программы по учебному предмету «Специальность – аккордеон». Реализация данных условий способствует созданию особой художественно-творческой среды и обеспечивает выявление и развитие способностей учащихся в области музыкального искусства посредством овладения знаниями, умениями и навыками игры на аккордеоне до уровня подготовки, достаточного для продолжения профессионального обучения.

Список литературы

1. Аракелова А.О. О реализации дополнительных предпрофессиональных программ в области искусств: в 2 ч.: монография: сб. мат. для детских школ искусств / авт.-сост. А.О. Аракелова. Ч. 1. М.: Минкультуры России, 2012. 118 с.
2. Петрова Н.Н. Сохраняя традиции, смотрим в будущее: методика обучения игре на цифровом баяне/аккордеоне // Мир науки, культуры, образования. 2016. № 6 (61). С. 265–267.
3. Черватюк П.А. О некоторых аспектах совершенствования профессиональной подготовки специалистов музыкальной сферы // Культурная жизнь юга России. 2011. № 5 (43). С. 32–33.

ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF IMPROVEMENT OF PRE-SERVICE TRAINING ACCORDIONISTS IN THE SYSTEM OF ADDITIONAL EDUCATION

L.A. Bazhilina

Tambov state musical-pedagogical institute named after S.V. Rachmaninov

Is devoted to the study of the problems of improving the process of learning to play the accordion in educational institutions that implement additional pre-professional programs in the arts. The results of the survey among teachers in the accordion class of various musical educational institutions were analyzed. On their basis, organizational and pedagogical conditions and promising areas of learning to play the accordion according to a pre-professional program were determined and substantiated. The identified provisions contribute to the actual preparation of students for the successful continuation of music education.

Key words: *organizational and pedagogical conditions, additional education, educational process, pre-vocational program, improvement, education of accordionists.*

Об авторе:

БАЖИЛИНА Людмила Александровна – аспирант ТО ГБОУ ВО «Тамбовский государственный музыкально-педагогический институт им. С.В. Рахманинова» (392000, г. Тамбов, ул. Советская, 87), преподаватель колледжа им. В.К. Мержанова при ТГМПИ им. С.В.Рахманинова, e-mail: liudmilabazhilina@gmail.com

УДК 372.882

ЛИТЕРАТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ НА УДМУРТСКОМ ЯЗЫКЕ: ОТ АЗБУКИ ДО ХРЕСТОМАТИИ

А.Е. Бородина

Институт развития образования, г. Ижевск

Изучен процесс становления литературного образования на родном удмуртском языке. Выявлены особенности литературного образования на родном удмуртском языке в 1847–1930-е гг. Представлен обзор научной, методической литературы 1847–1930-х гг. на родном удмуртском языке.
Ключевые слова: *литературное образование, удмуртский язык, учебная литература.*

История изучения трудов по вопросу обучения литературе, биографий авторов, их творческих и педагогических судеб интересовали и продолжают интересовать исследователей на протяжении многих веков по сей день. Так, одним из фундаментальных исследований по изучению становления методической мысли по обучению литературе является работа Л.А. Сомовой. Методист, педагог современности Л.А. Сомова при изучении методики обучения литературе раскрывает путь становления системы преподавания русской литературы. В исследовании справедливо отмечено, что в развитие методической мысли русской школы большой вклад внесли Р.Ф. Брандесов, Л.С. Выготский, В.В. Голубков, Л.Г. Жабицкая, З.Я. Рез, Д.Н. Овсяно-Куликовский, А.Н. Леонтьев, В.Г. Маранцман, О.И. Никифорова, В.А. Острогорский, М.А. Рыбникова, Н.М. Соколова, П.М. Якобсон, и др. В.А. Флёров [7].

На основе изучения методики преподавания русской литературы авторы – представители национальных культур – создавали учебники с подходящей для данного региона авторской концепцией.

Закономерно то, что у истоков литературного образования детей находятся азбуки и буквари. Для того чтобы понять специфику данных учебных пособий, нужно уточнить понятийный аппарат. Зачастую понятия «азбука» и «букварь» выступают в литературном образовании как синонимы. Из многочисленных определений, которые нам доступны, мы можем сделать вывод, что под словом «азбука» можем понимать систему упорядоченных знаков, составленную для обучения чтению и письму. Букварь – учебное пособие для освоения навыков слогового чтения и написания букв на основе азбуки [6, с. 28–32]. Учебное содержание азбуки строится по принципу смыслового акцента на буквенном значении знаков, обозначающих звуки речи. Заучивание звуков речи и соединение в слоги и слова – основа освоения лексики. Именно с него начинается изучение языка. Стоит отметить, что букварь выполняет подобную функцию, но в нем существенно отличаются

структура и содержание. В букваре сочетается изучение алфавита по азбуке и фиксация навыков слогового чтения, написание отдельных букв, простых по составу слов. Одно из главных отличий букваря и азбуки – это обязательность изучения в школах. Так, букварь является обязательным компонентом современных образовательных УМК для начальной школы. Азбука – это пособие, предназначенное для изучения алфавита. Оно может быть иллюстративным, может иметь вид другого учебного пособия [1]. Колоссальное значение букваря заключается и в том, что он является первой книгой, которую ребенок начинает самостоятельно изучать. Тексты, иллюстрации, задания, составляющие методическую систему словаря, являются источником представления об окружающем мире, культуре, быте, языке своего народа.

Известно, что первыми печатными букварями на церковно-славянском языке были буквари, построенные на основе буквослагательного обучения грамоте. Для чтения авторы отобрали и обработали тексты из Библии. Для закрепления навыков чтения и письма использовался азбучный акростих, тексты молитв, отрывки из притч и др. [5, с. 30]. Можем предположить, что создатели первых азбук и букварей на удмуртском языке переняли методическую систему русских букварей. Полагаем, что создателями первых букварей в XIX в. были носители русского языка. Так, первая азбука под названием «Азбука, составленная изъ Россійскихъ, церковной и гражданской печати, букв, для обученія чтенія на ихъ наречіи», вышла в свет в 1847 г. Для чтения предложен оригинальный церковный текст на русском языке с переводом на удмуртский язык в виде таблицы.

В учебном пособии «Букварь для крещеных вотяков», изданном в 1875 г., помимо букв для фиксации полученных знаний автором даны односложные, двусложные, трёхсложные слова, а также тексты с церковным содержанием, из которых учащиеся могут узнать о нормах поведения с руководителями, о силе веры, труда, о ценностных установках. Автор в предисловии к букварю даёт так называемые краткие методические рекомендации, где раскрывает основные отличия удмуртских букв от русских. Автор также акцентирует внимание на том, как правильно должны произноситься буквы. Например, Л нужно называть как ЛЬ, Н как НЬ, Т как ТЬ и т.д. Ученики должны уметь сопоставлять название и звучание буквы, уметь находить ее в похожем тексте. Автор подчеркивает важность глубокого погружения в изучаемый материал, так как, по его мнению, если ученик усвоит материал на первом уроке, то и дальше изучать буквы ему будет не сложно. Основными целями и задачами азбук и букварей данного периода были клерикальные.

Еще одной важной разработкой является «Букварь и первая учебная книжка для вотяков Елабужского уезда» педагога В. Ислентьева, которая вышла в свет в 1889 г. Как отмечает известный критик А.Н. Уваров, «обучение письму, чтению, обретение первых

фундаментальных знаний лежат на плечах букваря» [9, с. 27]. Данные слова подтверждает методически продуманное содержание букваря, где автор использовал наглядный метод как основной, он отошел от традиционного так называемого «зубрения» материала. Помимо библейских Ислентьев использовал и фольклорные тексты, короткие рассказы о природе, жизни народа, таким образом воспитывая в детях любовь к выразительному родному слову, к культуре и быту своего народа.

В 1907 г. в Казани был издан «Букварь для вотских детей» И.С. Михеева. Безусловно, он был знаком с ранее изданными азбуками и букварями раннего периода, так как некоторые краткие изречения включил и в свою книгу. Данный аспект детально изучен З.В. Суворовой, где она находит соответствия с изданиями раннего периода, такими как: «Ӵукна изьыса султэм берад, пыддэ чаль кутча, кидэ, бамдэ, синдэ ӝог миськы» («Как проснешься утром, быстро обуйся, умой руки, лицо, глаза)». Такие краткие поучения-правила ненавязчиво открывают перед детьми требования, мудрые законы народной педагогики [8, с. 17]. Пособия И.С. Михеева выводят образование на удмуртском языке на совершенно иной качественный уровень. З.В. Суворова отмечает, что «педагог глубоко вник в сущность целей и программно-методических задач начального обучения, поэтому его буквари, вышедшие в начале XX века, в корне отличались от букварей, издаваемых православным миссионерским обществом. Они и по содержанию, и по целям были довольно упрощенными, в них было много религиозного материала, чувствовалось игнорирование интересов ребенка» [8, с. 17]. Данный букварь автор наполняет различными видами заданий, упражнений, текстов. Важно, что он насыщен текстами на нравственные темы. Слоги, слова и буквы встречаются на каждой странице, что позволяет повторять изучаемый материал в различных сочетаниях. Интересным методическим ходом является то, что наглядный материал сопровождается различными заданиями, вопросами, подобран с учетом интересов, возрастных особенностей детей.

Данные азбуки и буквари были изучены исследователями с различных точек зрения, но с точки зрения литературного образования, методики преподавания литературы изучены не были. Так, в 1960-е гг. Г.Д. Фроловой данный вопрос был изучен в связи с тем, что это было контентом удмуртского школьного образования в конце XIX – начале XX вв. [10, с. 156]. В частности, в 1990-е гг. З.В. Суворова изучала данный вопрос в рамках исследования педагогической деятельности. И.С. Михеева подробно изучила учебники и пособия для народной школы конца XIX – начала XX в. [8, с. 92]. Фундаментальным трудом в изучении творческого пути В.А. Ислентьева как раннего представителя удмуртской литературы является исследование В.К. Кельмакова «Острые углы удмуртской филологии». Деятельности В.А. Ислентьева, его переводным текстам посвящена целая глава (около 130 страниц). В.К. Кельмаков отмечает, что для многих деятелей гуманитарной науки

имя Ислентьева – педагога, методиста, просветителя, языковеда, переводчика, имевшего представление о многих языках Поволжья и Сибири – до последнего времени мало что значило [2, с. 17].

Настоящей находкой для учеников и учителей стала художественная хрестоматия для чтения в удмуртской школе на удмуртском языке К. Герда, которая в 1924 г. была издана под названием «Шуныт зор» («Теплый дождь»). Позднее книга была переработана, усовершенствована и издана уже в 1929 г. под названием «Выль сюрес» («Новый путь»). Данная книга была создана с учетом сезонных изменений природы, для чтения предложены тексты о жизни и быте нашего народа. Впервые в хрестоматии были собраны художественные произведения удмуртских и русских авторов. Ф.К. Ермаков подробно изучал содержание. Он отмечал, что для раскрытия тем в хрестоматию вошли различные произведения: очерки, рассказы, стихотворения и песни, зарисовки. Отмечен наиважнейший момент: «Каждое из этих произведений останется в памяти и в сердце детей, так как автор, учитывая богатство и разнообразие языка, старался сделать написанное интересным и насыщенным». Кроме этого, мы узнаем, что среди 86 стихотворений 77 принадлежат самому К. Герду. Его перу принадлежат и другие произведения. Каждый раздел насыщен вопросами, которые помогут учителю вести беседу с учениками, осознать понятийный уровень детей. Это сделано еще и потому, что книга предназначается одновременно и для начальных, и для нескольких средних групп удмуртской школы. Полагаем, что под средними группами удмуртской школы исследователь понимал группы школы-девятилетки: первый концентр – 4 года, второй концентр – 3 года и третий концентр – 2 года [4]. При подобном расположении материала можно почти незаметно опускать ненужный отдел, ненужную тему или при надобности сразу перейти к переработке соответствующей моменту темы. Важным моментом является «Книга гожъясьлэн кылыз» / «Слово автора книги», где сам К. Герд даёт пояснения: «Настоящая книга, выпускаемая 2-м изданием, является переработкой книги «Шуныт зор»; она имеет следующую основную педагогическую задачу: открыть выход к проработке тем комплексной программы ГУСа (Государственного учёного совета) в средних группах удмуртской школы путем чтения и проработки художественного материала; слить в одну рабочую силу и школу семью; втянуть ученика в общественно-полезную деятельность; развить в удмуртском ребенке самостоятельную мысль через эмоции и образные понятия; дать детям лучшие и доступные образцы удмуртского слова»[3].

Автор характеризует пути и методы решения этой задачи: подбор картин, статей, стихов, наблюдений, опыта, раскрытие темы с помощью вопросов, загадок, народных песен. Поскольку составитель следовал программам сельской школы, то книга интересна для данного контингента.

Изучение проблем становления литературного образования в

1847–1930-е гг. требует активного осмысления в современный период. Учебная литература изученного периода имеет уникальную методическую систему, свои особенности, соответствующие историческому, политическому и культурному времени. На современном этапе литературное образование на родном удмуртском языке представляет собой разработанные по ФГОС для НОО и ООО учебно-методические комплекты по предметам «Лыдӟон книга» / «Литературное чтение на удмуртском языке» и «Удмурт литература» / «Удмуртская литература» соответственно. При этом данный материал способствует развитию методической мысли по обучению литературе, которого можно достичь, используя методическое наследие наших предшественников.

Список литературы

1. Ефимова А.В. Сравнительный анализ букварей. URL: https://www.bibliofond.ru/view.aspx?id=894002 (дата обращения: 18.07.2019).
2. Кельмаков В.К. Острые углы удмуртской филологии. Ижевск: Удмуртия, 2017. 555 с.
3. Герд К. Собр. соч.: в 6 т. Т. 6. Ижевск: Удмуртия, 2005. С. 223–225.
4. Обухов А.П. Народное образование в Удмуртской АССР (1917–1970 гг.). Ижевск: Удмуртия, 1972. С. 25.
5. Педагогический энциклопедический словарь. М.: БРЭ, 2002. С. 30.
6. Светловская Н.Н. О некоторых нерешённых проблемах чтения // Начальная школа. 1965. № 7. С. 28–32.
7. Сомова Л.А. Методика обучения литературе: особенности художественной коммуникации: электрон. пособие. Тольятти: ТГУ, 2014. С. 22–31.
8. Суворова З.В. Педагогические идеи удмуртского просветителя И.С. Михеева. Ижевск: Удмуртия, 1990. С. 17.
9. Уваров А.Н. Просветители: очерки о зарождении удмуртской литературы. Ижевск: Тодон, 1994. С. 27.
10. Фролова Г.Д. Из истории удмуртской школы. Ижевск: Удмуртия, 1971. 156 с.

LITERARY EDUCATION IN THEIR NATIVE UDMURT LANGUAGE FROM THE ALPHABET TO THE READING BOOKS

A.Y. Borodina

Institute of education development, Izhevsk

The process of formation of literary education in the native Udmurt language is studied. The features of literary education in the native Udmurt language in 1847-1930 years are revealed. The review of scientific, methodical literature of 1847-1930 in the native Udmurt language is presented.

***Key words**: literary education, Udmurt language, educational literature.*

Об авторе:

БОРОДИНА Анна Евгеньевна – аспирант АОУ ДПО УР «Институт развития образования» (426069, г. Ижевск, ул. Ухтомская, 25); e-mail: rajk-anna@yandex.ru

УДК 372.882.025.7

ГЕРМЕНЕВТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ШКОЛЬНОМУ ФИЛОЛОГИЧЕСКОМУ ОБРАЗОВАНИЮ: АСПЕКТ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ

Е.А. Будоян

Балтийский федеральный университет им. Иммануила Канта, г. Калининград

Раскрыта сущность герменевтического подхода в школьном филологическом образовании. Рассмотрена модель базовых составляющих формирования компетентности у школьников, включающая в себя понимание как неотъемлемый компонент. Проводится анализ педагогических исследований потенциала герменевтики для усвоения учебного материала. Аргументируется необходимость разработки методик и инструментария для адекватной оценки метапредметных образовательных результатов при использовании герменевтического подхода к обучению.

Ключевые слова: *герменевтический подход, школьное филологическое образование, понимание, текст, интерпретация, образовательные результаты.*

Филологическое образование играет огромную роль в развитии личности и формировании широкого ряда компетенций, необходимых для успешной интеграции учащегося в современное общество. Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту, освоение основной образовательной программы включает в себя способность свободно общаться в различных формах и на разные темы, включая «умение осознанно использовать речевые средства в соответствии с задачей коммуникации для выражения своих чувств, мыслей и потребностей», а также «умение формулировать, аргументировать и отстаивать своё мнение» [10, с. 7]. Изучение филологических дисциплин закладывает основу для успешной деятельности человека в любой профессиональной сфере, поскольку обеспечивает овладение коммуникативными умениями и навыками, которые служат базисом для общения и взаимодействия людей.

Качество и эффективность школьного образования, независимо от предметной области, напрямую зависят от методологического подхода, выбранного преподавателем. Несомненно, широко распространенный личностно-ориентированный характер обучения является залогом гармоничного развития способностей каждого ученика, поскольку опирается на индивидуальные особенности и личный опыт субъекта. Особое место в современном преподавании филологических дисциплин занимает герменевтический подход, который подразумевает под собой «понимание явлений языка и литературы, активизацию интеллектуального и духовного опыта читателя в ходе интерпретации текста», как отмечается в Концепции школьного филологического образования [6, с. 8].

Таким образом, целесообразно внедрение герменевтического

подхода к школьному филологическому образованию, так как сегодня отмечается недостаточная научная разработка этого вопроса. Кроме того, данная проблема обусловлена рядом противоречий, сложившихся в функционировании современной российской школы: между обширным потенциалом школьного филологического образования и его недостаточным использованием в целях развития личностных, познавательных, коммуникативных и регулятивных действий учащихся; между целесообразностью тренировки диалогических навыков учеников и преобладанием традиционных подходов в обучении, основанных на монологе; между очевидной необходимостью в формировании филологического мышления и рефлексии у школьников и отсутствием научно-обоснованной педагогической программы их достижения; между существующей потребностью общества в выпускниках школ, готовых к успешной коммуникации в различных жизненных ситуациях, и дефицитом образовательных технологий, направленных на решение этой задачи. На наш взгляд, применение именно герменевтических принципов в обучении отвечает современным тенденциям развития информационного общества, поскольку успешная коммуникация в условиях постоянно меняющегося мира невозможна без понимания и осмысления уже полученных знаний об этом мире.

Герменевтический подход к формированию компетентности

Школьное образование ставит своей целью формирование у учеников широкого ряда компетенций, что является необходимым условием для достижения образовательных результатов в школьном обучении, а также закладывает основу для дальнейшего самообразования. Компетентностный подход, ориентированный на освоение умений и способов деятельности, рассматривается в Стратегии модернизации содержания образования достаточно широко и включает в себя «мотивационную, этическую, социальную и поведенческую составляющие, …результаты обучения (знания и умения), систему ценностных ориентаций, привычки и др.» [9, с. 16]. При этом нужно отметить, что основной базой для оценки освоения образовательных результатов остается комплекс знаний, умений и навыков (рис. 1).

Рис. 1. Основные составляющие компетентности при традиционном подходе.

Подобный подход делает акцент на интеллектуальном и навыковом аспектах образования, но практика показывает, что ряд вопросов, возникших еще при традиционном подходе к обучению, остается до сих пор не до конца решенным. Часто ученики, обладающие необходимыми умениями и навыками, затрудняются применить их на практике для

решения конкретных задач, испытывают сложности, столкнувшись с проблемными моментами в обучении и коммуникации. На наш взгляд, подобная ситуация возникает по причине того, что в процессе обучения недостаточно внимания уделяется важной составляющей компетентности – пониманию. Реализация герменевтического подхода в школьном образовании закладывает у учеников навыки рефлексии и осмысления процесса усвоения знаний, что приводит к более глубокому пониманию изучаемого материала и возможностей его использования в реальной жизни.

По определению, данному одним из первых современных российских исследователей в области филологической герменевтики Георгием Исаевичем Богиным, «герменевтика – это деятельность человека или коллектива при понимании или интерпретации текста или того, что может трактоваться как текст» [2, с. 5]. Можно сделать вывод, что в основе герменевтического подхода к образованию лежит прочтение текста и потребность в его осмыслении. Обучение работе с текстом в школе происходит в рамках филологических дисциплин, но навык вдумчивого чтения и глубокого осмысления прочитанного реализуется во множестве других сфер деятельности и носит метапредметный характер. Однако вопрос определения понимания текста до сих пор является для филологии непростым и не до конца изученным. В разных контекстах понимание может сводиться как к усвоению внутренних связей и логического построения текста, так и к освоению смысла или даже многоуровневого ряда смыслов конкретного текста или восприятию чужого опыта и переживаний, отраженных в тексте. Чтобы внести некоторое разъяснение, снова обратимся к словам Г.И. Богина: «Пониманием текста обычно называют обращение опыта человека на текст с целью освоения его содержательности» [3, с. 4]. Именно осмысление и освоение содержательности текста служат основой успешного обучения школьников. Герменевтический подход в школьном филологическом образовании развивает навыки интерпретации и обеспечивает более глубокое понимание изучаемого материала.

Исходя из этого, в нашем исследовании рассматривается альтернативная модель базовых составляющих формирования компетентности у школьников. Она включает в себя *понимание* как необходимый компонент образовательного процесса, помимо приобретения знаний, умений и навыков (рис. 2).

Рис. 2. Основные составляющие компетентности при герменевтическом подходе.

При этом важно учитывать, что процесс понимания текста всегда

субъективен, поэтому герменевтический подход к обучению должен ориентироваться на личностные особенности отдельного ученика. Адекватное восприятие и оценка коммуникативной ситуации в учебном процессе, возможность понимать и быть понятым другими позволяют школьникам сформировать свое личное мнение и более успешно взаимодействовать с окружающим миром.

Выдающийся мыслитель, мэтр отечественной филологии Сергей Сергеевич Аверинцев отметил: «Одна из главных задач человека на земле – понять другого человека, не превращая его мыслью ни в поддающуюся "исчислению" вещь, ни в отражение собственных эмоций. Филология есть служба понимания» [1, с. 101]. Именно герменевтический подход в первую очередь обеспечивает реализацию процесса понимания в образовательной деятельности, а изучение филологических дисциплин без осмысления и интерпретации тем более невозможно. По этой причине в последние годы неразрывная связь герменевтики с филологией становится все более очевидной.

Научные исследования потенциала герменевтики в школьном образовании

Анализ публикаций российских авторов за последние десять лет демонстрирует, что интеграция герменевтического подхода в учебный процесс становится все более актуальной задачей для школьных учителей. Проведен ряд педагогических исследований, нацеленных на изучение потенциала герменевтики как инструмента усвоения школьниками учебного материала. Например, Л.Н. Булыгина анализирует применение в школе методов текстовой интерпретации, разработанных в педагогической герменевтике. Автор приходит к выводу, что герменевтический подход «обеспечивает формирование у подростков способности ориентироваться в коммуникативной ситуации, адаптироваться в групповой коммуникации и кооперироваться с ровесниками и взрослыми для реализации потребности в самовыражении» [4, с. 21]. Модель обучения, построенная на понимании и интерпретации, доказывает свою эффективность не только в рамках филологических дисциплин, поскольку развивает коммуникативные навыки, применимые в различных жизненных ситуациях. Развитие способности к рефлексии влечет за собой стремление к целеполаганию, планированию, самоанализу и осмысленной оценке коммуникативной ситуации, что дает ученикам возможность успешного взаимодействия с окружающим миром в том числе и за пределами школы.

В экспериментальной работе О.П. Мокиенко отмечается, что «использование методов, форм, приемов герменевтического подхода в предметном обучении способствует созданию особой среды для обретения "живого" знания, знания как открытой, незамкнутой системы, посредством сотворчества, взаимообогащающих отношений между участниками учебного процесса, благодаря синтезу рационально-логического и эмоционально-образного мышления» [7, с. 21].

Герменевтические приемы смещают акцент педагогической деятельности с традиционного подхода на более индивидуальное, личностно-ориентированное обучение, что позволяет активизировать стремление у школьников к самопознанию и саморазвитию. Результаты учебной деятельности при использовании методики герменевтического подхода охватывают широкий спектр навыков и умений, находящихся на стыке педагогической, филологический и психологической герменевтики. Рефлексия, основанная на личном опыте, и глубокое понимание ситуации помогают снизить психологическое напряжение в незнакомых условиях, способствуют формированию оригинальных суждений и самостоятельности мышления.

В научно-исследовательском труде В.В. Островской рассматривается применение герменевтических приемов на школьных уроках с целью создания условий для лучшего понимания произведений литературы, что позволяет выстроить диалог между читателем и автором. В результате проведенного педагогического вмешательства становится ясно, что «совокупность предложенных в исследовании герменевтических приемов помогает учащимся через диалог с автором открыть сложные смысловые миры произведений современной литературы» [8, с. 23]. Отметим, что для глубокого понимания текста гораздо важнее наладить диалог ученика и автора произведения, чем диалог ученика и учителя. Герменевтический подход в образовании позволяет школьникам освоиться в новом для них мире изучаемых на уроках текстов, выстроить собственные логические цепочки, понять и усвоить смысл прочитанного, связав его со своим личным опытом.

В диссертационнои исследовании О.Е. Дроздовой подчеркивается актуальность использования метапредметного обучения русскому языку в общеобразовательной школе с целью комплексного решения задач всего образовательного процесса. На основе проведенного анализа автор делает вывод, что основы метапредметного обучения русскому языку «позволяют эффективнее решать задачи школьного образования, заявленные современными образовательными стандартами: умение определять понятия, создавать обобщения, использовать родной язык как средство получения знаний по другим учебным предметам; применение полученных знаний, умений и навыков анализа языковых явлений на межпредметном уровне и др.» [5, с. 45]. Стоит обратить внимание на то, что эффективное достижение метапредметных результатов обучения может быть обеспечено посредством герменевтического подхода, поскольку он нацелен на развитие общего понимания и умения работать с текстами разной направленности, что дает возможность интеграции дисциплин филологического цикла в образовательный процесс на всех уровнях.

Описанные нами педагогические эксперименты позволяют судить о богатом потенциале герменевтического подхода к школьному обучению. На данный момент уже предпринимаются попытки

переосмысления и корректировки подходов к обучению в соответствии с планом развития системы школьного образования, рассмотренным ФГОС. Герменевтический подход к изучению филологических дисциплин служит основой для реализации ряда компетенций, необходимых современному школьнику для успешной жизни в информационном обществе. Интерпретация текстов в учебной ситуации и соотнесение их с потребностями и ценностями школьников служат базой для формирования личного мнения, реализации творческих способностей и отработки навыков взаимодействия с окружающим миром. Понимание и правильная оценка коммуникативной ситуации, умение воспринимать и выстраивать логические связи, адекватно интерпретировать происходящее помогают ученикам чувствовать себя свободно в разнообразных ситуациях и межличностного, и межкультурного общения.

Проблема оценки образовательных результатов при герменевтическом подходе

Как подчеркивается в Стратегии модернизации содержания общего образования, общепринятая школьная система оценки образовательных результатов требует основательной корректировки, особенно с учетом активного процесса модернизации образования в России. Одним из ключевых недостатков существующей системы можно обозначить «преимущественную ориентацию контрольно-оценочных средств на оценку репродуктивного уровня усвоения, на проверку лишь фактологических и алгоритмических знаний и умений» [9, с. 41]. Применение герменевтического подхода в обучении школьников выводит данную проблему на новый уровень, поскольку навыки понимания и интерпретации опираются не только на аналитическое восприятие текста, а во многом ещё и на восприятие его на личностном уровне и соотнесение с собственным опытом.

В процессе обучения педагог играет роль герменевта-посредника, способного прокомментировать изучаемый текст и восполнить возможную нехватку знаний или личного опыта, необходимых для дальнейшей интерпретации. Он тренирует и развивает у учеников не только логическое, но и филологическое мышление с целью более успешного осмысления и усвоения информации, которое, в свою очередь, стимулирует развитие творческих способностей и помогает в решении коммуникативных задач как в академической, так и в повседневной сфере. Оценка образовательных результатов в области школьного филологического образования должна основываться именно на оценке умений интерпретировать, осмысливать и использовать информацию, полученную в процессе обучения.

Сложность заключается в том, что компетентность в той или иной области является многоплановой характеристикой межпредметного характера, ее нельзя трактовать как сумму приобретенных знаний и умений, поскольку «понятие компетентности шире понятия знания, или умения, или навыка, оно включает их в себя» [9, с. 16]. По этой причине она трудно поддается стандартным измерениям. Оценка уровня

понимания и глубины интерпретации текста, умения провести параллели и применить полученные навыки на практике должна носить не количественный, а исключительно качественный характер. Важно учитывать контекстные показатели, связанные с индивидуальными особенностями учащихся. Активное применение герменевтического подхода в школьном филологическом образовании требует разработки методик и инструментария для адекватной оценки образовательных результатов как на предметном, так и на метапредметном уровнях Тем не менее это необходимый шаг для того, чтобы обеспечить ориентацию системы образования на новые образовательные результаты, связанные с пониманием развития личности как цели и смысла образования.

Таким образом, миссией герменевтического подхода в школьном образовании является понимание процесса и результата межличностного общения. С социальной точки зрения, его конечной целью всегда будет успешное осуществление коммуникации в различных ситуациях. Анализ научных исследований, проведенных за последнее десятилетие, показал, что развитие способности к пониманию и обучение базовым навыкам интерпретации текста становится первоочередной задачей, стоящей перед школьным филологическим образованием. Для решения этой задачи авторами предложена модель базовых составляющих формирования компетентности у школьников, которая включает в себя понимание как неотъемлемый компонент образовательного процесса. Список требований к метапредметным результатам освоения образовательной программы, обозначенный в ФГОС основного общего образования, содержит «умение определять понятия, создавать обобщения, устанавливать аналогии и причинно-следственные связи, строить логические рассуждения и делать выводы» [10, с. 7]. Успешное достижение метапредметных результатов обучения основывается на тренировке навыков понимания и интерпретации, в связи с чем возникает необходимость активной тренировки навыков *смыслового чтения* в рамках изучения дисциплин филологического цикла. Обучение смысловому чтению развивает умение анализировать текст с точки зрения наличия в нем явной и скрытой, основной и второстепенной информации, а также трактовать полученную информацию. При этом нужно отметить, что общепринятая школьная система контрольно-оценочных средств не предоставляет достаточного инструментария для оценки навыков понимания и интерпретации. Применение герменевтического подхода в школьном образовании потребует пересмотра и доработки методик оценки достижения метапредметных результатов учебной деятельности.

Таким образом, использование герменевтического подхода к преподаванию обладает несомненной практической ценностью: формирует умение строить логические умозаключения, устанавливать причинно-следственные связи, обобщать, классифицировать информацию и ряд других необходимых навыков, которые сложно себе

представить без умения полноценно понимать прочитанное. Необходимость самостоятельной интерпретации максимально вовлекает школьников в учебный процесс и дает им возможность для самореализации и формирования независимых суждений, что в будущем послужит залогом их успешной интеграции в социум.

Список литературы

1. Аверинцев С.С. Похвальное слово филологии // Юность. 1969. № 1. С. 98–102.
2. Богин Г.И. Обретение способности понимать: Введение в филологическую герменевтику. М.: Психология и Бизнес ОнЛайн, 2001. 516 с.
3. Богин Г.И. Филологическая герменевтика. Тверь: ТГУ, 1992. 86 с.
4. Булыгина Л.Н. Формирование коммуникативной компетентности подростков в школьном обучении: автореф. дис. … канд. пед. наук. Тюмень, 2013. 23 с.
5. Дроздова О.Е. Метапредметный подход к обучению русскому языку в разных предметных областях школьного образования: автореф. дис. … д-ра пед. наук. М., 2017. 52 с.
6. Концепция школьного филологического образования: русский язык и литература: проект. М.: ООО «Русское слово – учебник», 2015. 112 с.
7. Мокиенко О.П. Герменевтический подход к развитию креативности старших школьников: автореф. дис. … канд. пед. наук. Саратов, 2013. 25 с.
8. Островская В.В. Развитие диалогического мышления старшеклассников на уроках литературы (на материале произведений современной прозы): автореф. дис. … канд. пед. наук. Якутск, 2009. 24 с.
9. Стратегия модернизации содержания общего образования: м-лы для разработчиков документов по модернизации общего образования. М.: ООО «Мир книги», 2001. 104 с.
10. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования // Министерство образования и науки РФ. М., 2010. 50 с.

HERMENEUTIC APPROACH IN SCHOOL PHILOLOGICAL EDUCATION: ASPECT OF LEARNING RESULTS

E.A. Budoyan

Immanuel Kant Baltic Federal University

The article explains the essence of hermeneutic approach to school philological education. The model of key components of competency building among students is discussed, including understanding as an essential element. The article analyses pedagogical research exploring the potential of hermeneutics as a learning tool. It argues the need for developing methodologies and tools of estimating metadisciplinary learning results from the perspective of using hermeneutic approach in school education.

Key words: *hermeneutic approach, school philological education, understanding, text, interpretation, learning results.*

Об авторе:

БУДОЯН Екатерина Александровна – аспирант ФГАОУ ВО «Балтийской федеральный университет имени Иммануила Канта» (236016, Калининград, ул. Невского, 14); e-mail: EBudoyan@stud.kantiana.ru

УДК 159.9.07

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ САМОПОНИМАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ БЛОГЕРОВ

Л.С. Бурлаченко

Кубанский государственный технологический университет, г. Краснодар

Рассматриваются особенности самопонимания блогерами своей профессиональной идентичности. Представлено определение профессиональной идентичности и ее типов по классификации Л.Б. Шнейдер [7]. Проведено эмпирическое исследование по выявлению типа профессиональной идентичности блогеров Краснодарского края сети Instagram. На основе комплекса психологических методик описаны профессиональная идентичность микроблогеров регионального уровня, их понимание этого вида деятельности и своей идентичности относительно нее. Были выявлены противоречия в профессиональной деятельности блогеров. В результате обнаружены новые актуальные направления изучения блогосферы и блогинга.

***Ключевые слова**: самопонимание, профессиональная идентичность, блогосфера, блогинг*.

Самопонимание профессиональной идентичности необходимо индивиду для полноценной жизни в обществе, поскольку помогает найти своё предназначение и заниматься делом, закрывающим основные потребности. Категория самопонимания в нарративной психологии раскрывается как процесс постоянного понимания собственного поведения, опыта на основе «текста», который может быть реализован посредством любых доступных инструментов [6]. Блог является таким инструментом, позволяющим индивиду фиксировать собственный опыт, формировать и поддерживать собственную идентичность.

Поскольку сегодня у одного индивида может быть несколько профессий и видов занятости, можно сделать предположение, что профессиональная идентичность также становится изменчивой и вероятностной на данном этапе развития общества. Это согласуется с теориями подвижной идентичности индивида. Например, концепция Х. Маркуса и П. Нуриуса аспект стабильности/изменчивости идентичности раскрывает как вопрос вероятности появления определенного образа себя в ситуации конкретного социального взаимодействия и/или коммуникации [4].

Сегодня понятия «труд», «профессия», «профессиональная деятельность» претерпевают изменения как в восприятии в массовом сознании, так и ввиду появления новых технических и технологических процессов производства и организации труда [1]. Блогинг представляет собой новую форму деятельности, которую одни исследователи относят

к профессиональной, а другие – к досуговой деятельности. Этот тезис также нашел своё подтверждение в авторском исследовании репрезентации блогинга как профессиональной деятельности в сознании молодежи: 54,8 % респондентов считают, что блогинг – это не профессиональная деятельность, и, соответственно, 45,2 % рассматривают блогинг как профессиональную деятельность [2].

Цель настоящего исследования – изучение особенностей самопонимания профессиональной идентичности микроблогеров регионального уровня.

Задачи: выделить маркеры профессиональной идентичности на основе теоретического анализа; определить ведущий тип профессиональной идентичности респондентов по классификации Л.Б. Шнейдер [7, с. 66]; выявить и описать представления блогеров о собственных карьерных ожиданиях, профессиональных ценностях и целях; охарактеризовать самопонимание блогерами своей профессиональной идентичности с помощью личного интервью.

Эмпирическая база исследования – 20 блогеров социальной сети Инстаграм города Краснодар в возрасте от 20 до 29 лет (15 женщин и 5 мужчин). Аудитория блогов составляет от 1 000 до 40 000 человек, что относит респондентов к группе микроблогеров. Выборка формировалась согласно фактору доступности и методом «снежного кома».

Для решения поставленных задач и цели исследования были использованы методика изучения профессиональной идентичности Л.Б. Шнейдер; структурированное интервью, направленное на выявление и описание профессиональной идентичности блогера; проективная методика по типу «незаконченные предложения» («Я блогер»), сформированная на основе опросника Л.Н. Ожиговой.

При теоретическом анализе источников было сконструировано общее определение профессиональной идентичности индивида. Профессиональная идентичность представляет собой внутреннее переживание индивидом своего места в профессиональной структуре общества и отнесение себя к той или иной профессии и/или профессиональной группе.

Исследователи выделяют следующие компоненты, характеризующие профессиональную идентичность: разделение ценностей и норм профессиональной группы; личные ожидания от профессиональной деятельности; соотнесение целей и задач профессии со своими личными целями; осознание и реализация собственного реального образа профессионала и идеального будущего, к которому индивид будет стремиться; усвоение необходимых навыков и знаний для профессиональной деятельности и одновременно рассмотрение этой деятельности как способа реализации себя и раскрытия своего потенциала. Важный поведенческий компонент профессиональной идентичности – ее формирование «только на достаточно высоких

уровнях овладения профессией и представление как устойчивое согласование основных элементов профессионального процесса [3; 5; 6].

На основе описанных выше маркеров профессионалкой идентичности был построен опросный лист для интервьюированная блогеров.

Результаты исследования. Полученные данные структурированы и сгруппированы по основным маркерам профессиональной идентичности: осознание себя как представителя данной профессии, понимание и знание ее ценностей, целей, собственных мотивов, ви́дение профессионального карьерного роста.

Практически все респонденты на вопрос о своей профессии или основном занятии называют любую другую профессию, кроме блогинга. Это и те, для кого блогинг является основной деятельностью и приносит основной доход. В ходе интервью часть респондентов все же отмечает, что они являются блогерами и занимаются этой деятельностью в удовольствие (65 %). Но скорее они относят ее к хобби, чем к профессии. При этом некоторые респонденты называют себя «инфлюенсерами», «лидерами мнений» и говорят, что им не нравится само название «блогер». Хотя в ходе интервью обнаруживается, что они занимаются абсолютно идентичной деятельностью с блогерами (табл. 1).

Для описания своей идентичности характерны следующие формулировки ответов респондентов: «Я говорю, что блогер – это скорее всего мое хобби. Называешь себя блогером? Отчасти да. Потому что есть уже ответственность за аудиторию». «Я написала, что я культурный блогер. Это способ самовыражения. Но есть и монетизация».

В табл. 1 представлены типы профессиональной идентичности блогеров, выявленные по методике Л.Б. Шнейдер [7].

Таблица 1

Статус профессиональной идентичности блогеров

Представление об основной деятельности	Тип профессиональной идентичности, % чел.			
	Достигнутая позитивная идентичность	Мораторий	Диффузная	Псевдо-позитивная
Я блогер	30	10	10	20
Я инфлюенсер / лидер мнения	–	5	–	–
Не считаю себя блогером	–	5	–	–

Важным составляющим компонентом профессиональной идентичности являются ценности, представляющие собой идеалы, на которые стоит ориентироваться в профессии. Большинство блогеров отмечают, что необходимо придерживаться общечеловеческих ценностей. При этом вопрос вызывал трудности у респондентов, но прослеживается общая тенденция ответов. В таблице ниже представлены наиболее популярные среди блогеров ценности (табл. 2). Общий процент – больше 100 из-за возможности называть несколько вариантов ответов.

Таблица 2

Профессиональные ценности блогера

Ценности	% чел.
Открытость/коммуникабельность	45
Честность	60
Ответственность	30
Искренность	15
Объективность	10
«Те же ценности, что и у обычного человека»	25

Личные преимущества от выполнения определенной деятельности являются мотивационным компонентом и показателем согласованности целей профессиональных с личными. В табл. 3 представлены основные выгоды и преимущества, которые называют блогеры. Сюда также включены ответы из проективной методики на предложение «Я блогер, и мне нравится… И у меня есть возможность».

Таблица 3

Личные преимущества, получаемые от блогинга

Преимущества и выгоды от ведения блога	% ответов
Новые знакомства / общение с единомышленниками	85
Бесплатные услуги / доход от рекламы, путешествия	65
Любимая деятельность / саморазвитие и самореализация	55
Писать / высказываться на волнующие темы / делиться с аудиторией мыслями	45
Получать отклик и обратную связь от аудитории	30
Посещение закрытых мероприятий	15
Повышается уверенность в себе	10
Дневник / рефлексия	10
Мобильность	5
Дисциплина	5

Удалось выделить качества, необходимые для ведения эффективного блога. Они представлены в табл. 4. Первый столбец носит название «Условно профессиональные», поскольку эти качества связаны напрямую с блогингом как профессиональной деятельностью, но сами блогеры их таковыми не считают, поскольку блогинг склонны рассматривать как хобби.

Интерпретация результатов исследования

Исходя из представленных данных, можно сделать вывод, что блогеры обладают устойчивой достигнутой профессиональной идентичностью, несмотря на то что в интервью они часто говорят, что не считают себя блогерами. Возможно, эта особенность связана с неоднозначными оценками общества этой деятельности, что сами респонденты отмечают в своих ответах. «Никогда не говорю, что я блогер, хотя я имею постоянный и единственный доход от блогинга», «У нас в обществе как-то не рассматривают это как профессию. Говорю, что

фрилансер и что занимаюсь своим делом. Пока еще не называю себя блогером». «Я блогер. Я родственникам говорю, что работаю в рекламе, потому что им сложно объяснить, чем я занимаюсь».

Таблица 4

Профессиональные и личные качества необходимые блогеру

Условно профессиональные	% ответов	Личные	% ответов
Умение работать с фото-видео-контентом: снимать, обрабатывать, монтировать	65	Искренность, открытость, честность, отзывчивость	45
Грамотно писать, формулировать собственные мысли	60	Терпение, стрессоустойчивость	35
Высокая коммуникативность	30	Чувство стиля, креативность	20
Работа с информацией, проверка источников	25	Мобильность, активность, гибкость	25
Навыки маркетолога	10	Харизма, уверенность	15

Как видно из ответов, у блогеров словно существует как минимум два вида профессиональной идентичности: один относится к их «основной» профессии, а второй – к блогингу. Они склонны рассматривать блогинг как хобби, даже если он приносит им ощутимый доход. Возможно, это связано с тем, что для того чтобы начать вести блог, не нужно проходить привычные ступени инициации традиционной профессиональной деятельности: обучение в учебном заведении, поиск места работы, прохождение собеседования, адаптация в трудовом коллективе и т.д. Индивид может просто начать вести блог, и поэтому эта деятельность рассматривается скорее как хобби, даже если начинает приносить доход. Часть респондентов склонна рассматривать блогинг в качестве хобби, а часть – как профессиональную деятельность, при условии, что у блога крупная аудитория и есть доход.

Несмотря на неоднозначность самопонимания своей профессиональной идентичности, блогеры отмечают многие маркеры именно профессиональной деятельности. Например, социальную ответственность перед аудиторией. «Если ты имеешь влияние на какого-то другого, то ответственность есть, ты должен понимать, что у тебя есть статус и имя». «Как и журналисты несут ответственность». «Должна быть писательская этика и указание цитат и источников».

Респонденты отмечают, что блогеры представляют собой определенную профессиональную группу, что подтверждает наличие коммуникационной структуры представителей одного вида деятельности и выступает маркером профессиональной идентичности. «Инстаграм очень сближает людей и позволяет найти новых друзей», «мне очень хотелось познакомиться и пообщаться со всеми этими блогерами, а потом я сама стала одной из них».

Значительная часть респондентов указала на тот момент, что блогингу индивид начинает учится сразу на практике путем проб и

ошибок. При этом блогеры ясно представляют свой карьерный путь. Блогер начинает вести блог как дневник, в котором ищет поддержку для решения жизненных ситуаций и отклик от аудитории. Если он хочет развивать блог, то старается делать качественный интересный вовлекающий контент, чтобы обеспечить органический рост аудитории. Обычно на этом этапе появляются первые сотрудничества, из которых важно выбрать хорошие предложения, интересные для аудитории. Блог продолжает расти, увеличиваются сотрудничества, рекламные кампании, марафоны и конкурсы для аудитории. После блогер создаёт свой продукт: курсы, одежду, кафе и т. п., таким образом он выходит из рамок онлайн-блога в реальность.

Многие блогеры видят перспективы именно в создании актов коммуникации в оффлайне, будь то собственный бизнес, сотрудничества, мероприятия или путешествия, которые реализуются с помощью блога.

В этой деятельности органично переплетаются личные цели самореализации индивида с целями профессиональными по развитию блога, поскольку 70 % респондентов рассматривают блог как онлайн-инструмент, который поможет им развить их проекты в офф-лайне. Эта особенность характерна для достигнутой позитивной профессиональной идентичности.

Таким образом, к особенностям самопонимания профессиональной идентичности блогеров можно отнести: понимание себя сначала профессионалом «основной» деятельности, а потом уже блогером; восприятие блогинга одновременно и как хобби, и как профессиональной деятельности; оценку блогинга как профессии с низким статусом в глазах общества.

В результате проведенного исследования получены следующие выводы: блогинг можно назвать деятельностью «переходящего» характера от досуговой к профессиональной, поскольку для нее характерны как маркеры профессии, так и особенности хобби и приятного времяпрепровождения; блогеры с достигнутой позитивной профессиональной идентичностью ведут блог регулярно, получают от него определенные материальные выгоды, рассматривают группу блогеров как определенную социально-профессиональную общность и соотносят себя с ней.

Блогеры с профессиональной идентичностью диффузного характера (или моратория) имеют небольшую аудиторию – от 1 000 до 5 000 человек. И, возможно, с ростом блога и дохода от него профессиональная идентичность будет укрепляться. Это еще одна гипотеза, которая также делает актуальным изучение крупных блогеров с аудиториями, исчисляемым сотнями тысяч и миллионами читателей.

Список литературы

1. Белинская Е.П. Изменчивость Я: кризис идентичности или кризис знания о ней? // Психологические исследования: сетевой журн. 2015. URL: http://docs.cntd.ru/document/gost-r-7-0-5-2008 (дата обращения: 5.04.2019).
2. Бурлаченко Л.С. Понимание молодежью блогинга как профессиональной деятельности // Организационная психология и психология труда: сетевой журн. 2019. № 4. URL: http://work-org-psychology.ru/cntnt/bloks/dop-menu/tekstoviy-blok/t4-n1/tom-4-1/ponimanie-molodeju-bloginga-kak.html (дата обращения: 5.04.2019).
3. Малютина Т.В. Профессиональная идентичность, ее структура и компоненты // Омск. научн. вестн.: сетевой журн. 2014. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnaya-identichnost-ee-struktura-i-komponenty (дата обращения: 5.04.2019).
4. Поваренков Ю.П. Уточнённая характеристика типов и видов деятельности профессионала // Организационная психология и психология труда. 2018. Т. 3. № 2. С. 4–6.
5. Сидорина Т.Ю. Жизнь без труда или труд во спасение? СПб.: Алетейя, 2018. 188 с.
6. Тучина О.Р. Основные направления исследования феномена самопонимания в современной психологии // Совр. исследования социальных проблем: сетевой журн. 2012. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnye-napravleniya-issledovaniya-fenomena-samoponimaniya-v-sovremennoy-psihologii (дата обращения: 5.04.2019).
7. Шнейдер Л.Б. Личностная, гендерная и профессиональная идентичность: теория и методы диагностики. М.: МПСИ, 2007. 128 с.

SOCIO-PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF SELF-UNDERSTANDING OF PROFESSIONAL IDENTITY OF BLOGGERS

L.S. Burlachenko

Kuban State Technological University

Discusses the features of self-understanding by bloggers of their professional identity. Blogging is a new form of activity that requires studying its features of functioning in society. However, in the scientific world, works are presented that reflect only the ideas and opinions of either the researchers themselves or the views of social groups and communities regarding bloggers who show ambiguity of results. There is a need to explore self-understanding by bloggers of their own professional identity. Blogging as a complex activity affects different aspects of a personality, and contains reflection, including simultaneously acting as a tool to help an individual understand himself and find his vocation, and as a conscious choice of the main human activity. On the basis of a complex of psychological methods, the article describes the professional identity of micro-bloggers at the regional level, their understanding of this type of activity and their identity relative to it. As a result, new relevant trends in the study of the blogosphere and blogging were discovered.

***Key words**: self-understanding, professional identity, blogosphere, blogging.*

Об авторе:

БУРЛАЧЕНКО Лариса Сергеевна – аспирант ФГБОУ ВО «Кубанский государственный технологический университет» (350072, г. Краснодар, ул. Московская, д. 2); e-mail: larisa-lulu@yandex.ru

УДК 316.652.3 : 005

МНОГОМЕРНАЯ МОДЕЛЬ СТРУКТУРЫ КОНФЛИКТНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЯ НА СУБСИСТЕМНОМ УРОВНЕ ЕЕ ОРГАНИЗАЦИИ

А.С. Лукина

Академия повышения квалификации и переподготовки кадров, г. Тверь

Предложена обобщенная модель структурной организации основных подсистем метакогнитивного плана, характеризующих в своей совокупности субсистемный уровень конфликтной компетентности в профессиональной деятельности руководителя. Она образована синтезом трёх содержательных координат, ортогональных по отношению друг к другу, а также четвёртой – временной координатой. На основе предложенной многомерной модели обнаружен и теоретически проинтерпретирован «феномен парности» основных групп этих подсистем, который следует рассматривать как один из важных механизмов конфликтной компетентности управленческой деятельности

Ключевые слова*: конфликтная компетентность, субсистемный уровень организации конфликтной компетентности, подсистемы, многомерная модель структуры конфликтной компетентности, управленческая деятельность.*

В общем составе и в организации конфликтной компетентности как профессионально важного качества руководителя дифференцируется определённый уровень, обладающий целым рядом специфических особенностей, которые в наибольшей степени соответствуют самой сути управленческой деятельности – подчёркнуто функциональной по направленности и операциональной по своим конкретным средствам и механизмам. Это субсистемный уровень. На основе результатов проведённого нами исследования структуры конфликтной компетентности в профессиональной деятельности руководителя можно говорить, что данный уровень образован закономерным сочетанием основных подсистем метакогнитивного плана: метакогнитивной, метарегулятивной, метакоммуникативной, метаэмоциональной, процедуральной, мониторинговой, ингибиторной, интеракционной. Необходимо подчеркнуть также, что сама сущность субсистемного уровня непосредственно связана с одной из основных закономерностей психического обеспечения деятельности, а в целом с основным принципом собственно психической детерминации. Он, как известно, состоит в том, что практически все сколько-нибудь сложные проявления деятельностной и поведенческой активности имеют принципиально полифакторную детерминацию [1]. Это означает, что они детерминируются и, соответственно, регулируются не каким-либо одним фактором, не одной причиной, а целой совокупностью причин. Важно и

то, что уровневая дифференциация базируется на подчёркнуто функциональных основаниях (критериях). Сами подсистемы выделяются на основе тех функций, которые реализует психика.

Определяющий критерий очень тесно связан со следующим обстоятельством. Как известно, в своём обобщенном виде процесс деятельности может быть представлен посредством так называемой «формулы деятельности» (рис.1).

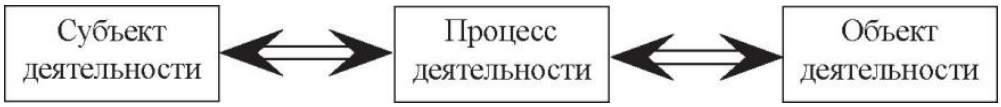

Рис. 1. «Формула» деятельности.

Можно видеть, что она включает в себя три основные «составляющие»: субъект деятельности, её объект, а также сам процесс их взаимодействия. Несмотря на свой предельно общий характер, применяя данную «формулу», можно говорить, что в составе и структурной организации конфликтной компетентности, взятой именно в её деятельностном «измерении», представлены две группы подсистем. Первая обусловлена особенностями собственно психической организации субъекта, а вторая в основном обусловлена специфически объектной, то есть внешней, детерминацией. Эти группы носят взаимосвязанный характер и лежат в основе структурирования всей метакогнитивной сферы при реализации управленческой деятельности. Это же и определяет содержание данного критерия, которое состоит в следующем. С одной стороны, этот критерий предполагает выделение тех подсистем, которые формируются в управленческой деятельности под влиянием её специфической детерминации. С другой стороны, данный критерий обязан учитывать и факт сохранения в ней субъектно-обусловленных подсистем, а также их взаимодействия с ними. Следовательно, данный критерий требует дифференциации состава субсистемного уровня на две категории: на подсистемы, соотносящиеся преимущественно с субъектной (личностной) и преимущественно с деятельностной детерминацией. Его можно обозначить как *«субъектно-деятельностный критерий».* Он является своего рода первым «вектором», который лежит в основе многомерной модели структуры конфликтной компетентности.

Наряду с этим существует ещё один фактор спецификации конфликтной компетентности именно в управленческой деятельности. Он обусловлен её принадлежностью к особому классу деятельности – субъект-субъектному. Данное обстоятельство имеет определяющее значение в плане раскрытия особенностей структурно-уровневой организации конфликтной компетентности в управленской деятельности. Дело в том, что она глубоко специфична в плане

качественных особенностей своего главного атрибута – предмета, равно как и плане тех объектов, в отношении которых она реализуется. Действительно, её объектом являются не «неодушевленные» категории (объекты), а субъекты – «другие люди» («социальные объекты»). Данное положение, во многом определяющее особенность управленческой деятельности, необходимо учитывать при выделении ещё одного основного критерия – *субъект-объектного.*

Наконец, в целях выявления особенностей дифференциации и структурной организации основных подсистем, входящих в состав организации конфликтной компетентности в управленческой деятельности, необходимо учитывать и ещё один вектор её спецификации. Его сущность заключается в наличии в структуре управления двух основных направлений его реализации – инструментального и экспрессивного. Они рассматриваются не только в качестве базовых средств управления, но и в качестве оснований для выделения его стилевых особенностей, дифференциации различных групп профессионально важных качеств руководителя [2]. Его можно условно обозначить как критерий *инструментальности-экспрессивности.*

Три сформулированных выше критерия должны быть рассмотрены в качестве своеобразных оснований – «векторов» для структурирования всего содержания субсистемного уровня конфликтной компетентности руководителя. Они, являясь достаточно независимыми, в то же время взаимодополняют друг друга. В связи с этим их необходимо, на наш взгляд, рассматривать как три координаты для структурирования субсистемного уровня конфликтной компетентности руководителя. В графической форме её структура может быть представлена с этих позиций в следующем виде (рис. 2).

Такое представление структуры подсистем является не просто удобным способом их систематизации и средством их схематического представления. С его позиций оказывается возможным дать ответы на ряд принципиальных вопросов, и прежде всего о закономерностях структурной организации субсистемного уровня конфликтной компетентности руководителя. На рис. 2 можно видеть, что конфликтная компетентность на субсистемном уровне образована не вершинами куба и не его гранями непосредственно, а его сторонами. При этом отметим, что любая из этих сторон куба также несёт достаточно важный психологический смысл, наполнена своим специфическим содержанием и приводит к дифференциации той или иной группы качественно однородных в каком-либо отношении подсистем.

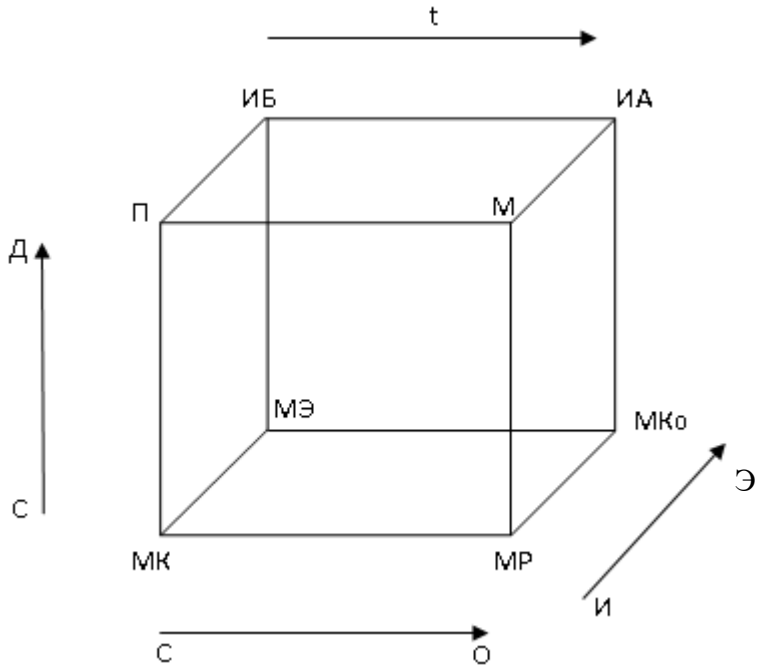

Рис. 2. Структура конфликтной компетентности руководителя. На вершинах куба (см. рис. 2) отображены основные подсистемы: МК – метакогнитивная, МР – метарегулятивная, МКо – метакоммуникативная, МЭ – метаэмоциональная, ИА – интеракционная, ИБ – ингибиторная, П – процессуальная, М – мониторинговая; С–Д – субъектно-деятельностный критерий (первый); С–О – субъект-объектный критерий (второй); И–Э –инструментально-экспрессивный критерий (третий); t – временная координата.

Так, нижняя сторона куба включает в себя те подсистемы метакогнитивного плана, которые имеют выраженную субъектную, личностную детерминацию (это метакогнитивная, метарегулятивная, метакоммуникативная и метаэмоцинальная подсистемы). Наоборот, верхняя сторона включает те подсистемы, которые формируются под определяющей детерминацией собственно деятельностных факторов (это процедуральная, мониторинговая, ингибиторная и интеракционная подсистемы). Левая сторона куба объединяет в качественно однородную группу такие подсистемы, которые имеют внутреннюю направленность, то есть своего рода «ауто-ориентацию» (это метакогнитинвая, процедуральная, метаэмоциональная и ингибиторная подсистемы). Правая же сторона фиксирует в себе качественно иную группу подсистем. Они имеют уже преимущественно внешнюю – объектную направленность, то есть их ориентацию на объект деятельности, которым, однако, по отношению к управленческой деятельности, как подчеркивалось выше, выступает также субъект (точнее, целый ряд субъектов). Следовательно, это подсистемы, имеющие своего рода «социо-ориентацию» (метарегулятивная, мониторинговая,

интеракционная и метакоммуникативная подсистемы). Наконец, «ближняя» сторона куба синтезирует в себе группу подсистем инструментального плана, а «дальняя» сторона объединяет группу подсистем уже качественно иного характера, то есть уже собственно экспрессивного плана.

Таким образом, в итоге дифференцируются шесть указанных выше *групп подсистем*. Можно видеть, что одни и те же подсистемы входят (при использовании различных классификационных оснований) в разные группы. Это свидетельствует, во-первых, об определённой условности любой классификации сложных систем; во-вторых, указывает на взаимосвязь и «взаимопроникновение» подсистем друг в друга.

Подчеркнём также, что совершенно не случайно субъектная (личностная) сторона, синтезирующая в себе те подсистемы, которые формируются под преобладающим влиянием именно личностной детерминации, расположена внизу, то есть символично лежит в основании куба. И наоборот, те подсистемы, которые складываются в основном под влиянием деятельностной детерминации, образуют верхнюю сторону куба, то есть «надстраиваются» над нижней стороной и тем самым символизируют «вторичность» её. Таким образом, в представленной модели реализуется основное положение общего характера – первичность личностной детерминации. Аналогично этому левая сторона синтезирует в себе те подсистемы, которые имеют внутреннюю ориентацию и, соответственно, субъектно-обусловленный характер. Напротив, правая сторона включает те подсистемы, которые имеют преимущественно внешнюю, социальную ориентацию и являются поэтому вторичными по отношению к первой. Направленность данного «вектора» слева направо вновь символизирует первичность субъектного, личностного начала в структуре всех подсистем.

Исходя из данного представления, очевидна явная структурированность подсистем, то есть наличие закономерных связей и зависимостей между ними. Эти связи вытекают из принадлежности соответствующих подсистем к тем или иным группам. При этом следует особо обратить внимание на множественность типов связей, существующих внутри субсистемного уровня конфликтной компетентности и наглядно представленных на рис. 2. Именно эта множественность является объективным свидетельством высокой степени структурированности данного уровня.

Кроме того, как можно видеть на рис. 2, структура конфликтной компетентности является многомерной. Представленная модель фиксирует не только статический аспект структурной организации конфликтной компетентности. Дело в том, что конфликтная компетентность не является «стационарной» и в аспекте её собственной функциональной динамики, и в аспекте её формирования и развития, то

есть в генетическом плане. Следовательно, необходимо дополнить систему из трёх критериев ещё одной «координатой» – временной.

Также следует отметить ещё одну особенность субсистемного уровня, которую можно обозначить как «феномен парности» основных групп подсистем. Действительно, те подсистемы, которые локализуются на какой-либо одной стороне куба, являются в значительной степени противоположными по своей сути и содержанию тем, которые локализуются на другой стороне; они обладают своего рода симметрией по отношению к ним. Так, например, на левой и правой сторонах куба, соответственно, расположены такие противоположные по своему психологическому смыслу подсистемы, как подсистемы ауто- и соционаправленности. Следующая закономерность, заключённая в «феномене парности», состоит в том, что он создает основы для взаимной *компенсации* одними группами подсистем других групп (в случае их недостаточного развития). Так, в частности, хорошо известны и подробно исследованы те компенсаторные отношения, которые может выполнять «практическое» мышление по отношению к дефицитарной представленности «теоретического» мышления (что наиболее ярко проявляется для деятельности управленческого типа и для личности руководителя). Безусловно, такие компенсаторные отношения повышают адаптационный потенциал личности по отношению к содержанию и условиям управленческой деятельности.

Представленная выше многомерная модель структурной организации конфликтной компетентности руководителя позволяет с высокой степенью очевидности выявить и естественным образом учесть ещё одну важную её особенность. Как уже отмечалось выше, один из критериев, положенный в её основу (причём в известном смысле основной – субъектно-деятельностный), предполагает самим своим содержанием ещё и генетический – точнее, профессиогенетический аспект. Это означает, что все четыре подсистемы, образующие группу «деятельностно-специфических» и локализованных на верхней стороне куба, формируются на основе группы подсистем субъектной группы. Они являются в значительной степени результатом и продуктом их развития, генезиса и их деятельностной спецификации, которая как раз и выступает важной гранью профессиогенеза в целом.

Так, можно видеть, что в этом процессе на основе метакогнитивной подсистемы складывается, а затем совершенствуется процедуральная подсистема, сутью которой является то, что она сформирована уже не собственно процессуальными образованиями, а образованиями метапознавательного характера. На основе, например, метакоммуникативной подсистемы (как входящей в группу субъектно-детерминированных подсистем) в процессе профессиогенеза развиваются и совершенствуются необходимые для её эффективной реализации коммуникативные качества. Они, в свою очередь, являются

важнейшей «составляющей» и даже условием для ещё более общих и важных индивидуальных качеств, обеспечивающих эффективность социальных взаимодействий в целом и образующих, как известно, в своей совокупности социальный интеллект как таковой.

Таким образом, данная многомерная модель в полной мере раскрывает структуру организации основных подсистем метакогнитивного плана, характеризующих в своей совокупности субсистемный уровень конфликтной компетентности в профессиональной деятельности руководителя.

Список литературы

1. Башаева Т.В., Карпов А.В. Метасистемный подход в исследовании генезиса когнитивных способностей. Владимир: Изд-во Владим. гос. ун-та, 2009. 232 с.
2. Кашапов М.М., Пошехонова Ю.В. Управление профессиональным становлением субъекта // Технологии управления развитием персонала: учебник / Под ред. А.В. Карпова, Н.В. Клюевой. М.: Проспект, 2016. 408 с.

MULTIDIMENSIONAL MODEL OF THE CONFLICT COMPETENCE STRUCTURE OF THE MANAGER AT THE SUBSYSTEM LEVEL OF HER ORGANIZATION

A.S. Lukina

Academy of advanced training and retraining, Tver

In this article the generalized model of the structural organization of the basic subsystems of the metacognitive plan characterizing in the aggregate the subsystem level of conflict competence in professional activity of the head is offered. It is formed by the synthesis of three meaningful coordinates, orthogonal to each other, as well as the fourth - time coordinate. On the basis of the proposed multidimensional model, the "phenomenon of parity" of the main groups of these subsystems is found and theoretically interpreted, which should be considered as one of the important mechanisms of conflict competence of management activities

***Key words**: conflict competence, subsistency level of organization conflict of competence, subsystem, multi-dimensional model of the structure of conflict competence management activities.*

Об авторе:

ЛУКИНА Анастасия Сергеевна – преподаватель АНО ДПО «Академия повышения квалификации и переподготовки кадров» (170008, г. Тверь, ул. Московская, д. 1, офис Х), соискатель ученой степени кандидата психологических наук, e-mail: lukina_as@mail.ru

УДК 378.126: 004.738.5

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ РЕГИОНОВЕДЧЕСКОГО САЙТА В ПРОЦЕССЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ УЧИТЕЛЕЙ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ

И.В. Минякова

Балтийский федеральный университет им. И. Канта, Калининград

Изучена проблема повышения квалификации учителей английского языка путем внедрения новых технологий, материалов интернет-ресурсов регионоведческого содержания. Дана характеристика регионоведческого сайта как интернет-ресурса, содержащего информацию о территории (регионе, городе), в котором проводят уроки английского языка учителя школы. Раскрыты особенности использования регионоведческих сайтов в процессе повышения квалификации учителей английского языка средней школы. Определены направления использования регионоведческих сайтов для подготовки и проведения уроков английского языка.

Ключевые слова: *повышение квалификации, самообразование, информационно-образовательный ресурс, интернет-сайт, образовательный веб-сайт, краеведение, регионоведческий сайт*.

Образовательная сфера находится в постоянном развитии, целенаправленном поиске новых подходов, методов, средств к обучению. С другой стороны, она отличается определенной инертностью, сохраняя в каждый момент своего состояния ориентир на неизменность ценностей системы обучения и воспитания – ценностей, принятых на определенном этапе общественного развития. Одной из таких непреходящих ценностей остается связь содержания образования с национальным самосознанием, со знанием истории, обычаев, культуры, традиций, специфики того места, где ученик живет и учится, а учитель ведет свою профессиональную деятельность.

В соответствии с положениями ст. 48 Федерального закона от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (далее по тексту – Закон об образовании), «педагогические работники обязаны выполнять свою деятельность на высоком профессиональном уровне, применять педагогически обоснованные и обеспечивающие высокое качество образования формы, методы обучения и воспитания, систематически повышать свой профессиональный уровень» [15].

Законодательством закреплена обязанность педагогического работника повышать свой профессиональный уровень. Право педагогических работников на получение дополнительного профессионального образования по профилю педагогической деятельности не реже чем один раз в три года установлено Законом об образовании (п. 2 ч. 5 ст. 47).

Но только ли таким образом можно повышать свой уровень

подготовки? Согласимся с мнением О.Н. Смолина, что образование – это необходимость на протяжении всей жизни [14, с. 135–136]. Следует уделить особое внимание категории «самообразование», ведь именно самообразование является самым доступным способом повышения квалификации педагогического работника, хотя и не регулируется нормативными положениями. На категорию «самообразование» обращали свое внимание зарубежные и отечественные исследователи: Сократ, Платон и Аристотель, П. Абеляр, И. Кант, Г.В.Ф. Гегель определили философские основы самообразования; Я.А. Коменский, Вольтер, И.Ф. Гете, Ж.-Ж. Руссо являются основоположниками педагогической теории самообразования; Ч. Хей, М. Ноулз, А. Маслоу, З. Фрейд выделили психологические предпосылки самообразования человека; идеи самообразования в отечественной науке связаны с именами таких видных деятелей, как М.В. Ломоносов, А.Н. Радищев, В.Г. Белинский, А.И. Герцен; среди современных ученых, посвятивших научный интерес проблеме самообразования, можно назвать Н.Д. Брагину, Н.В. Подвойскую, М.Н. Воложанину, А.Г. Мысливченко, [8].

В условиях увеличивающегося объема знаний, быстрого темпа развития технологий и общества идея самообразования уже не подвергается сомнению. Самообразование стало подсистемой, обязательным дополнением к системе образования всех уровней. Особую роль самообразование играет в ходе профессионального образования, так как это позволяет повысить уровень профессиональной компетентности.

Одной из новых и актуальных форм самообразования, саморазвития и повышения квалификации учителя являются интернет-сайты. Согласимся с мнением Л.М. Калнинш о том, что информационно-дидактическое пространство позволяет на основе современных информационных технологий создать для педагога, находящегося на различных этапах профессионального становления, новую альтернативную форму организации повышения квалификации и обучения, обеспечивающую непрерывный инициируемый самим учителем процесс саморазвития [5, с. 11].

Информационно-образовательный ресурс можно определить как «совокупность технических, программных, телекоммуникационных и методических средств, позволяющих оптимально использовать новые информационные технологии в сфере образования, внедрять их во все виды и формы образовательной деятельности. Это открытая коммуникационная структура, состоящая из взаимосвязанных компьютерных локальных, региональных сетей, совокупности технических и программных средств, обеспечивающих свободный доступ членам общества к любым источникам удаленной информации и обмен информацией – учебной, научной, культурной и любой другой» [11]. По мнению автора публикации, доступ к удаленным источникам информации – вот основное преимущество образовательных интернет-ресурсов.

Обратимся к категории «интернет-сайт», или «веб-сайт»: авторы используют данные категории как тождественные. Интернет – это сообщество компьютерных сетей, объединенных единым адресным пространством, работающих по одинаковым протоколам TCP/IP и представляющих определенный набор сервисов [7, с. 8]. Интернет прочно вошел во все сферы жизни, и потому интернет-сайт рассматривается и как юридическая категория [2], и как экономическая [1], и как культурная [4], и как образовательная [9; 10]. Последний аспект рассмотрим более подробно.

В Энциклопедическом словаре по образованию и педагогике В.М. Полонского интернет-сайт определяется как «место в сети Интернет, имеющее свой адрес, владельца, состоит из веб-страниц, на которых содержится информация» [9, с. 226]. В этом же источнике есть более содержательное определение информационно-образовательного портала: «информационно-образовательный портал – универсальный масштабируемый интернет-ресурс, представляющий различным группам пользователей (юридическим и физическим лицам) функционально полный спектр информации и образовательных услуг в области образования и педагогики, интегрированных в рамках единого интерактивного интерфейса. Образовательный портал, разработанный с учетом не только технических, но и психолого-педагогических требований, можно рассматривать в качестве инструмента высокого уровня, в состав которого входят многие средства очного и дистанционного обучения» [9, с. 219]. Сайт в сети Интернет – единая информационная структура, состоящая из связанных между собой гипертекстовых документов-страничек [16, с. 19].

В Кэмбриджском академическом словаре «вебсайт» определяется как «место в Интернете с одной или несколькими страницами информации о предмете» [18]. В словаре М. Вебстер вебсайт определяется как «группа веб-страниц, обычно содержащих гиперссылки друг на друга и доступных в Интернете отдельным лицам, компании, учебным заведениям, правительству или организации» [17]. Это не то же самое, что веб-страница. Хотя эти два термина часто используются взаимозаменяемо, что неправильно. Веб-сайт – это набор веб-страниц [19].

Обширная классификация образовательных веб-сайтов не позволяет рассмотреть ее в рамках одной публикации. Остановимся лишь на классификации веб-сайтов по содержанию, автором которой является А.А. Гушев [3]: сайты учебных заведений; сайты справочного характера; сайты конкретных мероприятий и проектов; сайты дистанционного образования; образовательные порталы; сайты для распространения культурной и образовательной информации; сайты для чатов и тематических телеконференций в режиме online по вопросам образования; сайты научных исследований; сервисы-помощники.

Междисциплинарный подход становится определяющим в

процессе формирования не только коммуникативной, но и социокультурной компетенции учеников, что позволяет им стать всесторонне развитыми полноценными языковыми личностями. В данном направлении важно включение страноведческого и лингвострановедческого материала в процесс обучения языку – материала, который является наиболее приближенным к самим детям и учителям, который может сделать урок английского языка не только более познавательным и интересным, но и понятным. В российской системе образования принято называть такой материал регионоведческим.

Однако в современных публикациях практически не освещен опыт включения регионального компонента в обучение иностранному языку. Именно поэтому следует подробно остановиться на регионоведческом материале как основе междисциплинарного подхода в обучении иностранному языку в средней школе.

Л.А. Серых пишет, что краеведение – увлекательнейшая сфера, в которой можно разносторонне проявить свои таланты. Пути использования интернет-технологий в краеведческой работе: поиск информации, обучение работе с интернет-источниками, сбор данных, проведение краеведческих викторин, создание и обработка информации на интернет-сервисах, общение через Интернет (со специалистами и/или свидетелями событий, с участниками проекта), размещение собранной и созданной информации, проведение интернет-проектов, интегрирующих многие вышеперечисленные возможности, применение мобильных технологий и «дополненной реальности» [13, с. 6–7]. Регионоведческий сайт может относиться к группе сайтов справочного характера или группе образовательных порталов в зависимости от своего содержания.

Актуальность обращения к регионоведскому сайту в образовании обусловлена многими факторами, среди них необходимость воспитания патриотов своей Родины, восстановления самосознания нации; знания истории и культуры своего народа, приобщения молодёжи к духовной культуре; воспитания человека с активной гражданской позицией, формирования у молодого поколения чувства любви к малой родине и др. [12, с. 2].

Регионоведческий сайт может быть успешно применен в процессе обучения учеников английскому языку в социально-образовательных целях: регионоведческий материал приближает иноязычную коммуникацию к личному опыту учащихся; использование регионоведческого материала отвечает принципам культурологического подхода в обучении иностранному языку; становление социальной ответственности личности через отношение к конкретным проблемам развития региона как части России [6].

Регионоведческий сайт становится ресурсом для саморазвития и повышения квалификации учителя английского языка, так как он позволяет получить информацию о месте, в котором осуществляется

профессиональная деятельность учителя; дает возможность использовать на своих уроках англоязычный материал регионоведческого содержания; создает базу для создания педагогического сообщества – добровольного объединения педагогов, осуществляющих деятельность в рамках данного ресурса для повышения эффективности своей профессиональной деятельности, дает возможность учителю создать портфолио: публиковать статьи, собственный опыт, участвовать в конкурсах, онлайн-конференциях; открывает онлайн-формат для общения между учениками и учителями школ региона, в том числе на английском языке, дает возможность создания совместных уроков английского языка, онлайн-конференций и т.д.

Таким образом, включение современных информационных технологий – это основа саморазвития и самообразования учителя. Информационные ресурсы, содержащие краеведческую или регионоведческую информацию, могут стать основой применения междисциплинарного подхода в обучении иностранным языкам. Все вышеперечисленное говорит о том, что регионоведческие сайты обладают огромным образовательным потенциалом как для ученика, так и для учителя. Их использование на уроках английского языка позволит решить педагогические, методические, коммуникационные, социально-культурные задачи, с которыми учитель сталкивается на своих уроках.

Список литературы

1. Байбардина Т.И. и др. Интернет-маркетинг: учебное пособие. Гомель: Белорусский торгово-экономический университет потребительской кооперации, 2017. 156 с.
2. Быстров А.К. Интернет-сайт и доменное имя как объекты гражданских прав в системе отношений по использованию сети интернет: дис. … канд. юр. наук. М., 2015. 256 с.
3. Гушев А.А. Классификация web-сайтов образовательных учреждений // Современные научные исследования и инновации. 2016. № 11. URL: http://web.snauka.ru/issues/2016/11/74309 (дата обращения: 22.07.2019).
4. Захаров А.В. (сост.), Каргин А.С. (отв. ред.). Интернет и фольклор: сб. ст. М.: Государственный республиканский центр русского фольклора, 2009. 320 с.
5. Калнинш Л.М. Информационно-дидактическое пространство личностно-профессионального саморазвития учителя: автореферат дис. … докт. пед. наук. Великий Новгород, 2012. 83 с.
6. Кочергина И.Г. Регионоведческий компонент содержания обучения иностранному языку. URL: https://urok.1sept.ru/%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%8C%D0%B8/604077/ (дата обращения: 22.07.2019).
7. Лавренов А.Ю., Якушина Е.В., Капитанская А.К. и др. Интернет для учителя. Пособие для системы доп. проф. образования. М.: Федерация интернет-образования, 2005. 93 с.
8. Минякова И.В. Становление и развитие категории самообразования в зарубежной и отечественной философии // Universum: Психология и образование: электрон. научн. журн. 2018. № 7 (49). С. 7–10. URL: http://7universum.com/ru/psy/archive/item/6108 (дата обращения: 22.07.2019).
9. Полонский В.М. Словарь по образованию и педагогике. М.: ВШ, 2004. 512 с.
10. Пронина О.Г. Использование технологии Web 2.0 в обучении иностранному языку

в вузе // Язык и культура. 2010. № 1. С. 92–98.
11. Протасов А.В. Информационно-образовательные ресурсы учебных заведений среднего образования в сети Интернет // М-лы. V Междунар. студ. электрон. науч. конф. «Студенческий научный форум». URL: http://www.scienceforum.ru/2013/168/4457 (дата обращения: 22.07.2019).
12. Решетникова Е.Н. Региональный компонент: актуальность, проблемы и их решение // Искусство. Все для учителя! 2013. № 6 (18). С. 2–3.
13. Серых Л.А. Использование Интернета в краеведческой работе со школьниками: метод. пособие. Самара: Центр развития образования, 2013. 64 с.
14. Смолин О.Н. Образование в течение всей жизни: законодательство и проблемы // Наука о человеке: гуманитарные исследования. 2015. № 1 (19). С. 135–143.
15. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (ред. от 17.06.2019) // Собрание законодательства РФ, 31.12.2012, № 53 (ч. 1), ст. 7598.
16. Юдина И.А. Введение в Интернет: пособие для слушателей курсов повышения квалификации в области образовательных информационных технологий. Владивосток, 2006. 23 с.
17. Definition of website // Dictionary by Merriam-Webster. URL: https://www.merriam-webster.com/dictionary/website (дата обращения: 22.07.2019).
18. Meaning of website // Cambridge Dictionary. URL: https://dictionary.cambridge.org/us/ (дата обращения: 22.07.2019).
19. Website: definition. URL: https://techterms.com/definition/website (дата обращения: 22.07.2019).

EDUCATIONAL POTENTIAL OF THE REGIONAL STUDIES SITE IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS OF ENGLISH

I.V. Minyakova

Immanuil Kant Baltic Federal University, Kaliningrad

The article is devoted to the problem of improving the skills of teachers of English through the introduction of new technologies, materials, Internet resources of regional content. The characteristic of the regional site as an Internet resource containing information about the territory (region, city) in which the English lessons of the school teacher are conducted is given. The purpose of the article is to reveal the features of the use of regional sites in the process of improving the skills of teachers of English of secondary school. Directions of use of regional sites for preparation and carrying out lessons of English are defined.

***Key words**: professional development, self-education, information and educational resource, website, educational website, local history, regional studies website.*

Об авторе:

МИНЯКОВА Ирина Викторовна – аспирантка специальности «Образование и педагогические науки», Балтийский федеральный университет им. И. Канта (236016, Россия, г. Калининград, ул. А. Невского, 14); e-mail: koroletskaya@yahoo.com

УДК 159.9.072

ПРОБЛЕМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ В СОВРЕМЕННЫХ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ: КОНТЕНТ-АНАЛИЗ

Е.А. Попинако

Санкт-Петербургский университет МВД России

Представлены результаты исследования проблемы профессиональной адаптации, обсуждаемые в рамках психологии труда. В качестве основных методов исследования использованы анализ ключевых классических положений и контент-анализ современных научных работ. Были определены теоретические характеристики профессиональной адаптации и актуальные направления в изучении проблемы адаптации в отечественных научных разработках. Результаты контент-анализа в перспективе могут быть использованы в изучении особенностей профессиональной адаптации субъектов различных профессиональных сфер.
Ключевые слова: *адаптация, профессиогенез, профессиональная адаптация условия адаптации, виды адаптации, субъекты адаптации.*

Проблема адаптации индивида, субъекта и личности на протяжении всего существования научного знания вызывает значимый интерес исследователей и позволяет не только расширить рамки представлений о данном явлении, но и обеспечить возможность успешности данного процесса. В многочисленных современных научных исследованиях, которые направлены на анализ специфических аспектов адаптации человека к различным условиям и видам деятельности, социуму и требованиям среды, проблемам профессиональной адаптации уделяется недостаточное внимание. Так, в рамках психологических наук исследования профессиональной адаптации составляют небольшой процент от общего числа исследований, а в последние годы данный показатель значимо снижается.

В соответствии с широким пониманием проблемы адаптации в различных условиях жизнедеятельности и деятельности актуализируются возможности изучения различных факторов адаптации: от личностных и социальных, до целевых и организационных. Наиболее остро проблемы адаптации обнаруживаются в кризисных для человека условиях выполнения любого вида деятельности (как нормативных, так и ситуативных). На протяжении всего профессиогенеза задачи адаптации решаются по мере возникновения трудностей в формировании функциональных психических систем, способностей и «профессиональных компетенций, необходимых для освоения профессии», которые преодолеваются как конструктивными способами, так и деструктивными, «в результате чего субъект отстает в профессиональном развитии, допускает ошибки и срывы в деятельности»

[1, с. 17]. Поэтому решение проблем адаптации на каждом из этапов профессионального развития является одной из актуальных задач современной психологии труда.

Успешность профессиональной адаптации определяет эффективность всей последующей деятельности субъекта труда, в связи с чем, Е.А. Климов отмечает данный этап в качестве значимого в становлении профессионала [3]. Результатом профессиональной адаптации являются новообразования операционально-деятельностного и личностного уровней, а также вхождение субъекта в профессию.

Значимость этапа профессиональной адаптации в развитии профессионализма подчеркивает и А.К. Маркова, обращая внимание на освоение норм и правил, а также приемов и технологий, необходимых для осуществления профессиональной деятельности [4].

Профессиональную адаптацию Э.Ф. Зеер рассматривает как один из этапов профессионального становления личности, который характеризуется приобретением профессионального опыта и самостоятельным выполнением профессионального труда [2]. Определение понятию «профессиональная адаптация» дается с точки зрения приспособления «уже имеющегося профессионального опыта и стиля профессиональной деятельности к требованиям нового рабочего места, освоение сотрудником новых для него профессиональных функций и обязанностей, доработка требуемых навыков и умений, включение в профессиональное сотрудничество и партнерство, постепенное развитие конкурентоспособности» [2, с. 126].

Проблема адаптации является междисциплинарной и носит интегральный характер, при этом считается достаточно разработанной. Однако в настоящее время отсутствует анализ диссертационных исследований по проблеме адаптации к профессиональной деятельности.

С целью выявления актуальных направлений в изучении проблемы профессиональной адаптации был проведен контент-анализ диссертационных исследований. В качестве материала исследования были выбраны диссертации, выполненные за последние 20 лет (с 1998-го по 2018 гг.) [6].

В качестве метода исследования были использованы два способа проведения контент-анализа: количественный и качественный [4]. На первом этапе в качестве смысловой единицы анализа выбрано понятие «адаптация» как приспособление (от латинского слова «*adaptation*»). В качестве единицы счета рассматривались «специальности ВАК».

В результате проведенного анализа было выявлено, что за последние 20 лет было выполнено 2 677 диссертационных исследований по проблеме адаптации по 18 специальностям ВАК. Общие показатели количества диссертаций по научным направлениям представлены в табл. 1.

Таблица 1

Исследования по проблеме адаптации по научным специальностям

№ п\п	Код специальности	Наименование научной специальности	Кол-во	Частота встреча-емости, %
1	01.00.00	Физика и математика	9	0,34
2	02.00.00	Химия	2	0,07
3	03.00.00	Биология	464	17,33
4	05.00.00	Техника	189	7,06
5	06.00.00	Сельское хозяйство	71	2,65
6	07.00.00	История и археология	68	2,54
7	08.00.00	Экономика	311	11,62
8	09.00.00	Философия	35	1,31
9	10.00.00	Филология	45	1,68
10	12.00.00.	Юриспруденция	13	0,48
11	13.00.00.	Педагогика	512	19,13
12	14.00.00.	Медицина	311	11,62
13	17.00.00	Искусствоведение	4	0,15
14	19.00.00	Психология	355	13,26
15	22.00.00	Социология	233	8,71
16	23.00.00	Политология	13	0,49
17	24.00.00	Культурология	21	0,78
18	25.00.00	Науки о Земле	21	0,78
Итого			2 677	100

Данные табл. 1 показывают, что наибольшее количество исследований проведено в рамках педагогических (512), биологических (464), психологических (355), экономических (311), медицинских (311) и социологических (233) наук. Это свидетельствует о том, что проблема достаточно актуальна, является междисциплинарной и интегративной. На рис. 1 представлено распределение количества диссертаций, в которых проблема адаптации рассматривается наиболее часто.

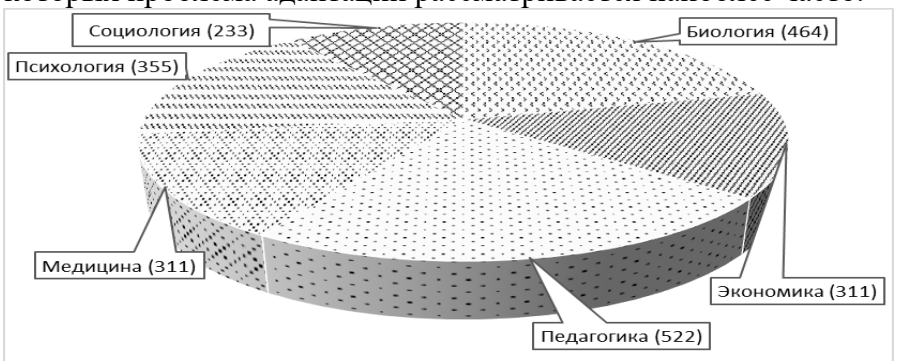

Рис. 1. Наиболее распространённые сферы диссертационных психологических исследований по проблеме адаптации.

Особенность данных диссертаций заключается в том, что их направленность гуманитарная. Проблема адаптации не только обсуждается, но и производится подробный психологический анализ данной категории, предлагаются пути совершенствования способов адаптации, выделяются факторы, способствующие адаптации, а также предлагаются условия и возможности профилактики дезадаптации.

В качестве смысловой единицы 2-го этапа контент-анализа

выбрано понятие «адаптация» по научной специальности 19.00.00 – Психология. Для определения единиц счета был составлен словарь категорий, по которым каждое диссертационное исследование было рассмотрено. Данные категории были выделены по следующим типам: год опубликования и защиты, специальность, виды адаптации, субъекты адаптации, направленность адаптации. На рис. 2 представлено распределение количества диссертаций по годам, выполненным по научной специальности 19.00.00 – Психология за последние 20 лет.

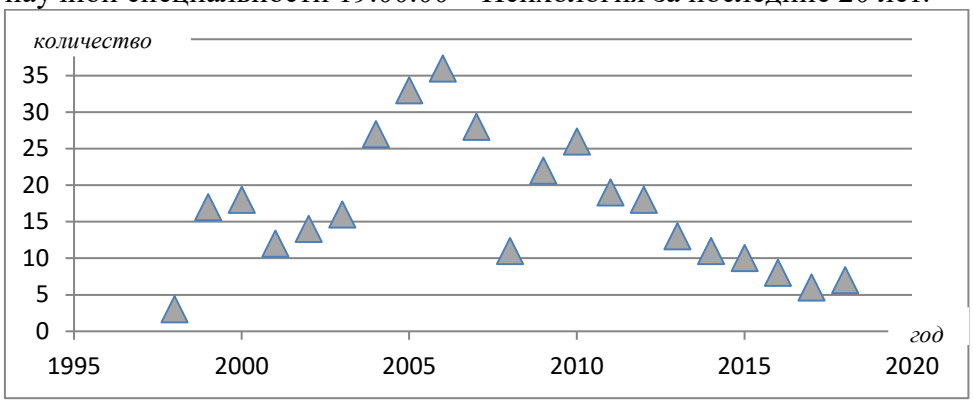

Рис. 2. Распределение количества диссертаций по проблемам адаптации за 20 лет в рамках научной специальности 19.00.00 – Психология.

Всего по проблеме адаптации с 1998-го по 2018 год было подготовлено 355 диссертаций по специальности 19.00.00 – Психология. Прослеживается тенденция снижения исследовательского интереса к данной проблеме. Так, в 2005 г. защищено 38 диссертаций, а в 2018 г. – всего 11. Данные диссертационные исследования проведены по различным научным специальностям.

На рис. 3 приведена диаграмма распределения диссертационных исследований по научным специальностям направления 19.00.00 – Психология по проблеме адаптации. Наиболее часто проблема адаптации рассматривается в рамках научных специальностей 19.00.07 – Педагогическая психология (28 %); 19.00.05 – Социальная психология (26 %); 19.00.01 – Общая психология, психология личности, история психологии (15 %); 19.00.04 – Медицинская психология (10 %). Такое распределение связано с тем, что наиболее актуальной и острой данная проблема выступает в образовательной, профессиональной и социальной сферах. В то же время встречаются диссертации, в которых виды адаптации, рассмотренные в содержании, не всегда согласуются с соответствующими специальностями и достаточно разнообразны, что представлено на следующей диаграмме (рис. 4).

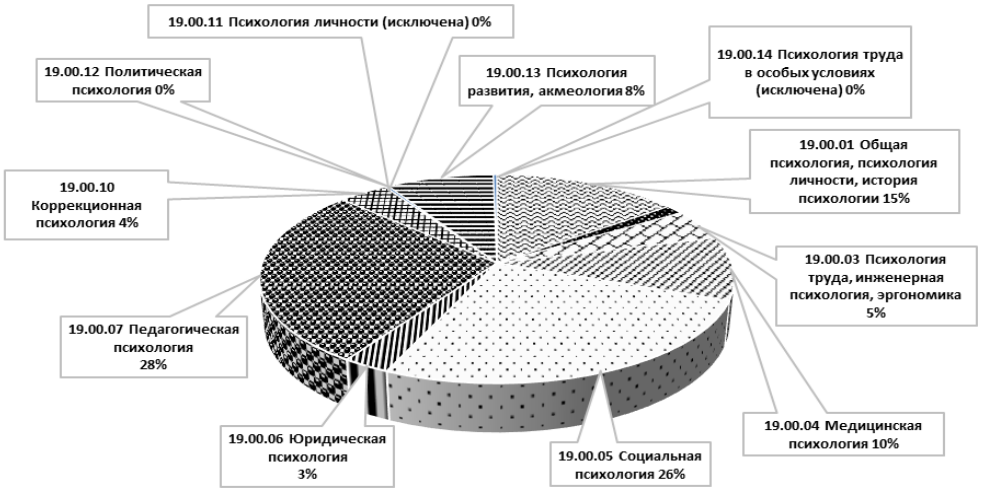

Рис. 3. Распределение диссертационных исследований по проблеме адаптации по специальностям (19.00.00 – Психология).

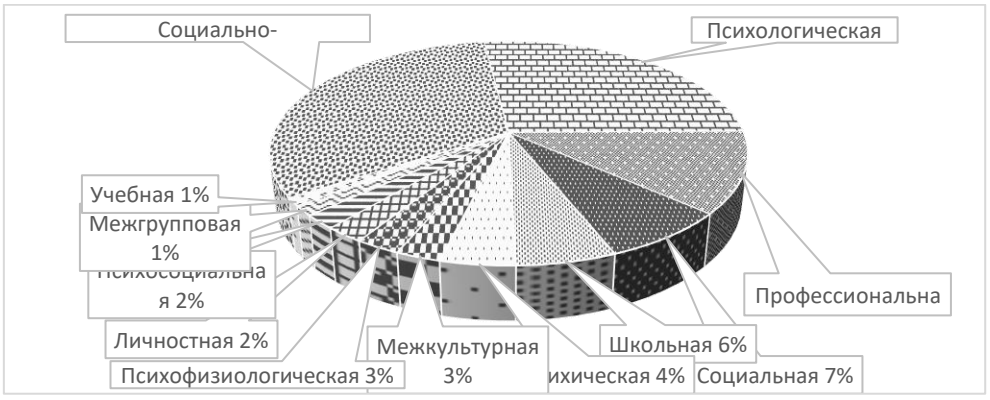

Рис. 4. Виды адаптации, рассмотренные в диссертационных исследованиях (19.00.00 –Психология).

Необходимо отметить, что два самых распространённых вида адаптации – социально-психологическая (32 %) и психологическая (27 %) – составляют больше половины всех диссертационных работ, исследуются во многих специальностях, а в качестве субъекта выступают разные категории респондентов. Исследования в сфере профессиональной адаптации (14 %) крайне малочисленны, а исследования проблем адаптации сотрудников органов внутренних дел практически не проводятся, что указывает на значимость разработок в данном направлении.

Распределение специальностей и видов изучения проблемы адаптации напрямую связано с субъектом адаптации и условиями, к которым необходимо приспособиться. Данная информация представлена на рис. 5 и 6 соответственно.

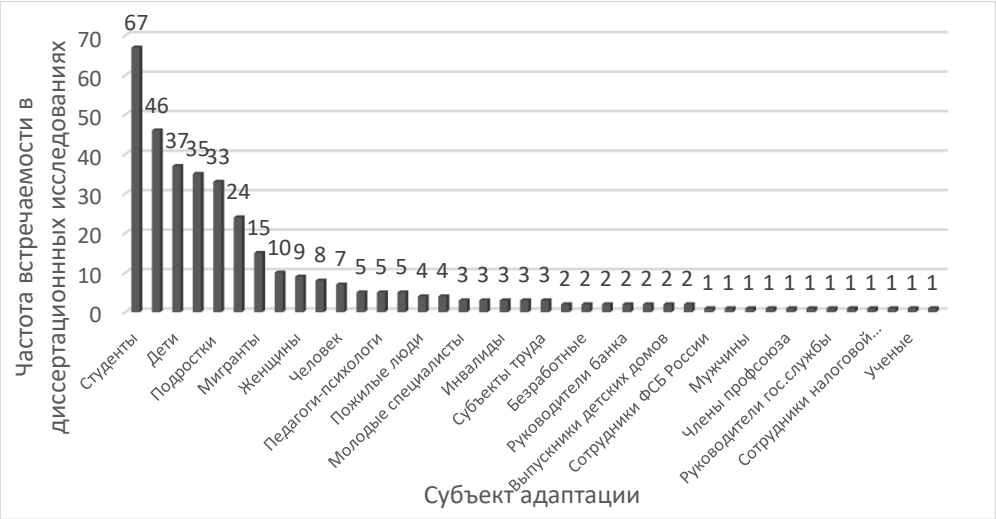

Рис. 5. Субъекты адаптации, рассматриваемые в диссертационных исследованиях (19.00.00 – Психология).

Наиболее часто при изучении проблемы адаптации в качестве субъекта рассматриваются студенты (18,87 %) и учащиеся (12,96 %), дети (10,42 %), военнослужащие (9,86 %), подростки (9,29 %), что свидетельствует о разработанности данной проблемы в образовательной и военно-профессиональной среде. В меньшем объеме представлена данная проблема в работах, где в качестве субъекта выступают больные (пациенты, 6,76 %) и мигранты (4,23 %).

Изучение субъекта адаптации в исследовательских работах всегда сопряжено с условиями, к которым необходимо адаптироваться. Наиболее часто таковыми являются условия обучения в вузе и условия образовательного процесса – 57 работ, что составляет 16 % от общего количества диссертационных исследований. Адаптация к условиям профессиональной деятельности представлена 51 работой, что составляет 14 % от общего количества. Адаптация к условиям обучения в школе и образовательному процессу – 43 работы (11 % от общего количество диссертационных исследований); к учебной деятельности – 38 работ (10 %); к социальной среде – 30 работ (8 %) (рис. 6).

Анализ работ, посвященных исследованию профессиональной адаптации, показывает, что наиболее распространенными в обсуждении эффективности адаптации к условиям труда являются проблемы мотивации, эмоциональной устойчивости, коммуникативной компетентности, удовлетворенности и ценностных ориентаций.

Таким образом, проведенный контент-анализ актуальных направлений изучения проблемы профессиональной адаптации в современных научных исследованиях позволил сформулировать следующие выводы:

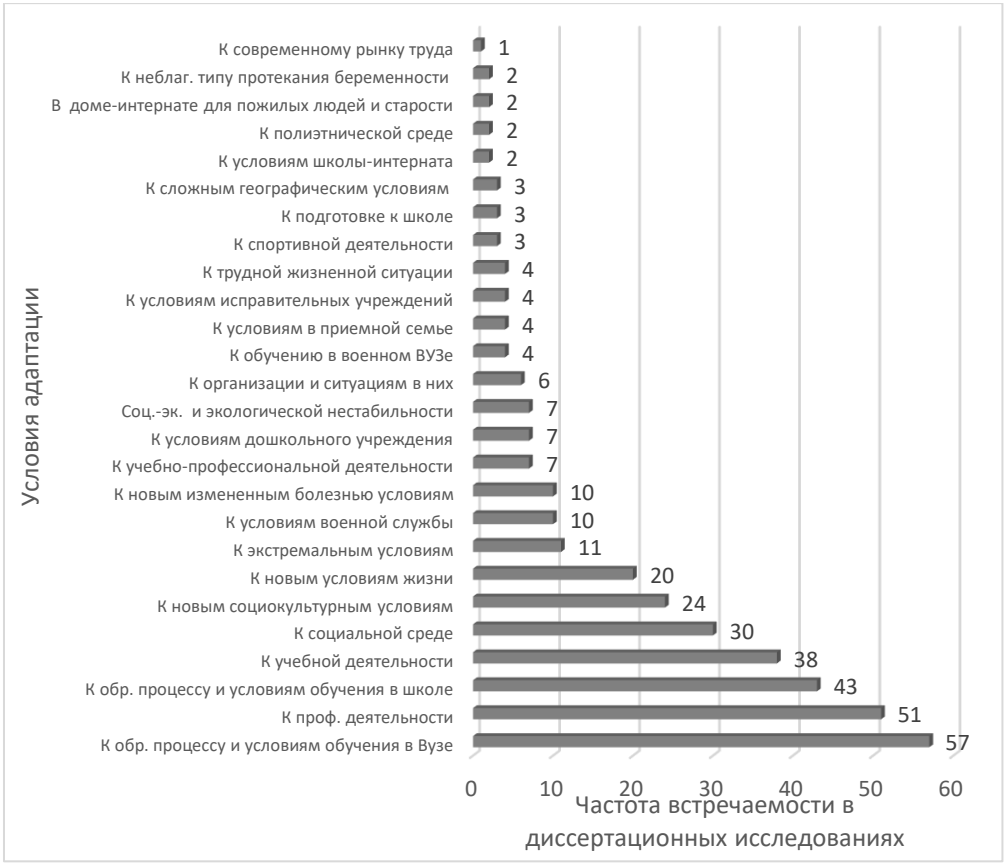

Рис. 6. Условия, к которым происходит адаптация, рассмотренные в диссертационных исследованиях (19.00.00 – Психология).

1. Проблема адаптации является актуальной и интегративной для многих сфер науки, однако прослеживается гуманитарная направленность исследований, сосредоточенных на изучении педагогических аспектов адаптации, биологических законов приспособления и снижение интереса исследователей к психологическим факторам данного явления в сфере профессиональной деятельности.

2. В рамках психологических наук наиболее исследована проблема адаптации в рамках педагогической и социальной психологии, где предметом исследования выступают особенности адаптации субъектов к учебной деятельности, образовательной и социальной среде и значительно реже к профессиональной деятельности.

3. В качестве субъектов адаптации чаще всего выступают студенты, учащиеся и дети, а условиями, к которым необходимо приспособление, являются условия обучения в вузе и школе, учебная деятельность. Субъекты трудовой деятельности в качестве объекта исследования в современных работах представлены в единичных случаях.

4. Актуальными проблемами профессиональной адаптации являются вопросы, связанные с изучением трансформации личностных

особенностей и мотивации, накоплением личностного потенциала, сохранением адаптационных ресурсов, особенностями формирования ценностно-мотивационной структуры личности, операционально-деятельностными изменениями сотрудников различных профессиональных сфер, а также прогнозированием успешности осуществляемой деятельности.

5. Вопросы профессиональной адаптации в диссертационных психологических работах представлены разработками более чем пятилетней давности, в последние годы освещаются недостаточно и требуют дополнительного внимания исследователей.

Список литературы

1. Гончарова Н.А. Психологические закономерности зависимости профессиональных деформаций личности от стадий профессионального развития // Вестн. Твер. гос. ун-та. Сер. «Педагогика и психология». 2018. № 3. С. 11–18.
2. Зеер Э.Ф. Психология профессий: учеб. пособие для студ. вузов. 2-е изд., перераб., доп. М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. 336 с.
3. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2004. 304 с.
4. Дмитриев И.В. Контент-анализ: сущность, задачи, процедуры. URL: https://psyfactor.org/lib/k-a.htm (дата обращения: 20.03.2019).
5. Маркова А.К. Психология профессионализма. М.: Знание, 1996. 308 с.
6. Каталог Российской государственной библиотеки. URL: https://www.rsl.ru/ (дата обращения: 11.05.2019).

ACTUAL DIRECTIONS OF STUDYING THE PROBLEM OF PROFESSIONAL ADAPTATION IN MODERN SCIENTIFIC RESEARCHES

E.A. Popinako

St. Petersburg University of the Ministry of Internal Affairs of Russia

The results of the study of the problem of professional adaptation, discussed in the framework of the psychology of labor. As the main methods of research, we used the analysis of key classical positions and the content analysis of modern scientific works. The theoretical characteristics of professional adaptation and current trends in the study of the problem of adaptation in domestic scientific research were identified. The results of content analysis in the future can be used to study the features of professional adaptation of subjects of various professional fields.

***Key words**: adaptation, professiogenesis, professional adaptation, conditions of adaptation, types of adaptation, subjects of adaptation.*

Об авторе:

ПОПИНАКО Екатерина Алексеевна – адъюнкт ФГКОУ ВО «Санкт-Петербургский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации» (198206, Санкт-Петербург, ул. Летчика Пилютова, 1); e-mail: tatainchik@rambler.ru

УДК 372.853

МЕТОДИЧЕСКАЯ СИСТЕМА ПРОВЕДЕНИЯ ЭКСКУРСИЙ ПО ФИЗИКЕ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

А.С. Прудкий

Московский педагогический государственный университет

На основе анализа дидактической и методической литературы выявлен системообразующий фактор и определены основные задачи методической системы проведения экскурсий по физике как средства формирования профессионального самоопределения учащихся. Установлены основные составляющие методической системы: смысл и цели, содержание, образовательное пространство, методы обучения, средства и способы обучения, технологии обучения, формы обучения, формы рефлексии.

Ключевые слова: *формирование профессионального самоопределения, экскурсии по физике, методическая система проведения экскурсий по физике как средства формирования профессионального самоопределения учащихся, составляющие методической системы.*

Физика как школьный предмет содержательно объединяет культурно-исторические и научно-технические сферы деятельности человека, что способствует решению задач как научного и культурного развития личности, так и формирования профессионального самоопределения учащихся в соответствии с требованиями «Национальной доктрины образования РФ до 2025 года» и Федерального государственного образовательного стандарта основного и среднего общего образования (ФГОС ООО и ФГОС СОО).

Одной из форм урока физики, продуктивно выполняющей образовательные, воспитательные и развивающие функции, установленные государственными документами, является экскурсия. Урок-экскурсия требует такой же комплексной подготовки, как и традиционный урок в соответствии с дидактическими принципами систематичности, доступности, последовательности, наглядности, результативности, дифференциации и индивидуализации обучения. Эти принципы являются основополагающими как при планировании, организации и проведении экскурсии по физике одновременно учебной и профориентационной направленности, так и в профориентационной деятельности школы и учителя по формированию профессионального самоопределения учащихся.

Нами было обосновано, что экскурсия по физике как форма урока выполняет научно-познавательную, культурно-научную, мотивационно-формирующую, мировоззренческую, организационную, профессионально-ориентационную, социокультурную функции [11]. Таким образом выявляется их полифункциональность, обеспечивающая одновременное сочетание разнообразных смыслов и компонентов

(знаниевых, коммуникативных, аксиологических, социокультурных, профориентационных), к результативным составляющим которых относятся: культурно-историческая, предметная, межпредметная, метапредметная, профессионально ориентирующая.

Для того чтобы каждая конкретная экскурсия по физике реализовывала полифункциональность, раскрывала профориентационное значение объекта посещения и проявляла себя как средство формирования профессионального самоопределения учащихся, ее планирование и организация учителем должны осуществляться в определенной последовательности: определение назначения экскурсии; учет возрастных психологических особенностей обучающихся, а также материальных возможностей школы и родителей; определение содержательной (учебной, политехнической, культурно-исторической, естественнонаучной и профориентационной) направленности экскурсии; выбор объекта (объектов) посещения и экскурсионного маршрута с учетом из взаимосвязи с изучаемым материалом, предпочтений школьников и конъюнктуры региональных рынков труда; отбор методических приемов, форм, способов проведения экскурсий и дальнейшего использования полученных знаний в учебно-воспитательном процессе; определение средств активизации познавательной деятельности и удержания внимания учащихся; предварительная подготовка учащихся к участию в экскурсии, в том числе в постановке общих и индивидуальных заданий по наблюдению объекта посещения и вопросов для дальнейшего самостоятельного исследования учебно-профориентационного характера; планирование форм установления уровня рефлексии (осмысленности учащимися информации об экскурсионном объекте и профессиях, с ним связанных) [12].

Методы подготовки и проведения экскурсий по физике, учитывающие их профориентационную направленность, объединены общей целью: на основе раскрытия содержательного потенциала экскурсии способствовать продуктивному достижению школьниками предметных, метапредметных и личностных результатов и одновременно формированию у них способности к обоснованному выбору дальнейшей образовательной траектории и будущей профессии [12]. При этом разнообразные формы проведения рефлексивной деятельности после урока-экскурсии позволяют педагогу определить осмысленность и глубину понимания ими учебного материала, значения и смысла необходимости выбора профессии для личного будущего.

Таким образом, дидактические и методические факторы, обуславливающие профориентационную направленность экскурсии и сопровождающие ее организацию, подготовку и проведение, дают возможность рассматривать *экскурсию по физике учебно-профориентационной направленности как форму урока и как средство формирования профессионального самоопределения школьников,*

сочетающие в себе: процесс наглядного познания законов физики; знакомство с примерами использования этих законов в технике, технологиях, производстве, памятниках материальной и духовной культуры и одновременное ознакомление с профессиями, тем или иным образом причастными к созданию и функционированию объектов посещения; использование полученной информации в учебно-воспитательном процессе и творческо-познавательной деятельности школьников.

На основе анализа, систематизации, обобщения дидактических и методических источников (К.В. Альбин, Н.С. Белый, С.У. Гончаренко, М.И. Розенберг, А.Н. Яворский [1], А.Р. Биряльцева [2], А.И. Бугаев [3], Н.Е. Важевская, С.Е. Каменецкий, Н.С. Пурышева [7], А.А. Власова [6], А.И. Караваев, И.Я. Ланина, И.П. Шидлович [9], О.И. Лагутенко [8]; А.В. Сергеев [13] и др.) и выделенных выше аспектов методических особенностей экскурсий по физике со всей совокупностью методов, способов, средств, форм, технологий организации, подготовки, проведения уроков-экскурсий мы выделяем *методическую систему проведения экскурсий по физике как средство формирования профессионального самоопределения учащихся.*

Таким образом, *целью* данной работы является определение системообразующего фактора методической системы проведения экскурсий по физике как средства формирования профессионального самоопределения учащихся, ее задач и составляющих.

Система (от греч. *sýstēma* – целое, составленное из частей, соединение [4, с. 465]) – термин, достаточно часто использующийся в дидактике и методике. В БСЭ «систему» определяют как множество элементов, находящихся в отношениях и связях друг с другом и образующих определенную целостность, единство [5, с. 463]. Словарь иностранных слов рассматривает этот термин следующим образом: 1) совокупность закономерно связанных между собой элементов (предметов, явлений, взглядов, знаний и т.п.), составляющих определенное целостное образование, единство; 2) определенный порядок в расположении и связи частей чего-либо; 3) форма организации чего-либо и т. д. [4, с. 465].

Обозначение дефиниции «система» авторитетными источниками, подтверждает правомерность выделения методической системы проведения экскурсий как средства формирования профессионального самоопределения учащихся. Одновременное установление функций, выделение совокупности логически скоординированного государственными документами предметного (физического) содержания и его профориентационного наполнения позволяют обозначить системообразующий фактор данной системы.

Системообразующим фактором методической системы проведения экскурсий по физике как средства формирования профессионального самоопределения учащихся выступает взаимосвязь

между требованиями государства, общества, ФГОС ООО и ФГОС СОО по достижению предметных, метапредметных, личностных результатов учащихся, а также по формированию у них способности к обоснованному выбору дальнейшей образовательной траектории и будущей профессии, с одной стороны, и между экскурсиями по физике, потенциально и содержательно способными реализовать данные требования, – с другой.

Методическая система проведения экскурсий по физике как средство формирования профессионального самоопределения учащихся полифункциональна и выполняет определенные *задачи*, поставленные перед школой: 1) создание психолого-педагогических, духовно-нравственных и учебно-профориентационных условий для формирования готовности к осознанному и обоснованному выбору профессии; 2) реализация практических возможностей «внедрения в профессию» в процессе изучения физики; 3) обеспечение продуктивного достижения образовательных результатов на основе наглядной демонстрации взаимосвязей предметных знаний и их практического применения в науке, технике, производстве; 4) интеграция профориентационной, учебно-воспитательной работы школы и учебно-познавательной деятельности школьников как реализация общей совокупности средств проведения экскурсий по физике, в том числе как средства формирования профессионального самоопределения учащихся.

Основные составляющие методической системы: *смысл и цели* (содействие достижению предметных, метапредметных и личностных результатов при проведении экскурсий по физике как средства формирования профессионального самоопределения учащихся, способности к обоснованному выбору дальнейшей образовательной траектории и будущей профессии); *содержание* (содержательное сочетание физических знаний и знаний о мире профессий, их характеристиках и требованиях к специалистам, их осуществляющим); *образовательное пространство* (профориентационно-образовательная среда с внедрением учащихся в пространство профессий); *методы обучения* (вербальные (словесные), наглядные, практические, эвристические); *средства и способы обучения* (экскурсия по физике учебно-профориентационной направленности); *технологии обучения* (моделирование производственных процессов; анализ экономических показателей предприятия и потенциала региона; проектирование новых производственных процессов и аудиторной защиты их целесообразности; формирование содержания и презентаций виртуальных экскурсий, размещение их в интернет-ресурсах и социальных сетях и т. п.); *формы обучения* (урок-экскурсия, межпредметная экскурсия, виртуальная экскурсия, самостоятельная работа учащихся, контроль и оценивание их готовности к профессиональному самоопределению); *формы рефлексивной деятельности* (тестирование; самостоятельное составление и решение

задач; выполнение лабораторных, практических работ; выполнение заданий по исследованию указанных учителем проблем; формирование материала презентаций виртуальных экскурсий учащимися; отчеты о выполненной работе, цель которых – определение уровня осмысленности учащимися информации об экскурсионном объекте и профессиях, с ним связанных; нетрадиционные уроки обобщения и систематизации: урок-конференция, урок-суд и т. п.).

Основные составляющие методической системы содержательно объединяют профориентационную и учебную компоненты урока-экскурсии. Материал экскурсии содержит как общенаучные, культурно-исторические знания, так и знания о мире профессий, с которыми учащиеся до экскурсии, а возможно, до изучения физики, не были знакомы, как и не были знакомы с потребностями региона в определенных специалистах.

Реализация методической системы предполагает регулярную совместную деятельность учителей физики, учащихся, их родителей, работодателей и региональных центров занятости.

Таким образом, исходя из ширины спектра целей, задач и полифункциональности методической системы, можно утверждать, что экскурсионное занятие по физике (как средство ее практической реализации) имеет большое социальное значение в достижении школьниками личностных, предметных и метапредметных результатов; понимании ими законов природы в их взаимосвязи с наукой, техникой и производством; ознакомлении с региональным производством, его потребностями и особенностями.

Таким образом, *функции* методической системы можно объединить в три группы: *учебные:* демонстрация взаимосвязи науки и техники; применения физических законов, изучаемых в классе, за его пределами; значимости разнообразных профессий для внедрения достижений науки в новые технологии и производство; *воспитательные:* с одной стороны, в процессе проведения экскурсии воспитывается самостоятельность, аккуратность, бережное отношение к труду других людей, формируется понимание значения выбора профессия для будущего; с другой стороны, учащиеся приучаются к соблюдению техники безопасности, осторожности и внимательности в целях сохранения собственного здоровья, а также здоровья и жизни окружающих; *развивающие:* культурно-историческое, научно-культурное, профориентационное развитие личности; формирование творческого и политехнического мышления, развитие внимания, памяти и других психологических качеств личности, необходимых для готовности к профессиональному самоопределению или выбору направления будущей деятельности; влияние на формирование профессионального самоопределения учащихся.

Выводы. Совокупность методов, способов, средств, форм,

технологий организации, подготовки, проведения уроков-экскурсий, имеющих влияние на профессиональное самоопределение учащихся, рационально рассматривать как методическую систему, что не противоречит общепринятому определению понятия «система» и соответствует методическим требованиям к такого рода терминам.

В работе обозначен системообразующий фактор методической системы на основе совокупности логически скоординированного государственными документами предметного (физического) содержания и его профориентационного наполнения. Определены основные задачи методической системы: создание психолого-педагогических, духовно-нравственных и учебно-профориентационных условий на основе наглядной демонстрации взаимосвязей как физических и естественнонаучных знаний, так и их практического применением в науке и технике, на экскурсиях по физике с целью достижения учащимися образовательных результатов для формирования у них способности осознанного и обоснованного выбора будущей профессии.

Установлены основные составляющие методической системы: смысл и цели, содержание, образовательное пространство, методы обучения, средства и способы обучения, технологии обучения, формы обучения, формы рефлексии.

Рассмотренная методическая система обладает большим полифункционалом, интегрируя в себе все функции образовательного процесса (учебные, воспитательные, развивающие), а ее реализация в учебном процессе имеет продуктивное влияние на личностное и профессиональное самоопределение учащихся.

Дальнейшие наши исследования направлены на экспериментальную проверку результативности разработанной методической системы и проверку достоверности результатов педагогического эксперимента.

Список литературы

1. Альбін К.В., Білий М.С., Гончаренко С.У. Методика викладання фізики. К.: ВШ, 1970. 300 с.
2. Биряльцева А.Р. Экскурсионная деятельность как средство развития познавательной активности обучающихся: на примере системы дополнительного образования детей Республики Татарстан: дис. ... канд. пед. наук. М., 2003. 174 с.
3. Бугаев А.И. Методика преподавания физики в средней школе: Теоретические основы: учеб. пособие для студ. пед. ин-тов по физ.-мат. спец. М.: Просвещение, 1981. 288 с.
4. Булыко А.Н. Современный школьный словарь иностранных слов. М.: Мартин, 2005. 624 с.
5. Большая советская энциклопедия: в 30 т. Изд. 3-е. М.: СЭ, 1976. Т. 23. 640 с.
6. Власова А.А. Подготовка студентов педагогических вузов к проведению профилирующих уроков-экскурсий по физике: дис. ... канд. пед. наук. Томск, 2006. 183 с.
7. Каменецкий С.Е., Пурышева Н.С., Важеевская Н.Е. Теория и методика обучения физике в школе: общие вопросы: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений

/ под. ред. С.Е. Каменецкого, Н.С. Пурышевой. М.: Академия, 2000. 386 с.
8. Лагутенко О.И. Методика проведения экскурсий в природу при изучении курса естествознания: дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2007. 245 с.
9. Ланина И.Я. Урок-экскурсия // Урок физики в современной школе: творческий поиск учителей / под ред. В.Г. Разумовского. М.: Просвещение, 1993. 288 с.
10. Попова Т.М. Культурно-історична складова змісту навчання фізики в загальноосвітній школі: теорія, методика, практика: монографія. Керч: РВВ КДМТУ, 2009. 348 с.
11. Попова Т.Н., Прудкий А.С. Полифункциональность учебных экскурсий по физике // Вестн. Твер. гос. ун-та. Сер. «Педагогика и психология». Тверь: ТвГУ, 2018. №. 2. С. 129–137.
12. Прудкий А.С. Экскурсии по физике в контексте их влияния на профессиональное самоопределение школьников // Физико-математическое и технологическое образование: проблемы и перспективы развития: м-лы IV Междунар. науч.-метод. конф. М.: МПГУ, 2019. 680 с.
13. Сергеев А.В. Наблюдения учащихся при изучении физики на первой ступени обучения: пособие для учителей. К.: РШ, 1987. 152 с.

THE FORMATION OF PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF STUDENTS BY MEANS OF PHYSICAL TOURS AS A METHODICAL SYSTEM

A.S. Prudkii

Moskow Pedagogical State University

Based on the analysis of didactic and methodical literature, as well as the allocation of factors constituting the methodological features of tours in physics, teaching and vocational guidance, the expediency of considering a full-fledged methodical system of forming professional self-determination of students by means of excursions in physics is justified and is presented in the given article. A system-forming factor was identified, the main tasks were identified and the components of the methodological system were established.

***Key words**: the formation of professional self-determination, tours in physics, the methodical system for conducting tours in physics as a means of forming professional self-determination of students, components of the methodical system.*

Об авторе:

ПРУДКИЙ Александр Сергеевич – аспирант ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет» (119435, г. Москва, ул. Малая Пироговская, 1/1); старший преподаватель кафедры математики, физики и информатики ФГБОУ ВО «Керченский государственный морской технологический университет (298309, респ. Крым, г. Керчь, ул. Орджоникидзе, 82), e-mail: alex_pruds@mail.ru

УДК 37.01.

ПОЛИКУЛЬТУРНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЭТНОХУДОЖЕСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА

М.В. Слепцова

Дальневосточный государственный университет путей сообщения,
г. Хабаровск

Обосновывается формирование этнохудожественной культуры будущего учителя изобразительного искусства средствами поликультурной образовательной среды как приобщение будущего учителя к ценностям национальной культуры и овладение им знаниями об особенностях культуры разных народов, реализующимися через умения, навыки и опыт деятельности. Представлены основные направления и новые поиски организации содержания образовательного процесса обучения с учётом национально-регионального компонента, создание возможностей для возрождения и развития этнических культур, принимая во внимание этнохудожественный опыт народов региона.

Ключевые слова: *педагогическая культура, этнохудожественная культура, региональный компонент, поликультурная образовательная среда, поликультурное и этнокультурное образование, учебная деятельность.*

Особенности поликультурной образовательной среды образовательного учреждения как педагогический поиск и поддержка поликультурной идентичности определяются реалиями социально-педагогической ситуации. Особенность подготовки учителя изобразительного искусства средствами поликультурной образовательной среды заключается в учёте национальных художественных особенностей и региональной культуры. Уникальность национальной культуры, верность традициям, почитание национальной художественной и этнической культуры являются основой этнокультурной идентичности народа, которая в современном обществе стремится к развитию межкультурного взаимопонимания. Она должна основываться на осознании ценностей, разнообразии культур и должна быть проникнута принципами диалога культур через искусство в образовании.

Республика Саха (Якутия) является многонациональным регионом и исторической родиной для её коренных народов: якутов, эвенов, эвенков, чукчей, юкагиров, долганов. Ежегодно из улусов республики в образовательные организации поступают обучающиеся различных национальностей. Возникает необходимость особой организации содержания образовательного процесса с опорой на диалог культур, создание возможностей для возрождения и развития этнических

культур, принимая во внимание этнохудожественный опыт народов региона.

Поликультурное образование в контексте этнохудожественной культуры – это процесс становления и приобщения личности к истокам национальной художественной культуры народа. Художественное образование в контексте культуры мы рассматриваем с позиции становления личности как человека культуры (Е.В. Бондаревская); творца и субъекта, способного к личностному саморазвитию через системы ценностей (О.В. Гукаленко); созидателя опыта предшествующих поколений, дающих возможность усвоить этот опыт и участвовать в его приумножении (В.Л. Бенин); человека культуры «малой родины» (Г.Н. Волков); транслятора традиционной культуры (Г.С. Попова).

Поликультурная образовательная среда формирует новые ценности и смыслы этнохудожественной культуры, задает векторы самоопределения личности в многокультурной среде, выступает средством её формирования. Средством поликультурной образовательной среды мы понимаем образование – этнохудожественное и региональное. Идея этнохудожественного образования означает создание национальной системы обучения и воспитания, базирующееся на идее культурного многообразия (плюрализм), сочетающего инновации образования с традиционными культурными ценностями изобразительного искусства. Именно образование формирует причастность поликультурной личности к исторической и культурной традиции.

Возрождение ценностей национальной культуры через изобразительное искусство конкретного региона является необходимым и обоснованным в поликультурной среде. Формирование этнохудожественной культуры будущего учителя изобразительного искусства подчёркивает актуальность исследования, так как студенты и выпускники профессиональных образовательных организаций не всегда полностью осознают важность передачи богатого наследия национальной художественной культуры малой родины подрастающему поколению в многокультурном обществе. Программа среднего профессионального образования не предусматривает изучение специальной дисциплины «Поликультурное образование», и в том числе этнохудожественной культуры. Становится очевидной необходимость всестороннего изучения, анализа и характеристики формирования этнохудожественной культуры средствами поликультурной образовательной среды. В данном исследовании этнохудожественная культура является составляющим элементом педагогической культуры будущего учителя [8] и формируется средствами изобразительного искусства, традиционного народного искусства, самобытностью национальной художественной культуры, этнокультурного и этнохудожественного контекста в обучении.

Формирование этнохудожественной культуры будущего учителя изобразительного искусства средствами поликультурной

образовательной среды рассматривается как приобщение к ценностям национальной культуры и овладение знаниями об особенностях культуры разных народов, реализующихся через умения, навыки и опыт деятельности.

Мы рассматриваем содержание этнохудожественной культуры как совокупность элементов, слагаемых из понятий педагогической, художественной и этнической культур, где каждая представляет собой неотъемлемую часть единого целого.

По проблемам формирования культуры молодых педагогов имеется ряд научных работ, определивших научные основы исследования: профессионально-педагогическая культура будущего специалиста, отраженная в научных работах В.Л. Бенина, Е.В. Бондаревской, И.Ф. Исаева, В.А. Сластёнина и др.; педагогическая культура в процессе обучения, соединённая с идеей этнической культуры, которая рассмотрена Г.Н. Волковым, Г.С. Поповой и др.; художественная и этническая культура в становлении будущего учителя изобразительного искусства, изученная Е.Ю. Ежовой, М.Н. Шабановой, Л.В. Ершовой, Т.Я. Шпикаловой и др.

Педагогическая культура, по мнению Е.В. Бондаревской [2, с.101], является частью общечеловеческой культуры, личной ценности в образовании и воспитании. В.Л. Бенин [1, с. 29; 7] определяет педагогическую культуру как интеграцию педагогического процесса, передачу накопленного социального опыта с результатом его деятельности в виде профессиональных компетенций. В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев профессионально-педагогическую культуру рассматривают как системное образование с собственной организацией, избирательно взаимодействующей с окружающей средой и обладающей интегративным свойством целого, не сводимого к свойствам отдельных частей.

Г.Н. Волков приводит понятие педагогической культуры как среды материальной и духовной культуры народа [3], связанной с воспитанием детей, с его основными методами приучения, начиная с «колыбели», а также совокупность взглядов народа на подготовку подрастающего поколения к жизни.

Педагогическая культура в процессе обучения с идеей традиционной культуры Г.С. Попова рассматривает в качестве адаптивной системы воспроизводства свободной творческой личности («творчество» – на якутском языке «айыы»), пробуждение самосознания наций востребованным народным знанием, народной мудростью и потребностью в самоидентификации в культурном пространстве. По мнению автора, инновацией в данном случае выступает локальное восстановление народно-педагогической системы традиционной культуры в новых социокультурных условиях при естественном проявлении адаптивной функции педагогической культуры народа [5, с.160].

Исходя из вышеизложенного, *педагогическая культура*

применительно к нашей теме исследования становится основным инструментарием как одна из форм организации опыта личной этнохудожественной деятельности, выражающаяся в совокупности ценностей и представлений национальной культуры, знаний родной и иной этнокультуры, закрепленных в виде знаний, умений, навыков (профессиональные компетенции).

Наиболее распространённая трактовка понятия «художественная культура», изложенная в работах М.М. Бахтина, М.С. Кагана, Б.Т. Лихачева и других учёных, отражает опыт художественного освоения мира и представляет совокупность ценностного отношения к искусству, направленность человека на художественную деятельность и его взаимодействие с искусством. В трудах В.Н. Банникова, Л.В. Ершовой, М.Н. Шабановой, Т.Я. Шпикаловой рассматриваются проблемы образования и воспитания на основе национальной художественной культуры, региональной, социально-культурной традиции этнохудожественного образования.

Актуальным для настоящего исследования является определение наиболее характерных черт этнохудожественной культуры, представленное М.Н. Шабановой: исторически развивающаяся в конкретных географических условиях многослойная система созданных человеком художественных ценностей, а также процесс самореализации и раскрытия творческого потенциала личности на определённой территории; фундамент национальной культуры, специфическая форма ее существования, способ воспроизводства культурного опыта российского этноса; базируется на национальных самобытных ценностях и приоритетах каждого этноса [9, с. 229].

Приведённые характеристики этнохудожественной культуры дают основания обращаться к полноте действенности в формировании этнохудожественной культуры будущего учителя изобразительного искусства, спроектировать систему её развития с учётом поликультурной образовательной среды, то есть активности действий личности в образовательной среде, взаимосвязи с многообразием культурных миров, культур прошлого и настоящего.

Этнохудожественная культура будущего учителя изобразительного искусства трактуется нами как феномен педагогической культуры, заключает в себе владение необходимыми знаниями, умениями и способами деятельности, а также развитыми профессионально важными личностными качествами, этнохудожественным опытом, обеспечивает результативность самостоятельной профессиональной деятельности для развития и передачи этих ценностей новому поколению в поликультурном обществе.

Важное определение даёт О.В. Гукаленко, где особое внимание в поликультурном образовании уделяется построению содержания и процесса образования на сочетании федерального и регионального

компонентов [4, с. 10]. В нашем исследовании в формировании этнохудожественной культуры средствами поликультурной образовательной среды ключевую роль играет вхождение и взаимообусловленность федерального и регионального компонентов.

Концепции поликультурного образования и поликультурной образовательной среды, представленные В.П. Борисенковым, О.В. Гукаленко, имеют особый смысл для нашего исследования: как система обучения и воспитания личности в контексте традиции и ценностей разнообразных культур, этносов и как процесс подготовки личности к жизнедеятельности в условиях многокультурного информационного общества; в качестве поликультурной образовательной среды как формы единства людей, складывающейся в результате их совместной образовательной деятельности, которая выстраивается на основе национальных традиций, цивилизационных идеалов, национально-культурной идентификации подрастающего поколения с учётом региональных и общемировых тенденций развития.

С учётом данных выводов нами было предложено проектирование поликультурной образовательной среды как средство формирования этнохудожественной культуры будущего учителя изобразительного искусства с заложенной в неё идеей уникальности якутской национальной культуры, отличием собственного региона, народа Республики Саха (Якутия), в сплетении с иными уникальными культурными особенностями. Следовательно, с этих позиций поликультурная образовательная среда, сохраняющая и развивающая этническую культуру региона и профессиональную подготовку будущего учителя изобразительного искусства на традициях региона, принимается как ценность собственной личности.

Рассмотрим с точки зрения учебной деятельности формирование этнохудожественной культуры будущего учителя изобразительного искусства. Нами были определены дисциплины учебных циклов программы подготовки специалистов среднего звена (ППССЗ), а также программы учебно-исследовательских, учебных, производственных практик и итоговой государственной аттестации, курсовых проектов по профессиональным модулям, в рамках которых могли проектировать содержание этнохудожественного образования. Особенностью этого проектирования стало включение этнохудожественного компонента не только в вариативную, но и в базовую часть учебного цикла, с соблюдением логики предмета, учётом федерального стандарта, формируя его содержание более доступным и интересным для студентов.

В процесс обучения на базе основного общего образования будущего учителя изобразительного искусства включены: *на первом курсе в общеобразовательном учебном цикле* – физическая культура (знакомство с национальными видами спорта), история (изучение памятников истории, знакомство с историческими событиями Якутии),

якутский язык (изучение родного языка); *в общепрофессиональных дисциплинах* – курс дополнительного образования (курсы по выбору) [6, с. 116]; *на втором и третьем курсе в общеобразовательном учебном цикле* – география (изучение особенности региона Республики Саха (Якутия)); *в общепрофессиональных дисциплинах* – педагогика (основы профессионально-педагогической культуры учителя), композиция (учебные работы на этническую тему, элементы культуры быта в тематике сюжетных работ), поликультурное образование (основные характеристики поликультурного образования, современная школа как поликультурная образовательная среда), курс дополнительного образования (этнохудожественный опыт региональной ценности истории народного художественного промысла, декоративно прикладного искусства), история изобразительного искусства (история изобразительного искусства Якутии, произведения художников Якутии); *в профессиональном модуле* – МДК «Теоретические и методические основы преподавания изобразительного искусства в общеобразовательных организациях» (особенности теоретической и методической работы учителя изобразительного искусства с учётом национально-региональной концепции образования); МДК «Основы выполнения графических работ», «Основы выполнения живописных работ» (учебные постановки на этническую тему), «Основы выполнения декоративно-прикладных работ и художественной обработки материалов» (основы народного художественного промысла регионов России и Якутии, основы стилизации в декоративно-прикладном искусстве), производственная практика (пленэр, особенности ландшафта Якутии, быта села и др.); выполнение работ по одной или нескольким профессиям рабочих, должностям служащих, курсы дополнительного образования; *на четвёртом курсе в профессиональном модуле* – МДК «Основы выполнения объёмно-пластических работ» (выполнение работ и эскизов в национальном стиле, традиции, быт и др.); МДК «Основы методической работы учителя изобразительного искусства и черчения» (разработка примерных учебных программ по изобразительному искусству с учётом национальной концепции образования).

В процессе обучения на базе среднего общего образования будущего учителя изобразительного искусства содержание учебного процесса остаётся таким же, как и в основном общем образовании, где отличительными особенностями являются следующие: проектирование содержания предметного образования в условиях реализации ФГОС *в общем гуманитарном и социально-экономическом учебном цикле:* физическая культура (знакомство с национальными видами спорта); история (изучение памятников Якутии, знакомство с историческими событиями); *в математическом и общем естественнонаучном учебном цикле:* компьютерная графика (разработка мультимедийных презентаций и проектов с этнохудожественной тематикой, разработка дизайнерских

проектов в стиле «этно» с использованием графических редакторов).

ПМ.01 «Преподавание изобразительного искусства в общеобразовательных организациях» (проектирование содержания предметов «Изобразительное искусство в школе», включение ценностей народной художественной культуры, этнокультуры в художественно-педагогическом образовании); производственная практика – проведение пробных уроков с этнохудожественной направленностью.

ПМ.05. «Методическое обеспечение реализации образовательных программ по изобразительному искусству и черчению» (даётся методика научного исследования в области изобразительного искусства, формулируется научный аппарат исследования по проблеме национальной художественной культуры).

Особое внимание уделяется программам учебно-исследовательской, учебной, производственной практики, выпускной квалификационной и курсовой работ по профессиональным модулям, которые формируют этнохудожественную культуру и показывают основные результаты профессиональной подготовки будущего учителя на основе национальной этнохудожественной культуры, воплощающие эстетические ценности и традиции своего и иного народа. В процессе такого образования формируется личность, обладающая чувством принадлежности к своему этносу, воспринимающая своеобразие этнохудожественной культуры, участвующая в её сохранении и развитии в поликультурном мире.

Таким образом, поликультурная образовательная среда как средство формирования этнохудожественной культуры будущего учителя изобразительного искусства основывается на идее этнохудожественного образования с учётом национально-региональных особенностей. Система подготовки будущего учителя изобразительного искусства должна развиваться с учётом реалий современной социокультурной ситуации в многонациональном обществе и включать в процесс обучения систему этнокультурной, этнохудожественной деятельности в контексте взаимосвязи образования и национальной культуры.

Список литературы

1. Бенин В.Л. Научная школа «Педагогическая культурология» / Под ред. Р.М. Асадуллина. Серия «БГПУ им. М. Акмуллы 50 лет: Научные школы университета». Уфа: Изд-во БГПУ, 2017. 185 с
2. Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания: учеб. пособие для студ. сред. и высш. уч. заведения, слушателей ИПК и ФПК. Р.н/Д.: Творческий центр «Учитель», 1999. 560 с.
3. Волков Г.Н. Этнопедагогическое осмысление процесса современного воспитания // Материалы науч.-практ. конф. 20−21 июня 1990. Якутск, 1992.
4. Гукаленко О.В. Поликультурное образование: проблемы перспективы развития // Дошкольное воспитание. 2016. № 9. С. 4–10.
5. Попова Г.С. Педагогическая культура традиционного социума // Теория и практика

общественного развития. 2012. № 7. С. 158–163.
6. Слепцова М.В. Курсы дополнительного образования как уникальная этнохудожественная образовательная среда Намского педагогического колледжа // Современная психология и педагогика: проблемы и решения: сб. ст. по материалам VII Междунар. науч.-практ. конф. № 2(6). Новосибирск: СибАК, 2018. С. 115–119.
7. Слепцова М.В. Концепция педагогической культуры В.Л. Бенина // Уч. зап.: электрон. науч. журн. Курск. гос. ун-та. 2018. № 2 (46). URL: http://www.scientific-notes.ru/pdf/051-025.pdf;http://www.scientific-notes.ru/index.php (дата обращения: 17.09.2018).
8. Слепцова М.В., Ситникова С.Ю. Теоретические аспекты формирования этнохудожественной культуры будущего учителя изобразительного искусства // Общество: социология, психология, педагогика. 2018. № 8. URL: https://doi.org/10.24158/spp.2018.8.22 (дата обращения: 17.09.2018).
9. Шабанова М.Н. Ценностные ориентиры подготовки будущих учителей изобразительного искусства // Вестн. Твер. гос. ун-та. Сер. «Педагогика и психология». Вып. 4 (120). 2013. С. 228–232.

MULTICULTURAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT AS MEANS OF FORMATION OF ETHNO-ART CULTURE OF THE FUTURE TEACHER OF FINE ARTS

M.V. Sleptsova

Far eastern state transport university, Habarovsk

The article substantiates the formation of ethno-artistic culture of the future teacher of fine arts by means of multicultural educational environment, as the introduction of the future teacher to the values of national culture and the mastery of knowledge about the features of the culture of different peoples, realized through the skills and experience. The main directions and new searches of the organization of the content of educational process of training taking into account the national and regional component, creation of opportunities for revival and development of ethnic cultures, and taking into account the ethno-artistic experience of the peoples of the region are presented.

***Key words**: pedagogical culture, ethno-artistic culture, regional component, multicultural educational environment, multicultural and ethno-cultural education, educational activities*

Об авторе:

СЛЕПЦОВА Марианна Васильевна – аспирант ФГБОУ ВО «Дальневосточный государственный университет путей сообщения» (680021, Хабаровск, ул. Серышева, 47); e-mail: slepcova.marianna@mail.ru

УДК 159.923.07: 364.4-053.2

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О СПРАВЕДЛИВОСТИ У ПОДРОСТКОВ ГРУППЫ РИСКА В УСЛОВИЯХ УЧРЕЖДЕНИЯ СОЦИАЛЬНОГО ОБСЛУЖИВАНИЯ СЕМЬИ И ДЕТЕЙ

М.М. Фомина

Владимирский государственный университет им. А.Г. и Н.Г. Столетовых

Представлена модель формирования представлений о справедливости у подростков группы риска в условиях социально-реабилитационного центра для несовершеннолетних, которая была инструментализирована в программе «Территория равенства».

Ключевые слова: *справедливость, нравственность, духовно-нравственное воспитание, подростки группы риска, социально-реабилитационная деятельность, социальная программа.*

Справедливость – одно из базовых этических понятий, особенности становления и формирования которого отражены в исследованиях представителей гуманитарного знания. По мнению Х. Барлыбаева [3], справедливость – центральная и ведущая функция духовного сознания человека. Это понятие утвердилось как момент духовной жизни, выражающий целостную оценку всех общественных отношений и всех видов человеческой деятельности. На взгляд Н.О. Исмаилова, процесс развития и духовно-нравственного становления личности человека есть исторический процесс более полного осуществления принципа справедливости. Различные общественные отношения – прежде всего экономические и правовые – тем справедливее, чем больше открывают возможность возвышения уровня развития личности [4, с. 52].

В соответствии с Федеральным законом от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [1, ст. 2], неотъемлемой составляющей образования является воспитательная деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающегося на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства. Такое понимание воспитания нашло своё отражение в Федеральном государственном стандарте общего образования (ФГОС ОО) и актуализировано введением в действие Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года [2]. Стоит отметить, что на сегодняшний день задача становления духовно-нравственных ценностей у подрастающего поколения является одной из приоритетных в системе социальной защиты.

Современное состояние российского общества привело к изменению ценностных ориентаций у детей, находящихся в социально опасном положении, деформированию ранее существовавших у них убеждений и взглядов. Непопулярность таких понятий, как «долг», «совесть», «честь», «справедливость», «духовность», внесло свой негативный вклад в морально-психологическое состояние детей. В настоящее время в практике социально-реабилитационных центров для несовершеннолетних актуальна организация реабилитационных мероприятий, направленных не только на формальное усвоение детьми основ нравственности, но и на формирование практических умений применения норм и правил с превалированием принципов честности и совестливости. С такой позиции воспитание представлений о справедливости рассматривается не только как одно из направлений в структуре реабилитационных программ социозащитного учреждения, но и как стержень, базовая основа процесса духовно-нравственного воспитания во всём многообразии его направлений, методов, форм и технологий.

Анализ существующей практики в области духовно-нравственного воспитания детей группы риска позволяет нам предположить, что создание специально организованного социально-реабилитационного пространства способствует формированию у подростков рациональных представлений о справедливости.

Нами была разработана и внедрена в практику модель формирования рациональных представлений о справедливости у подростков в пространстве социально-реабилитационного центра для несовершеннолетних. Модель мы определяем в инструментальном смысле как план реализации воспитательного процесса. Она представляет собой научно-обоснованную, спланированную и целенаправленную систему мер, направленных на формирование у детей группы риска рациональных представлений о справедливости (см. таблицу). Апробация данной модели осуществлялась на уровне её аналога – социально-реабилитационной программы «Территория равенства», которая решает актуальные проблемы детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, создаёт необходимые условия для становления у несовершеннолетних социально-одобряемых жизненных приоритетов, положительной направленности личности, что в конечном счете содействует снижению уровня дезадаптации, риска ненормативной активности.

Цель программы «Территория равенства» – создание условий, способствующих формированию нравственных представлений воспитанников, регулирующих поведение, отношение к себе и к окружающим.

Модель формирования рациональных представлений о справедливости

у подростков в пространстве социально-реабилитационного центра для несовершеннолетних

<table>
<tr><td colspan="4">Цель</td></tr>
<tr><td colspan="4">Создание условий, способствующих формированию нравственных представлений воспитанников, регулирующих поведение, отношение к себе и к окружающим</td></tr>
<tr><td colspan="4">Задачи</td></tr>
<tr><td colspan="4">– Воспитание у несовершеннолетних оценочной функции справедливости как эффективного и действенного инструмента формирования личностного отношения к общественным явлениям, сопровождаемого морально-нравственной ориентацией.
– Формирование у детей общечеловеческих норм морали. Воспитание положительных качеств: вежливости, терпимости, тактичности, милосердия, доброты, сочувствия, честности, совестливости, жизнелюбия.
– Повышение общекультурного уровня несовершеннолетних; освоение ими культуры межличностных отношений, совместной жизнедеятельности представителей различных национальностей, вероисповедания и социальных статусов в социальном пространстве.
– Повышение уровня самоорганизации и саморегуляции поведения детей, развитие позитивной социальной активности</td></tr>
<tr><td colspan="4">Принципы</td></tr>
<tr><td colspan="4">– Всеобщность и доступность; – личностно-ориентированный подход; – гуманности; – профилактическая направленность; – конструктивное взаимодействие с микросоциальным окружением ребёнка; – признание приоритета в воспитании духовно-нравственных задач</td></tr>
<tr><td colspan="4">Направления</td></tr>
<tr><td>Освоение понятия о должном, содержащем в себе требования соответствия деяния и воздаяния</td><td>Развитие межкультурной толерантности детей, воспитание их в духе понимания и уважения других народов, их культуры и истории</td><td>Сохранение и развитие индивидуальности, усвоение мирных средств разрешения разногласий и конфликтов</td><td>Воспитание через образцы нравственных поступков при взаимодействии детей с социально-активными гражданами</td></tr>
<tr><td colspan="4">Формы и методы</td></tr>
<tr><td colspan="4">Познавательные занятия, беседы, игры-занятия, викторины, тесты, конкурсы, чтение, просмотр художественных и мультипликационных фильмов; Дидактические игры, упражнения подражательного характера на имитацию выразительных жестов, мимики, движений, сюжетно-ролевые игры, рассматривание иллюстраций, фотографий, детская творческая деятельность (свободное рисование, лепка, аппликация, техническое моделирование и др.); Тематические консультации, заседания методического объединения педагогических работников, лекции-диалоги; Тренинги, дискуссии, семинары с использованием интернет-связи, ролевые игры, круглые столы</td></tr>
<tr><td colspan="4">Педагогические условия</td></tr>
<tr><td colspan="4">Обеспечение постоянного профессионального роста и совершенствования мастерства педагогов с использованием таких форм и методов, как проблемные семинары, самоанализ деятельности, тренинги и др.; Опора на субъективный опыт каждого ребенка, как важный источник личностного и социально развития; Поддержание благоприятного микроклимата в детском коллективе; Включение ближайшего социального окружения ребенка в социально-реабилитационный процесс; Межведомственное взаимодействие с субъектами системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних; Создание специальных служб внутри учреждения (социально-педагогической, социально-правовой, службы взаимодействия, медиации)</td></tr>
</table>

Предлагаемая нами система работы по формированию

представлений о справедливости у детей и подростков органично включена в общую социально-реабилитационную деятельность и реализуется по нескольким направлениям:

I. Освоение понятия о должном, содержащем в себе требования соответствия деяния и воздаяния.

Данное направление реализуется в рамках блоков правовой направленности. В ходе занятий с педагогом воспитанники изучают вопросы соответствия прав и обязанностей, труда и вознаграждения, заслуг и их признания, преступления и наказания, соответствия роли различных социальных слоёв, групп и индивидов в жизни общества и их социального положения в нём.

В рамках направления с несовершеннолетними проводятся занятия по четырём основным блокам:

1. «Ваши права и обязанности» (Конституция РФ, Конвенция ООН о правах ребёнка, трудовые права молодёжи).

2. «Если я совершил правонарушение» (административная и уголовная ответственность несовершеннолетних).

3. «Я и другие» (культура правового поведения, активное и сознательное соблюдение моральных норм, формирование навыков взаимодействия с людьми, построение взаимоотношений, основанных на доброжелательности и уважении).

4. «К нам спешат на помощь…» (органы и учреждения структуры профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних; защита нарушенных прав).

II. Сохранение и развитие индивидуальности, усвоение мирных средств разрешения разногласий и конфликтов.

Данное направление реализуется в ходе занятий с педагогом-психологом, направленных на выработку адекватной самооценки детей, формирование внутренних механизмов самоконтроля, навыков ответственного поведения, системы межличностных отношений. Под руководством педагога между детьми с какими-либо различиями (национальными, религиозными, половыми, с особенностями физического и интеллектуального развития) устанавливаются толерантные отношения, развивается способность не только оказывать помощь, но и принимать её.

Примерные темы занятий: «Я и другие», «Способы борьбы со стрессом», «Уверенное и неуверенное поведение», «Умение отвечать за себя», «Ориентировка в жизненных ситуациях», «Общение в жизни человека», «Я глазами других», «Ярмарка достоинств», «Ищу друга», «Барьеры общения» и др.

III. Развитие межкультурной толерантности детей, воспитание их в духе понимания других народов, многообразия культур и истории.

Данное направление реализуется в рамках изучения блоков культурно-нравственной направленности, основные цели которых –

формирование у несовершеннолетних основ эстетической культуры через приобщение к истокам культуры народов России; воспитание национального сознания, развитие навыков нравственного поведения на основе погружения в традиции и обычаи российских народностей.

Тематический план направления включает в себя следующие блоки:

1. «Традиции семьи – традиции народа» (понятие «народная культура», изучение многообразия видов и форм народного творчества, фольклора).
2. «Народные костюмы. Игры народов России» (изучение повседневной и праздничной народной одежды, обрядовых игр).
3. «Живое дерево ремесел» (изучение народных промыслов, их функций и особенностей).
4. «Народный календарь и народные приметы» (изучение примет и обрядов, связанных с природой, пословицами и поговорками).
5. «Наши предки – славяне» (изучение славянских праздников, жилища, одежды, орудий труда и занятий славян).
6. «Народные праздники» (знакомство со светскими и духовными праздниками).
7. «С чего начинается Родина?» (знакомство с историей и культурой родного края, этнокультурными традициями).

Работа с детьми проводится в форме интерактивных занятий, экскурсий и походов, встреч с интересными людьми, тематических праздников и творческих конкурсов, которые направлены на изучение традиций и обычаев различных этнических групп. Программные мероприятия помогают детям осознать собственную самобытность, а также понять и принять культурное наследие каждого народа.

IV.Воспитание через образцы нравственных поступков в форме взаимодействия детей с социально активными гражданами.

В рамках данного направления организуется деятельный блок, который включает в себя непосредственное взаимодействие волонтёров и детей, членов их семей. Заинтересованные в судьбах детей добровольцы – представители некоммерческих общественных организаций, учреждений культуры, спорта, студенты учебных заведений – помогают специалистам не только решать задачи по духовно-нравственному и эстетическому воспитанию, но и сами овладевают навыками работы с детьми, в том числе с детьми-инвалидами.

Алгоритм реализации программы «Территория равенства» представлен следующим образом:

I этап (диагностический) – определение уровня морального развития несовершеннолетнего, поступившего в центр (1-я неделя адаптационного периода).

II этап (основной) – реализация познавательно-содержательного компонента программы (1–3-й месяц пребывания несовершеннолетнего в учреждении).

III этап (итоговый) – анализ и подведение итогов работы, проверка усвоенных знаний и практических навыков (проводится по итогам занятий).

Реализация программы рассчитана на три месяца, так как это превалирующее время пребывания несовершеннолетнего в социально-реабилитационном центре для несовершеннолетних. В процессе работы по программе происходит социализация ребёнка, освоение им современной системы социальных ценностей, развитие качеств и навыков личности, позволяющих руководствоваться духовно-нравственными ценностями в собственных поступках.

Определяя основное содержание и направление реализации программы «Территория равенства», педагог вправе использовать различные формы и методы организации социально-реабилитационной работы с учетом индивидуальных и возрастных особенностей детей, социальных различий, своеобразия семейных взаимоотношений и бытовых условий. При этом основным ориентиром должен быть учёт жизненного опыта детей, особенности их поведения, предпочтения. Чтобы понять, что именно дети знают, думают, чувствуют, допустимо использовать беседы и дискуссии, что позволит избежать передачи уже известных им знаний или таких, которые они пока не могут использовать из-за их сложности или отдалённости от реальной жизни. В то же время, опираясь на уже имеющиеся у детей знания и представления, педагоги смогут выделить направления, по которым необходимо провести специальное обучение и выбрать адекватную методику (занятие, игра, чтение, беседа, мультфильм). Благодаря специально подобранным занятиям, играм и упражнениям у детей формируются позитивные эмоционально-мотивационные установки по отношению к себе, сверстникам и взрослым.

Для формирования рациональных представлений о справедливости у подростков педагогическому коллективу целесообразно использовать метод включения воспитанников в активную познавательную деятельность по осмыслению понятия о должном, содержащем в себе требования соответствия деяния и воздаяния. При этом социально-реабилитационному процессу придаётся содержательно-интеллектуальный и эмоционально положительный характер, делающий его интересным и увлекательным. Для продуктивного усвоения подростками духовно-нравственных ценностей педагогам в качестве форм работы предлагается: создание проблемных ситуаций, деловые игры, обсуждение произведений литературы, включение ребёнка в различные виды изобразительной, музыкальной, физкультурно-оздоровительной деятельности. В качестве содержательных приёмов педагогического воздействия на такую группу детей рекомендуем применять элементы арт-терапии, музыкотерапии, цветотерапии, поведенческого тренинга, игры-драматизации, подвижные игры с правилами.

Реализация направлений социально-реабилитационной программы «Территория равенства», а также использование педагогами перечисленных способов работы с подростками группы социального риска способствуют формированию у них социально одобряемых жизненных приоритетов, положительной направленности личности, навыков ответственного поведения и внутренних механизмов самоконтроля.

Список литературы

1. «Об образовании в Российской Федерации»: Федеральный закон Российской Федерации № 273-ФЗ от 29.12.2012 г. // Российская газета. 31 декабря 2012 года.
2. «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года»: распоряжение Правительства Российской Федерации № 996-р от 29.05.2015 г. // Российская газета. 8 июня 2015 года.
3. Барлыбаев Х.А. Истина и справедливость как системообразующие ценности. М.: Научная библиотека, 2014. 59 с.
4. Исмаилов Н.О. Справедливость: концептуальные основы и актуальные проблемы: монография. М.: НИИ ИЭП. 2016. 210 с.

MODEL OF FORMING JUSTICE REPRESENTATIONS AMOHG TEENAGERS FROM A RISK GROUP UNDER CONDITIONS OF INSTITUTION OF SOCIAL SERVICES FOR FAMILY AND CHILDREN

M.M. Fomina

Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs

The article presents a model for the formation of ideas about justice among teenagers from a risk group under conditions of institution of social rehabilitation center for minors, which was instrumentalized in the program «Territory of Equality».

***Key words**: justice, morality, spiritual and moral education, adolescents at risk, social rehabilitation activities, social program.*

Об авторе:

ФОМИНА Марина Михайловна – аспирант ФГБОУ ВО «Владимирский государственный университет имени А.Г. и Н.Г. Столетовых» (600000, Владимир, ул. Горького, 87); e-mail: marina_fomina_92@bk.ru

About authors

ALEKSEEVA Olga – candidate of psychological sciences, associate professor of the department of psychology «Moscow University of Humanities and Economics», e-mail: olga_may1952@mail.ru

ANTONOVSKY Aleksandr – candidate of psychological sciences, associate professor, head of the department of psychological and human sciences of «Tver Institute Moscow University of Humanities and Economics» (170006, Tver, Dmitry Donskoy, 37), e-mail: antonovsky@yandex.ru

KOSINOVA Victoria – candidate of psychological sciences, associate professor of the department of psychology «Moscow University of Humanities and Economics», e-mail: vkosinova2010@yandex.ru

LAVRIK Oksana, candidate of psychological sciences, associate professor, head of the department of psychology «Moscow University of Humanities and Economics», e-mail: 3631904@mail.ru

STEPANOVA Yuliya – senior methodologist of the Center of development of education of the city of Tver, e-mail: stepanova-juliya@yandex.ru

MAKEEVA Natalia – candidate of psychological sciences, associate professor of preschool pedagogy and psychology department Tver State University (170100, Tver, Zhelyabova, 33); head of the department of support of substitute families «Regional center «Family» (170000, Tver, nab. reki Lazuri, 20); e-mail: makeeva.nat@mail.ru,

REBRILOVA Elena Sergeevna – PhD, Associate Professor of the Department of Psychology, Tver State University University (170100, Tver, Zhelyabova, 33); e-mail: rebrilova@mail.ru

KUROCHKINA Julia Gennadievna – Bachelor of Psychology; e-mail: julya.fotka2012@yandex.ru

AKIMOVA Anna – PhD (psychology), senior lecturer of department of general and social psychology of Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod (23, Gagarin Avenue, Nizhny Novgorod, 603950), e-mail: anna_ak@rambler.ru

CHERNETSKAYA Elena – PhD (psychology), Director of the competence center for safety culture and reliability of the human factor, Rosatom Technical Academy (21 Kurchatov str., Obninsk, Kaluga rgn., 249031, Russian Federation), e-mail: EDChernetskaya@rosatomtech.ru

OBOZNOV Aleksandr – Doctor of Science (psychology), professor, chief researcher of the laboratory of labor psychology, ergonomics, engineering and organizational psychology of the Institute of Psychology of Russian Academy of Sciences (Yaroslavskaya str., 13, Moscow, 129366), e-mail: aao46@mail.ru

ANDRYUSHINA Larisa – PhD (psychology), Chief expert of the personnel training Department, «Rosenergoatom» Concern JSC (25 Ferganskaya Street, 109507, Moscow, Russian Federation), e-mail: andryushina-lo@rosenergoatom.ru

BELYH Tatyana – PhD (psychology), Leading specialist in vocational training, Rosatom Technical Academy (21 Kurchatov str., Obninsk, Kaluga rgn., 249031, Russian Federation), TVBelyh@rosatomtech.ru

GRIGORYAN ArsenRafikovich – graduate student of department of psychology and philosophy, Tver State Technical University (170026, Tver, St. Af. Nikitina, 22); e-mail: grigoryan_112@mail.ru

ZAKHAROVA Olga Viktorovna – graduate student of department of psychology and philosophy, Tver State Technical University (170026, Tver, St. Af. Nikitina, 22); e-mail: olga.zakharova.71@list.ru.

FILIPPCHENKOVA Svetlana Igorevna – doctor of psychological sciences, associate professor, professorof department of psychology and philosophy, Tver State Technical University (170026, Tver, St. Af. Nikitina, 22); e-mail: sfilippchenkova@mail.ru

DEMIDENKO Nadezhda – PhD., assistant professor of «Psychology of labor, clinical psychology», Tver State University 170100, Tver, Zhelyabova, 33), e-mail: nndem@list.ru

KROPOVNITSKY Oleg Vladimirovich – senior lecturer, Bashkir Academy of Public Administration and Management under the Head of the Republic of Bashkortostan (450057, Bashkortostan, Ufa, ul. Zaki Validi, 40); e-mail: olegkrop@mail.ru

LUKINA Anastasia Sergeevna - teacher of Academy of Advanced Studies and Retraining (170008, Tver, Moskovskaya St., 1, office X), PhD candidate, e-mail: lukina_as@mail.ru

EVSTIFEEVA Elena Aleksandrovna, Doctor of Philosophy, Professor, Vice-Rector for Personnel Development, Head of the Department of Psychology and Philosophy, Tver State Technical University (170100, Tver, Nikitina Af., 22), Head of the Department of Philosophy and psychology with courses of bioethics and the history of the Fatherland, Tver State Medical University (170100, Tver, Sovetskaya str., 4), e-mail: pif1997@mail.ru

bishop ADRIAN (Alexander Mikhailovich ULYANOV) – bishop of Rzhev and Toropetsky, Rzhev Diocese (172381 Rzhev, Bolshaya Spasskaya, 33/57), e-mail: rjeveparhia@yandex.ru

FILIPPCHENKOVA Svetlana Igorevna – Doctor of Psychology, Associate Professor, Professor of the Department of Psychology and Philosophy of Tver State Technical University (170100, Tver, Af. Nikitina St., 22), Professor of the Department of Philosophy and Psychology with courses in bioethics and of the history of the Fatherland, Tver State Medical University (170100, Tver, Sovetskaya str., 4), e-mail: sfilippchenkova@mail.ru

UDALOVA Larisa Viktorovna, deputy head, head of the department of social and political events of the public relations of the Government of the Tver area (170100, Tver, Sovetskaya, 44),, e-mail: pif1997@mail.ru

KLEIBERG Yuri A. – academician of RAEN, doctor of pedagogical Sciences, doctor of psychological Sciences, Professor of the Department of social work and pedagogy of Tver State University (170100, Tver, Zhelyabova, 33); e-mail: klab53@rambler.ru

AKIMOVA Margarita Konstantinovna – Doctor of Psychology, Professor, Head of the Department of General Psychology and Psychodiagnosis Department of Russian State University for the humanities (125993, Moscow, Miusskaya pl., 6); e-mail: m.k.akimova@rambler.ru

MISHINA Marina Mikhailovna – Doctor of psychology, Professor of educational psychology Department of Russian State University for the humanities (125993, Moscow, Miusskaya pl., 6); e-mail: mishinamm@yandex.ru

PEREVOSHCHIKOVA Galina Stepanovna – Deputy Director on educational work of the Institute of Psychology. L.S. Russian State University for the humanities (125993, Moscow, Miusskaya pl., 6); e-mail: perevogalina@yandex.ru.

BARILYAK Irina – PhD in Psychology, Assistant Professor, Assistant professor of the Department «Psychology», Tver state University (170100 Tver, Zhelyabova, 33), e-mail: irina040776@mail.ru

BELYAKOVA Elena – teacher-psychologist, MBOU school №45. (Tver, Levitana, 30), e-mail: lenabelyakov@mail.ru

GRIGORYEVA Lyubov Vasilyevna – candidate of pedagogics sciences; teacher of the Department of preschool pedagogy and psychology of Tver state University (170100 Tver, Zhelyabova, 33); e-mail: oleg_lyuba@rambler.ru

LYALYUK Aleksandr Viktorovich – Kuban state technological university candidate of pedagogical sciences, associate professor of the chair «Economic security» (350072, Russia, Krasnodar, Moskovskaya st., 2); e-mail: fskn_lav@mail.ru

RYUMINA Irina Mikhailovna – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Age and Educational Psychology, Orenburg State Pedagogical University (460000, Orenburg, Sovetskaya St., 19); e-mail: Ruminaim@mail.ru

BORISOVA Elena Vladimirovna – Doctor of Pedagogical Sciences, certified professor, Professor of Subdepartment of Mathematics of Tver State Technical University (170026, Tver, emb. Af. Nikitina, 22); e-mail: elenborisov@mail.ru

NENASHEVA Olga Vladimirovna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Romance Philology, Faculty of Foreign Languages, Samara State University of Social Sciences and Education (443099, Samara, M.Gorkiy str., 65/67); e-mail: lubimolga@rambler.ru

RUKIN Alexander Valentinovich – Ph.D., Assoc. Prof. of the Humanitarian and Socio-economic disciplines Dept., Tver State «Military Academy of aerospace defense named after G.K. Zhukov» (170100, Tver, st. Zhigareva, 50); e-mail: rukin.tver@yandex.ru

KUHAREVA Ekaterina Aleksandrovna – Candidate of pedagogical Sciences, associate professor of «Higher mathematics» Dimitrovgrad engineering and technological Institute-branch of MEPhI; e-mail: kuxareva@mail.ru

LELCHITSKIY Igor Davidovich – doctor of pedagogical Sciences, Professor, Corresponding

Member of the Russian Academy of Education, Director of Institute of Pedagogical education and Social Technologies «Tver State University»; e-mail: Lelchitskiy.ID@tversu.ru

Golubeva Tamara Alexeevna – candidate of psychological sciences, associate Professor of the Department of pedagogy and psychology of primary education, the Institute of Pedagogical education and Social Technologies «Tver State University», e-mail: tamaragolubeva@mail.ru

Liu Yin – Candidate of Philology, Associate Professor, Institute of foreign languages, Southwest University, Chongqing, China (400715, China, Chongqing, Beibei district, southwest University Institute of foreign languages); e-mail: liuyin610@mail.ru

POLISHCHUK Elena Vatslavovna – Candidate of Philology, associate Professor of the Russian language Department for foreign students of the faculty of Philology of Lomonosov Moscow State University (119991, Moscow, Leninskie Gory, 1); e-mail: elenapolishchuk@mail.ru

MEYSUROVA Alexandra Fedorovna – Doctor of Biological Sciences, Dean of the Faculty of Biology, Head of the Department of Botany, Tver state university (170100, Russia, Tver, 33, Zhelyabova St.); e-mail: alexandrauraz@mail.ru

KRATOVICH Pavel Valerievich – Candidate of Engineering Sciences, advisor in IT, Tver state university (170100, Russia, Tver, 33, Zhelyabova St.); e-mail:Kratovich.PV@tversu.ru

NOTOV Aleksandr Aleksandrovich – Doctor of Biological Sciences, Professor at the Department of Botany, Tver state university (170100, Russia, Tver, 33, Zhelyabova St.); e-mail: anotov@mail.ru

SKAMYANOVA Tatyana Yurevna – Associate Professor, Candidate of Technical Sciences, Specialist in social work (adaptation system), Social and Extracurricular Work Department, Perm National Research Polytechnic University (PNRPU) (29 Komsomolsky prospekt, Perm, Perm krai, Russia, 614990); e-mail: st-perm@mail.ru

BAZHILINA Liudmila Alexandrovna – post-graduate student, Tambov State Musical Pedagogical Institute named after S.V. Rachmaninov (392000, Tambov, Sovetskaya, 87), teacher of the College named after V.K. Merzhanov at the Tambov State Musical Pedagogical Institute named after S.V. Rachmaninov, e-mail: liudmilabazhilina@gmail.com

BORODINA Anna Yevgenyevna – postgraduate student, Institute of education development (25 Uhtomskogo st., Izhevsk, Russia, 426009); e-mail: rajk-anna@yandex.ru

BUDOYAN Ekaterina Alexandrovna – PhD student, Immanuel Kant Baltic Federal University (14 A. Nevskogo ul., Kaliningrad, 236016); e-mail: EBudoyan@stud.kantiana.ru

BURLACHENKO Larisa – a graduate of Kuban state technological University (350072, Krasnodar, Moskovskaya, 2); e-mail: larisa-lulu@yandex.ru

MINYAKOVA Irina – Post-graduate student of specialty «Education and pedagogical Sciences», Immanuil Kant Baltic Federal University (236016, Russia, Kaliningrad, ul A. Nevskogo, 14); e-mail: koroletskaya@yahoo.com

POPINAKO Ekaterina Alekseevna – Adjunct, St. Petersburg University of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation (1, Pilchikov Pilyutov St., St.Petersburg, 198206); e-mail: tatainchik@rambler.ru

PRUDKII Aleksandr Sergeevich – postgraduate Student, Applied Physics, Department of Theory and Methods of Physics Training after A. V. Peryshkin, Institute of Physics, Technology and Information Systems, Moscow State University of Education (119435, Moscow, Malaya Pirogovskaya, 1/1); Senior Lecturer of the department of Mathematics, Physics, and Informatics, Kerch State Maritime Technological University (298309, rep. Crimea, Kerch, st. Ordzhonikidze, 82), e-mail: alex_pruds@mail.ru

SLEPTSOVA Marianna Vasilievna – Post-graduate student, Department «Computer Science and Computer Graphics» Far Eastern State Transport University (680021, Khabarovsk, Syersheva Street 47); e-mail: slepcova.marianna@mail.ru

FOMINA Marina Mikhailovna – postgraduate department Psychology of personality and special Pedagogy humanitarian institute Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs (600000, Vladimir, ul. Gorky, 87); e-mail: marina_fomina_92@bk.ru

Журнал «Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология» включен в Перечень рецензируемых научных изданий ВАК МОН РФ, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени 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 и соискателей ученой степени кандидата наук направляются в редакцию вместе с сопроводительным письмом научного руководителя с указанием его ученой степени, ученого звания, должности и места работы, электронной почты. В сопроводительном письме научный руководитель рекомендует представляемую статью для публикации с обоснованием ее актуальности, научной новизны, практической знаимости.
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.
4. Статью, представленную к публикации, должны сопровождать: 1) индексы УДК, ББК; 2) название статьи, аннотация, ключевые слова (все на русском и английском языках); 3) сведения об авторах: место работы (развернутое название учреждения), должность, ученая степень (без сокращений), ученое звание (все на русском и английском языках); 4) контактные данные автора: адрес электронной почты, телефон, адрес домашний и служебный (если несколько авторов, то – контактные данные всех соавторов статьи, служебный адрес – на русском и английском языках).
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 Шаблоне, текстовый редактор Microsoft Word с расширением doc, docx. В качестве имени файла указывается фамилия автора 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 – внизу страницы; абзацный отступ – 1,25 см.
9. *Гарнитура (шрифт*): Times New Roman, обычный, размер кегля 12 пт; аннотации – 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 знаком «;».
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*) 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 14 страниц; статьи аспирантов и соискателей ученой степени кандидата наук до 8 страниц.
16. Статьи аспирантов публикуются бесплатно.

Контактные данные редакционной коллегии
170021, г. Тверь, ул. 2-я Грибоедова, д. 24, ауд. 121
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 *№ 3 (48), 2019*

Подписной индекс: **80208** (каталог российской прессы «Почта России»)

Подписано в печать 12.09.2019. Выход в свет 19.09.2019.
Формат 70 x 108 $^{1}/_{16}$. Бумага типографская № 1.
Печать офсетная. Усл. печ. л. 17,13.
Тираж 500 экз. Заказ № 342.
Издатель – Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Тверской государственный университет».
Адрес: Россия, 170100, г. Тверь, ул. Желябова, д.33.
Отпечатано в редакционно-издательском управлении.
Тверского государственного университета.
Адрес: Россия, 170100, г. Тверь, Студенческий пер., д.12.
Тел. РИУ: (4822) 35-60-63. *Цена свободная.*