ВЕСТНИК ТВЕРСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА

Серия: Педагогика и психология № 3 (56), 2021

Научный журнал

Основан в 2006 г.

Зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций
ПИ № ФС77-61037 от 5 марта 2015 г.

Учредитель:
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Тверской государственный университет»

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

Адрес редакции:
Россия, 170021, г. Тверь, ул. 2-я Грибоедова, д. 24
Тел.: +7 (4822) 55-09-79 (доб. 117)

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

© Тверской государственный университет, 2021

VESTNIK

TVER STATE UNIVERSITY

Series: Pedagogy and Psychology № 3 (56), 2021

Scientific Journal

Founded in 2006

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

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

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

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

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

Editorial Office:
24, 2nd Griboedova st., Tver, 170021, Russia
Tel.: +7 (4822) 52-09-79 (ext.117)

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

© Tver State University, 2021

СОДЕРЖАНИЕ

ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА

Захарова О.В., Филиппченкова С.И. Психологическая структура личностных особенностей и профессионально важных качеств пожарных-спасателей 6

Евстифеева Е.А., Филиппченкова С.И., Мурашова Л.А. Психологический вектор преодоления синдрома эмоционального выгорания у врачей-онкологов..... 13

Карпов А.В., Сидорова Н.В. Специфика взаимосвязи эмоционального интеллекта и стилевых особенностей управленческих решений 19

Ребрилова Е.С. Особенности психологического контракта субъектов труда сетевых организаций..... 32

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Карабущенко Н.Б., Нерсесянц А.В. Ценностные ориентации будущих юристов в процессе профессионального становления личности 42

Некрасова Е.А. Социально-психологическое условие оптимизации отношения к деньгам у военнослужащих: изучение кредитного поведения 52

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Босенко Ю.М., Распопова А.С., Берилова Е.И. Влияние этапа обучения на проявление оценочной тревожности и ответственности у обучающихся вуза физической культуры 59

Кольцова И.В., Долганина В.В. Психолого-педагогическое сопровождение развития стрессоустойчивости подростков 65

Шнейдер Л.Б. Учись учиться: личностное развитие и профессиональное совершенствование педагога..... 77

КОРРЕКЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ?

Богачек И.С. Акцентуированные черты характера как фактор социально-психологической дезадаптации в подростковом возрасте 83

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА

Лельчицкий И.Д., Сильченко А.П., Щербакова С.Ю., Баранова Н.А. Цифровая образовательная мастерская как функционально-содержательная модель современного образования 92

Попова О.А., Обухова Л.А., Лапина Е.В. Учебные достижения обучающихся по предметам регионального рейтинга оценки качества деятельности образовательной организации..... 101

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Алексеева М.Г., Фролова В.А. Средства выражения аффекта в художественном произведении: дидактический аспект 110

Зименкова Н.Н., Никонов Л.А. Формирование личностных качеств будущих офицеров: национальный воспитательный идеал 118

ТЕОРИЯ, МЕТОДИКА И ОРГАНИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Арсеньева Т.Н., Козин И.В., Менников В.Е. Развитие экологического добровольчества (волонтерства) в образовательных организациях 127

Винокуров А.А. Организационно-педагогические условия формирования социально-культурной активности работниц органов местного самоуправления 139

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Абибулаева Н.С. Роль когнитивных методов в формировании познавательной активности обучающихся в процессе обучения химии 148
Григорьева М.В. Обучение химическим дисциплинам в аграрном вузе: опыт цифровизации 154
Косова Ю.Д., Лаксаева Е.А., Аронова М.А. Отношение студентов медицинского вуза к обучению с применением дистанционных технологий 162
Руднева Т.И. Педагогическая деятельность в условиях цифровой трансформации образования 168

СТРАНИЦА АСПИРАНТА

Афанасьева О.Ф. К вопросу о предикторах виктимного поведения младших школьников 176
Вулулунариманга А. Переводные упражнения в мальгашских образовательных учреждениях для изучения русского языка 185
Иванов В.Е. Регламенты образовательной деятельности в художественных мастерских Санкт-Петербургской академии наук (1720–1750 гг.) 193
Казимирович А.М. Приоритетные направления развития профессиональной направленности у курсантов военных институтов на информационную безопасность 201
Маклачков Е.А. Определение рефлексивной позиции устойчивости к информационным провокациям у будущих офицеров 211
Шевков В.И. Программа реализации профессиологического подхода подготовки будущих офицеров к работе с военнослужащими, проходящими службу по контракту 222

CONTENTS

LABOR PSYCHOLOGY

Zakharova O.V., Filippchenkova S.I. Psychological structure of personal characteristics and professional-important qualities of fire-rescue firmers 6
Evstifeeva E.A., Filippchenkova S.I., Murashova L.A. Psychological vector for overcoming emotional burn out syndrome in oncologists 13
Karpov A.V., Sidorova N.V. Specificity of the relationship of emotional intelligence and style features of management decisions 19
Rebrilova E.S. Features of psychological contract of labor subjects of network organizations 32

SOCIAL PSYCHOLOGY

Karabushchenko N.B., Nersesyants A.V. Value orientations of future lawyers in the process of professional formation of an individual 42
Nekrasova E.A. Military personnels attitude to money: socio-psychological term for optimization. The study of credit behavior 52

EDUCATIONAL PSYCHOLOGY

Bosenko Y.M., Raspopova A.S., Berilova E.I. The influence of the training stage on the manifestation of evaluative anxiety and responsibility in students of the university of physical culture 59

Koltsova I.V., Dolganina V.V.Psychological and pedagogical support for the development of stress resistance of adolescents 65
Schneider L.B. Learn to learn: personal development and professional development of the teacher 77

CORRECTIONAL PSYCHOLOGY

Bogachek I.S. Accentuated character traits as a factor of socio-psychological disadaptation in teenage years 83

GENERAL PEDAGOGY

Lelchitsky I.D., Silchenko A.P., Shcherbakova S.Yu., Baranova N.A. Digital educational workshop as a functional-content model of modern education 92
Popova O.A., Obukhova L.A., Lapina E.V. Educational achievements of the studentson on the subjects of regional rating of quality assessment of educational organization . 101

THEORY AND METHODOLOGY OF TEACHING AND UPBRINGING

Alekseeva M.G., Frolova V.A. Means of expressing affect in a work of art: didactic aspect 110
Zimenkova N.N., Nikonov L.A. Formation of personal qualities of the future officers: national educational ideal 118

THEORY, METHODOLOGY AND ORGANIZATION OF SOCIAL AND CULTURAL ACTIVITIES

Arsen yeva T.N., Kozin I.V., Mennikov V.E. Development of environmental volunteering in educational organizations 127
Vinokurov A.A. Organizational and pedagogical conditions for the formation of socio-cultural activity of female workers of local self-government bodies 139

THEORY AND METHODOLOGY OF VOCATIONAL EDUCATION

Abibulaeva N.S. The role of cognitive methods in the formation of the cognitive activity of students 148
Grigorieva M.V. Teaching chemical disciplines at agrarian university: experience of digitalization 154
Kosova I.D., Laksaeva E.A., Aronova M.A. Attitude of medical university students to learning using distance technologies 162
Rudneva T.I. Teaching activities in conditions of eduction digital transformation 168

POSTGRADUATE PAGE

Afanasyeva O.F. To the question about the predictors of victim behavior of younger school children 176
Vololonarimanga A. Translation exercises in malgasy educational institutions for studying Russian language 185
Ivanov V.E. Regulations of educational activity in art workshops St. Petersburg academy of sciences (1720–1760) 193
Kazimirovich A.M. Priority directions for the development of professional orientation of cadets of military institutes on information security 201
Maklachkov E.A. Determination of reflexive position of resistance to information provocations in future officers 211
Shevkov V.I. Program for implementation of a professiological approach to training future officers to work with military services under a contract 222

ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА

УДК 159.9
DOI: 10.26456/vtpsyped/2021.3.006

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СТРУКТУРА ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ И ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫХ КАЧЕСТВ ПОЖАРНЫХ-СПАСАТЕЛЕЙ

О.В. Захарова, С.И. Филиппченкова

ФГБОУ ВО «Тверской государственный технический университет», Тверь

Объектом исследования в данной работе выступили ведущие личностные особенности и профессионально важные качества пожарных-спасателей, на основе которых разрабатывается психологическая структурная модель эффективного профессионала. Цель исследования состояла в выявлении и интерпретации показателей блоков личностных качеств испытуемых: эмоционального, коммуникативного, интеллектуального и саморегуляционного. Для решения поставленной цели использовался 16-факторный личностный опросник Р. Кеттелла. Результаты исследования демонстрируют наличие у пожарных спасателей таких ярко выраженных качеств, как готовность к риску, решительность смелость, стрессоустойчивость и умеренная социальная интроверсия.

Ключевые слова: *личностные особенности, профессиональная деятельность, пожарные-спасатели, структурная модель.*

Труд пожарных-спасателей с каждым годом становится все тяжелее, напряжённее и опаснее. Увеличивается количество и площадь техногенных и природных пожаров. Растет материальный ущерб от пожаров, который негативно сказывается на экономической ситуации в стране. Последствия этих пожаров наносят колоссальный вред экологической обстановке, а также несут угрозу человеческим жизням.

Профессиональная деятельность пожарных-спасателей часто проходит в условиях нехватки времени, что требует от них высокой скорости принятия решений. Действовать пожарным приходится в сложной обстановке, связанной с возможной угрозой жизни и здоровью, в режиме недостаточности информации и ресурсов: техники, личного состава и пожарно-технического вооружения [9]. В результате на бойцов ложится большая ответственность за последствия своих действий. От принятых ими решений часто зависят судьбы людей, насколько они готовы рискнуть собственной жизнью ради спасения других.

Таким образом, можно сделать вывод, что профессионально важные качества пожарных-спасателей напрямую зависят от тех задач, которые они выполняют во время службы. Работать бойцам часто

© Захарова О.В.,
Филиппченкова С.И., 2021

приходится в экстремальных условиях, связанных с большими физическими нагрузками и с риском для жизни и здоровья. Решения принимать приходится в условиях дефицита времени, в ситуациях неопределенности и риска. Следовательно, и требования к профессионально важным качествам пожарных-спасателей постоянно трансформируются из-за специфических условий их профессиональной деятельности [2, 4].

Техногенные и природные катастрофы – вот те специфические условия, которые сопровождают профессиональную деятельность сотрудников пожарно-спасательной службы, в отличие от других профессий. Во время выполнения заданий пожарные-спасатели могут столкнуться с такими опасными факторами, как обрушение конструкций зданий, выброс пламени, взрыв газа, поражение электрическим током, отравление продуктами горения, потеря ориентации в сильно задымленном помещении и т.п.

Задача, которая стоит перед сотрудниками МЧС, – в кратчайшие сроки ликвидировать причину катастрофы, спасти материальные ценности и не допустить гибели людей. Выполнение данной задачи требует быстрого принятия решений в опасной и к тому же постоянно меняющейся обстановке. Здесь важно не допустить ошибки, которая может привести к непоправимому. На пожарных-спасателей ложится высокая ответственность за правильность своих решений.

Еще одной специфической особенностью профессиональной деятельности пожарных-спасателей является периодическое нарушение нормального режима сна-бодрствования. Это связано с суточными дежурствами и ночными выездами на ликвидацию последствий чрезвычайных ситуаций, а также с нахождением в постоянном ожидании поступления сигнала на выезд, что явно негативно сказывается на психоэмоциональном состоянии пожарных-спасателей [5, 7].

Какими же личностными качествами помимо физической подготовки должны обладать пожарные-спасатели, чтобы справляться с поставленными задачами не в ущерб собственному здоровью. Мы предполагаем, что к ним относятся такие личностные качества, как смелость, готовность к риску, решительность. Но и сама профессиональная деятельность пожарных-спасателей также оказывает воздействие на формирование профессионально-важных качеств, в группу которых входят такие личностные качества, как стрессоустойчивость, мужественность, умеренная социальная интроверсия и т.д.

Для построения модели эффективного профессионала пожарного-спасателя нам необходимо изучить основные личностные особенности и профессионально-важные качества пожарных-спасателей. Основными звеньями данной модели мы видим следующие личностные качества:

смелость, готовность к риску, решительность, эмоциональная устойчивость, умеренная социальная интроверсия.

Исследование проводилось в 2019 году на базе Специализированной пожарно-спасательной части по охране города Твери и Тверской области. В опросе приняло участие 30 пожарных-спасателей в возрасте от 23 до 43 лет.

В своей работе мы использовали 16-факторный личностный опросник Р. Кеттелла (форма А) [3]. Для удобства интерпретации результатов первичные баллы нами были переведены в стены. Максимально возможные значения по шкалам соответствуют 10 стенам. Результаты обрабатывались в программе «SPSS-17». Для обработки применялся дискриптивный анализ.

16-факторный личностный опросник Кеттелла (форма А) традиционно используют в силовых структурах при проверке личностных качеств кандидатов на службу. Опросник содержит 187 вопросов. Данная методика позволяет выявить у человека 16 факторов его личности, включающие в себя эмоциональные, коммуникативные, интеллектуальные свойства, а также свойства саморегуляции.

Эти факторы мы не стали рассматривать по отдельности, а объединили их в группы. Если следовать интерпретации методики Кеттелла (форма А), то группу коммуникативных свойств образуют следующие факторы: общительность – А; смелость в социальных контактах – Н; доминантность – Е; подозрительность – L; дипломатичность – N; независимость – Q2 [1].

Результаты исследования коммуникативных качеств пожарных-спасателей представлены на рис. 1.

Рис. 1. Результаты блока коммуникативных качеств пожарных-спасателей по методике Р. Кеттелла

Вначале наше внимание было направлено на такие факторы, как A (замкнутость – общительность) и H (робость – смелость). Именно они отражают потребность личности в общении и умении коммуницировать. Полученные результаты указали на то, что наши исследуемые хотя и не избегают взаимоотношений с людьми, однако их собственная потребность в установлении контактов не столь уж велика. Инициативу в общении им свойственно проявлять либо при личной заинтересованности, либо при профессиональной необходимости. В таких случаях они способны к быстрому установлению контакта с окружающими. В общении они открыты, доброжелательны, умеют вызвать доверие и расположить к себе людей, о чем свидетельствуют достаточно высокие показатели по шкале H.

Для того чтобы определить отношение личности к другим людям, нам потребовались показатели по шкалам L (доверчивость – подозрительность) и N (прямолинейность – дипломатичность). Опираясь на полученные данные, можно охарактеризовать наших исследуемых как достаточно открытых, доверчивых и дружелюбных людей, которым не свойственны излишняя подозрительность и зависть. Они склонны к людям относиться беспристрастно и снисходительно оценивать поступки других. Благодаря данным качествам им удается легко ладить с людьми и хорошо работать в коллективе.

Сочетание факторов E (подчиненность – доминантность) и Q2 (зависимость от группы – самодостаточность) отражает некоторые стороны лидерского потенциала личности, который заключается в предрасположенности человека взять на себя руководство группой. Невысокие показатели по данным шкалам свидетельствуют о выраженной конформности пожарных-спасателей, а именно склонности к подчинению требованиям и мнению группы. Однако проявлением конформности можно считать также принятие норм и правил поведения человека в обществе, что одновременно является и необходимым элементом социализации. Полученные данные можно объяснить спецификой работы пожарных-спасателей, которые не работают в одиночку. Результаты их труда зависят от слаженной работы всех членов их коллектива. На пожаре они работают как один организм, единое целое, и от этого зависит порой и жизнь самих пожарных. Чем слаженнее будет работа команды, тем быстрее будет выполнена задача. Лидер на пожаре всегда один – это руководитель тушения пожара. Готовность подчиняться приказам командира – основное требование для работы пожарного-спасателя. Это необходимое условие для поддержания дисциплины во время выполнения опасных работ.

Согласно интерпретации 16-факторного личностного опросника Кеттелла (форма A), в группе эмоциональных свойств объединяются следующие факторы: эмоциональная устойчивость – C; экспрессивность

– F; смелость – H; эмоциональная чувствительность – I; тревожность – O; напряженность – Q4[1].

Результаты исследования эмоциональных качеств пожарных-спасателей представлены на рис. 2.

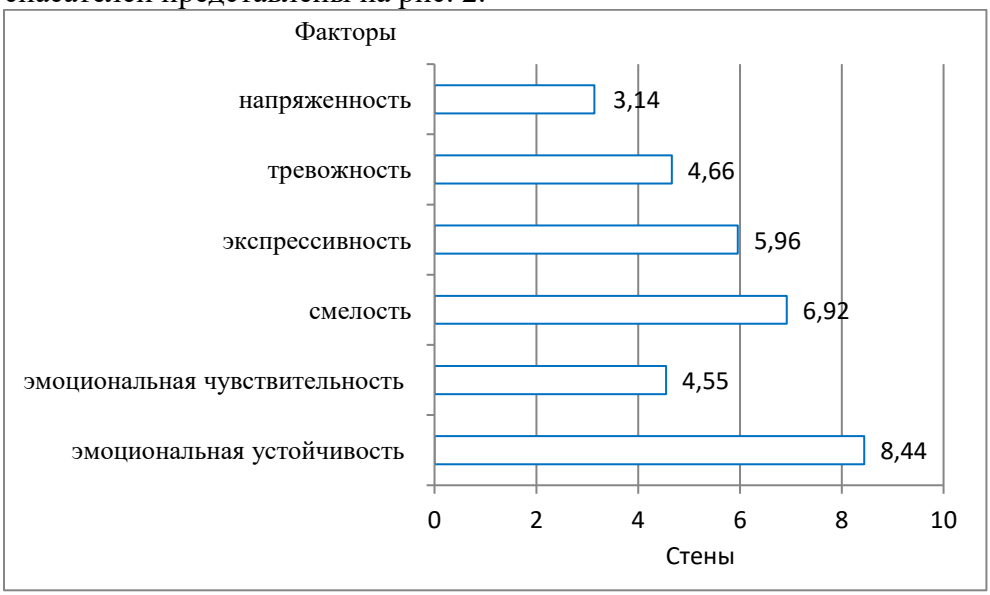


Рис. 2. Результаты блока эмоциональных качеств пожарных-спасателей по методике Р. Кеттелла

Изучение данного блока мы начали с факторов C (эмоциональная устойчивость) и I (эмоциональная чувствительность), которые характеризуют, насколько восприимчивы наши исследуемые к эмоциогенным воздействиям. В соответствии с полученными данными, пожарные показали высокую эмоциональную устойчивость. Их отличает выдержанность, хорошая работоспособность, устойчивость интересов, реалистичное восприятие действительности и происходящих в ней событий. Исследуемые демонстрируют мужественный стиль поведения, отсутствие сентиментальности, уверенность в своих возможностях в том, что справятся с различными трудностями, склонность брать ответственность за свои решения на себя. Все эти показатели указывают на их высокую устойчивость в стрессовых ситуациях.

Сочетание факторов H (робость – смелость) и F (сдержанность – экспрессивность) отражает склонность к рискованному поведению. Результаты исследования выявили у пожарных среднюю с тенденцией к высокой склонность к рискованному поведению. Это подтверждает то, что пожарные рассматривают риск как один из основных аспектов в выбранной ими профессии. Возможно, их даже привлекают такие ситуации, но рискуют они, только если уверены в успехе. Их не пугают сложности и неудачи. Жизненная перспектива воспринимается ими позитивно, но в то же время к риску относятся взвешенно.

То, что пожарным не свойственно проявление тревожности, подтверждают и низкие результаты по шкалам О (уверенность в себе – тревожность) и Q4 (расслабленность – напряженность). Это значит, что опрашиваемым не свойственно испытывать чувство тревоги о гипотетических неприятностях или же сожалеть о поступках, совершенных ими в прошлом. Для них характерно жить в настоящем. Они сдержанны, спокойны, самоуверенны, присутствует удовлетворенность своими результатами и положением в обществе. К критике относятся терпимо. В конфликтных ситуациях склонны чаще винить других.

Таким образом, базисными личностными характеристиками, которые лежат в основе разрабатываемой нами структурной модели личностных особенностей и профессионально-важных качеств пожарных-спасателей, являются смелость, готовность к риску, решительность, эмоциональная устойчивость (стрессоустойчивость) и умение коммуницировать (умеренная социальная интроверсия).

Список литературы

1. Капустина А.Н. Многофакторная личностная методика Р. Кеттелла. СПб., 2001. С. 55–97.
2. Марьин М.И. Профессиография основных видов деятельности сотрудников ГПС МВД России: учебное пособие. М.: ВНИИПО, 1998. 114 с.
3. Методические сценарии тренинговых занятий для сотрудников, зачисленных в кадровый резерв МЧС России: методическое пособие / Под общ. ред. И.Н. Елисеевой, Х.И. Емельяновой. М., 2012. 146 с.
4. Методическое руководство по проведению профессионального психологического отбора в Министерстве Российской Федерации по делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий стихийных бедствий / Под ред. О.Ю. Шаповаловой, Н.А. Лебедевой. М., 2013. 118 с.
5. Осипов А.В. Профессионально важные качества сотрудников пожарно-спасательных формирований на разных этапах профессионального становления: автореф. дис. … канд. психол. наук. Ростов н/Д, 2009. 24 с.
6. Психология экстремальных ситуаций для спасателей и пожарных / Под общ. ред. Ю.С. Шойгу. М.: Смысл, 2007. 319 с.
7. Толочек В.А. Стили профессиональной деятельности. М.: Смысл, 2000. 199 с.
8. Федеральный закон 141-ФЗ от 23.05.2016 «О службе в федеральной противопожарной службе Государственной противопожарнойслужбы и внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации». URL: http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001201605230045 (дата обращения: 11.03.2021).
9. Шленков А.В. Психологическое обеспечение профессиональной подготовки сотрудников Государственной противопожарной службы МЧС России: автореф. дис. … д-ра. психол. наук. М., 2009. 46 с.

Об авторах:

ЗАХАРОВА Ольга Викторовна – старший преподаватель кафедры психологии и философии ФГБОУ ВО «Тверской государственный технический университет» Минобрнауки РФ (170100, Тверь, наб. 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» (170100, Тверь, наб. Аф. Никитина, 22); e-mail: sfilippchenkova@mail.ru

PSYCHOLOGICAL STRUCTURE OF PERSONAL CHARACTERISTICS AND PROFESSIONAL-IMPORTANT QUALITIES OF FIRE-RESCUE FIRMERS

O.V. Zakharova, S.I. Filippchenkova

Tver State Technical University, Tver, Russia

The object of the research in this work was the leading personal characteristics and professionally important qualities of firefighters-rescuers, on the basis of which the psychological structural model of an effective professional is being developed. The aim of the study was to identify and interpret the indicators of the blocks of personal qualities of the subjects: emotional, communicative, intellectual and self-regulatory. To solve this goal, the 16-factor personality questionnaire of R. Kettell was used. The results of the study demonstrate that firefighters rescuers have such pronounced qualities as willingness to take risks, decisiveness, courage, stress resistance and moderate social introversion.
Keywords: *personality traits, professional activities, firefighters-rescuers, structural model.*

УДК 159.9
DOI: 10.26456/vtpsyped/2021.3.013

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ВЕКТОР ПРЕОДОЛЕНИЯ СИНДРОМА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У ВРАЧЕЙ-ОНКОЛОГОВ*

Е.А. Евстифеева[1], С.И. Филиппченкова[1], Л.А. Мурашова[2]

[1] ФГБОУ ВО «Тверской государственный технический университет», Тверь
[2] ФГББОУ ВО «Тверской государственный медицинский университет», Тверь

Врачи-онкологи находятся в группе высокого риска развития профессионального выгорания, которое приводит к потере индивидуального и профессионального здоровья, снижению качества медицинских услуг, врачебным ошибкам. Сохранение здоровья в профессиональной деятельности врачей-онкологов инициирует разработку системы психологического сопровождения врачей-онкологов, включающую психологические тренинги, групповое и индивидуальное консультирование в контексте проблем их профессиональной деятельности. Представлены результаты апробации программы психологического тренинга и психологические данные, подтверждающие ее эффективность в профилактике и коррекции профессионального выгорания врачей. Показаны результаты психологической диагностики до и после проведения тренинга с использованием методики В.В. Бойко для изучения уровня эмоционального выгорания врачей.

Ключевые слова: *индивидуальное и профессиональное здоровье, профессиональное выгорание, врач-онколог.*

Индивидуальное и профессиональное здоровье врачей принято рассматривать как неотъемлемую характеристику профессионализма и показатель эффективности системы здравоохранения [11]. Проведённое нами в период эпидемии COVID-19 психологическое исследование выявило наличие критических показателей индивидуального и профессионального здоровья у врачей-онкологов [3, 9]. Наше исследование подтвердило, что потеря здоровья, индикатором которого является синдром психического выгорания, понимаемого как состояние физического, эмоционального и умственного истощения, сегодня у врачей достиг эпидемического уровня [8, 10]. Напомним, что концептуализируя синдром эмоционального выгорания, К. Маслач и С. Джексон эксплицировали как его причины – ответ на длительный хронический стресс и наличие конфликта между ресурсами человека и

*Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19-013-00038 «Управление качеством жизни, связанным со здоровьем в онкологии: междисциплинарные подходы, экзистенциально-психологическая модель врачевания» (2019–2021).

© Филиппченкова С.И.,
Евстифеева Е.А.,
Мурашова Л.А.2021

предъявляемыми к нему требованиями, так и последствия – заниженная самооценка, негативное отношение к работе, утрата понимания и сочувствия по отношению к пациентам. Психологами были выделены три стадии патологического синдрома: эмоциональное истощение, деперсонализация, редукция профессиональных достижений, а также его психофизическая, социально-психологическая, поведенческая симптоматика [1, 6, 7]. Сопровождающийся сложной симптоматикой патологический синдром эмоционального выгорания наблюдается у двух третей обследованных нами врачей-онкологов. Он проявляет себя через низкий уровень рефлексивности, потерю доверительности в межличностных контактах с коллегами и пациентами. Обнаруженное высокое значение показателя «неудовлетворенность собой» свидетельствует о негативизме своего профессионализма, о недостаточной профессиональной компетентности и результативности, о снижении профессиональной мотивации. Согласно диагностическим индикаторам, врач-онколог переживает чувство зажатости, граничной потерянности, безысходности, что вызывает мощное психическое напряжение. Опасность синдрома эмоционального выгорания состоит в том, что возникает проблема переноса профессиональной ответственности, перекладывание трудовых обязанностей на коллег или средний медицинский персонал. Нарастающее изоляционистское настроение приводит к уклонению от профессиональной деятельности.

Последствия синдрома эмоционального выгорания у врача-онколога – пониженная работоспособность, повышенная психическая истощаемость, равнодушие, цинизм, утрата позитивного настроя к окружающим. Эти симптомы говорят об утрате сочувствия, сопереживания, эмпатии к пациентам. Нарушается процесс понимания как восприятия смыслового содержания и его оценки пациента. Сопровождающийся сложной симптоматикой патологический синдром эмоционального выгорания у врачей является препятствием для реализации принципа партисипативности в персонализированной медицине [2, 4, 5].

Налицо проблема по разработке системы психологического сопровождения врачей-онкологов, включающая психологические тренинги, групповое и индивидуальное консультирование по проблемам в их профессиональной деятельности. В 2020 г. нами было проведено исследование уровня сформированности профессионального выгорания у врачей-онкологов [3]. Результаты исследования показали, что две трети обследованных врачей-онкологов имеют уже сформировавшийся синдром эмоционального выгорания, что сопровождается выраженной неудовлетворённостью собой и демонстрирует тенденцию к негативной оценке своей профессиональной компетентности и продуктивности, снижение профессиональной мотивации. Выявленная редукция профессиональных обязанностей у врачей-онкологов приводит к

возрастанию негативных чувств по отношению к профессиональным обязанностям, они стараются не вовлекаться в трудовой процесс и склонны к перекладыванию своих обязанностей и ответственности на своих коллег и средний медицинский персонал, налицо стремление к избеганию и уклонению от своей работы. Кроме того, эмоциональный тонус врачей-онкологов значительно снижен, повышена психическая истощаемость, налицо равнодушие, отсутствие способности к демонстрации сильных эмоций (положительных и отрицательных), утрата позитивного настроения и интереса к окружающим, ощущение нежелания работать в прежних объемах, резкая неудовлетворенность своей жизнью.

На основании полученных результатов исследования в 2021 г. разработана и апробирована программа тренинга профилактики профессионального выгорания у врачей-онкологов. Апробация осуществлялась на выборке врачей и заведующих отделениями ГБУЗ «Тверской областной клинический онкологический диспансер», профессорско-преподавательском составе кафедры онкологии, хирургии и паллиативной медицины ТГМУ (45 человек, из них 24 мужчины и 21 женщина в возрасте от 34 до 73 лет, средний возраст 47,08 ± 9,5) в рамках деятельности центра психологической поддержки университета (ЦПП ТГМУ). Тренинговая группа формируется из 12–15 человек; работа проходит в течение 6 занятий, длительность одного занятия – около 1 часа 30 мин.

Концепция психологического тренинга озвучивается на первом занятии. Основные принципы групповой работы: принцип актуальности; принцип позитивности (проблемные ситуации можно разрешать конструктивными способами); принцип активности (эмоциональная включенность участников тренинга во все его процессы с помощью интерактивных методов: мозгового штурма, работы в мини-группах, ролевых игр, групповой дискуссии, кейсов). Целью разработанного психологического тренинга выступает профилактика профессионального выгорания у врачей-онкологов. Для достижения этой цели решаются следующие задачи:

1. Расширение знаний участников тренинга о понятиях «профессиональное выгорание», «профессиональный стресс», «эмоциональное выгорание».

2. Формирование ответственного отношения к своему профессиональному здоровью у врачей. Путем эмоциональной включенности в процессы психологического тренинга участники формируют собственное представление о различных формах профессионального здоровья и обучаются конструктивным способам решения психологических проблем в профессиональной деятельности.

Программа психологического тренинга состоит из вводной

встречи, шести тематических занятий и заключительного этапа. Темы занятий на тренинге: искусство профессионального общения; профессиональный стресс; профессиональное выгорание; профессиональное здоровье; развитие ответственности в области профессионального здоровья: психологические стратегии успеха.

В результате апробации программы психологического тренинга были получены данные, подтверждающие его эффективность в профилактике и коррекции профессионального выгорания врачей. Проведена психологическая диагностика до и после проведения тренинга с использованием психодиагностического инструментария – методики В.В. Бойко для изучения уровня эмоционального выгорания (в модификации Е. Ильина) [1].

Согласно результатам психодиагностических методик, полученным до и после проведения тренинга, и математико-статистического анализа с использованием критерия Манна–Уитни, зарегистрированы значимые показатели снижения ведущих симптомов профессионального выгорания у врачей (при достоверности различий на уровне $p < 0,05$): среднегрупповой показатель симптома «неудовлетворенность собой» снизился на 3,8 балла, показатель симптома «загнанность в клетку» снизился на 4,7 балла, показатель симптома «редукция профессиональных обязанностей» снизился на 5 баллов, показатель симптома «эмоциональная отстраненность» снизился на 6,3 балла, показатель симптома «личностная отстраненность» снизился на 5,7 балла. Динамика показателей психодиагностического тестирования врачей-онкологов, проведенного до и после тренинга, представлена на рис. 1.

Рис. 1. Динамика показателей исследуемых параметров профессионального выгорания у врачей-онкологов до и после проведения тренинга, где НС – неудовлетворенность собой, ЗК – загнанность в клетку, РПО – редукция профессиональных обязанностей, ЭО – эмоциональная отстраненность, ЛО – личностная отстраненность

Таким образом, согласно результатам «входной» и «выходной» психологической диагностики профессионального выгорания, у врачей-онкологов зафиксировано снижение показателя на достоверном уровне, что доказывает эффективность разработанной программы психологического тренинга и способствует профилактике профессионального стресса медицинских работников. Полученные данные включены в разрабатываемую нами экзистенциально-психологическую модель врачевания в онкологии. Результаты апробации программы психологического тренинга профилактики профессионального выгорания врачей-онкологов демонстрируют насущную необходимость разработки системы их психологического сопровождения, включающей психологические тренинги, групповое и индивидуальное консультирование по проблемам в профессиональной деятельности.

Список литературы

1. Бойко В.В. Синдром эмоционального выгорания в профессиональном общении. СПб., 2009. 278 с.
2. Дернер К. Хороший врач. Учебник основной позиции врача / пер. с нем. И.Я. Сапожниковой при участии Э.Л. Гушанского. М.: Алетейя, 2006. 544 с.
3. Евстифеева Е.А., Филиппченкова С.И., Чирков Р.Н., Мурашова Л.А. Личностные детерминанты профессионального выгорания врачей в онкологической практике // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. 2020. № 3 (52). С. 36–41.
4. Лэнгле А. Эмоциональное выгорание с позиций экзистенциального анализа // Вопросы психологии. 2008. № 2. С. 3–16
5. Макарова Г.А. Синдром эмоционального выгорания. М.: Речь, 2010. 381 с.
6. Маслач К. Профессиональное выгорание: как люди справляются. Практикум по социальной психологии. СПб.: Питер, 2001. 528 с.
7. Орёл В.Е. Феномен «выгорания» в зарубежной психологии: эмпирические исследования и перспективы // Психологический журнал. 2001. Т. 22. № 1. С. 90–101.
8. Синбухова Е.В., Петриков С.С., Шабанов А.К., Плотников Г.П., Лубнин А.Ю., Синбухова Н.И. Открытые вопросы удовлетворенности жизнью и профессионального выгорания в анестезиологии и реанимации // Журнал им. Н.В. Склифосовского «Неотложная медицинская помощь. 2019; 8(3):266–273. https://doi.org/10.23934/2223-9022-2019-8-3-266-273
9. Evstifeeva E.A., Filippchenkova S.I. Existentially-Psychological Projection Of Healing In Oncology // European Proceedings of Social and Behavioural Sciences EpSBS. 2020. Vol. 102 [Electronic resource]. URL: https://www.europeanproceedings.com/article/10.15405/epsbs.2021.02.02.29
10. Diener E., Lucas R.E., Oishi S. Advances and Open Questions in the Science of Subjective Well-Being. Collabra Psychol. 2018;4(1).pii:15. PMID: 30637366 https://doi.org/10.1525/collabra.115
11. Lemaire J.B., Walllace J.E. Burnout among doctors// BMJ. 2017. Vol.14. №358. P.j3360. DOI:10.1136/bmj.3360.

Об авторах:

ЕВСТИФЕЕВА Елена Александровна – доктор философских наук, профессор, проректор по развитию персонала, заведующая кафедрой психологии и философии ФГБОУ ВО «Тверской государственный технический университет» (170100, Тверь, ул. Аф. Никитина, 22); e-mail: pif1997@mail.ru

ФИЛИППЧЕНКОВА Светлана Игоревна – доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры психологии и философии ФГБОУ ВО «Тверской государственный технический университет» (170100, Тверь, ул. Аф. Никитина, 22), e-mail: sfilippchenkova@mail.ru

МУРАШОВА Лада Анатольевна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры философии и психологии с курсами биоэтики и истории Отечества ФГБОУ ВО «Тверской государственный медицинский университет» Минздрава РФ (170100, Тверь, ул. Советская, 4); e-mail: lada-murashova@yandex.ru

PSYCHOLOGICAL VECTOR FOR OVERCOMING EMOTIONAL BURN OUT SYNDROME IN ONCOLOGISTS

E.A. Evstifeeva[1], S.I.Filippchenkova[1], L.A. Murashova[2]

[1]Tver State Technical University, Tver, Russia
[2]Tver State Medical University, Tver, Russia

Oncologists are at a high risk of developing professional burnout, which leads to the loss of individual and professional health, a decrease in the quality of medical services, and medical errors. Maintaining health in the professional activities of oncologists initiates the development of a system of psychological support for oncologists, including psychological trainings, group and individual counseling in the context of the problems of their professional activities. The article presents the results of approbation of the psychological training program and psychological data confirming its effectiveness in the prevention and correction of professional burnout of doctors. The article presents the results of psychological diagnostics before and after training using V.V. Boyko to study the level of emotional burnout of doctors.

Keywords: *individual and occupational health, occupational burnout, oncologist.*

УДК 159.9
DOI: 10.26456/vtpsyped/2021.3.019

СПЕЦИФИКА ВЗАИМОСВЯЗИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА И СТИЛЕВЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ РЕШЕНИЙ*

А.В. Карпов, Н.В. Сидорова

ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова», Ярославль

Объектом исследования в данной работе выступили процессы принятия решения в деятельности управленческого типа. Цель исследования состояла в выявлении и интерпретации особенностей взаимосвязи эмоционального интеллекта и стилей принятия управленческих решений. Для решения поставленной цели использовался комплексный методологический подход, сочетающий два этапа организации, предполагающих его реализацию, соответственно, на аналитическом и структурном уровнях. Основной результат исследования состоит в установлении преимущественно негативного влияния эмоционального интеллекта на сравнительную эффективность предпочитаемых стилей принятия управленческих решений. Также установлено, что наряду со структурной детерминацией ЭИ оказывает значимое влияние на стилевые особенности процессов управленческих решений и на аналитическом уровне этой детерминации. Она представлена в ее триедином проявлении – как локальная, агрегативная и интегративная детерминация.

Ключевые слова: *принятие решений, управленческие решения, стиль принятия управленческих решений, эмоциональный интеллект, эмоциональные детерминанты, структурная организация, индексы структурной организации.*

Постановка проблемы

В настоящее время в психологии управления широко представлены исследования в двух крупных направлениях, имеющих высокую теоретическую и практическую значимость. Первое – это психологическая теория принятия управленческих решений, которая имеет достаточно длительную историю своего развития. Она восходит, как известно, к классическим работам «школы принятия решения» в американском менеджменте, а также к фундаментальным исследованиям Г. Саймона и сформулированной им теории «ограниченной рациональности» [1, 10]. Второе направление – это исследования в области эмоционального интеллекта как детерминанты

* Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (РФФИ); проект № 19-0013-00113.

© Карпов А.В.,
Сидорова Н.В., 2021

организационного функционирования [2, 7, 8, 9, 11], характеризующиеся значительно меньшим временем существования. Вместе с тем, даже несмотря на то что проблема эмоционального интеллекта (ЭИ) как самостоятельная оформилась относительно недавно (в 90-е года прошлого столетия), сегодня ее разработка осуществляется весьма широким фронтом, а спектр проводимых исследований достаточно широк и разнообразен. Изучаются детерминационные связи ЭИ с различными компонентами профессиональной деятельности, в частности, с целеполаганием; его связи с эффективностью социального взаимодействия в ней и с ее производительностью. Предметом исследований являются также поведение инвесторов по отношению к рыночной среде, лидерские стили руководителя, текучесть кадров, степень удовлетворенности работой, успех на рабочем месте и прочее (см. обзор в [4]). Причем доминирующей тенденцией этих исследований является фокусировка прежде всего именно на *позитивном* влиянии ЭИ на эффективность бизнеса и на деятельность руководителя. Данные исследований показывают также взаимосвязь уровня развития ЭИ с ростом социального благополучия, эффективности профессиональной деятельности (особенно в профессиях, связанных с коммуникативным взаимодействием), стрессоустойчивостью и психическим здоровьем [8, 11].

Однако при всем многообразии существующих исследований многие важные и даже определяющие аспекты данной проблемы остаются недостаточно исследованными. В этом плане одним из наиболее показательных как раз и является то, что до настоящего времени практически отсутствуют исследования, выполненные «на стыке» двух указанных выше направлений. Представляется парадоксальным, что среди всех объектов детерминационного воздействия ЭИ практически не представлен тот процесс, который оказывает не просто большое, а именно определяющее, даже *решающее* влияние на процессуальные и результативные параметры управленческой деятельности – процесс принятия *решения* (причем не только в прямом смысле, но даже и в этимологическом плане). На наш взгляд, эти направления должны разрабатываться в плане их конвергенция, что в итоге с необходимостью подготовит их последующий синтез, который и будет в значительной степени содействовать дальнейшему прогрессу в этих областях. Данное исследование представляет собой одну из попыток развертывания исследований именно в этом стратегическом направлении. Оно посвящено установления возможных связей между ЭИ и стилевыми особенностями процессов принятия управленческих решений.

При обращении к этой проблеме обнаруживаются две особенности, имеющие, по нашему мнению, не вполне позитивный характер. Первая из них состоит в уже отмеченной выше крайне слабой

степени разработанности этой проблемы в целом – как в теоретичном, так и в прикладном плане. Именно это обусловливает актуальность выполненного исследования, которое представлено в данной статье. Вторая, более имплицитная особенность состоит в следующем. Практически все исследования по проблематике ЭИ проводились и продолжают проводиться под негласной, но очень устойчивой и сильной – даже «само собой разумеющейся» – установкой, согласно которой ЭИ выступает именно *позитивным* фактором, фасилитирующим и оптимизирующим реализацию практически всех функций управления, равно как и профессиональной деятельности в целом. Это своего рода «презумпция позитивности» в оценке ЭИ, представляющаяся, на первый взгляд, вполне очевидной и понятной. Более того, в очень многих случаях она оказывается действительно справедливой, а уже реализованные исследования систематически подтверждают правомерность такой направленности влияния ЭИ. Так, в частности, в выполненных нами исследованиях также было выявлено позитивное в целом влияние ЭИ на результативные характеристики и стилевые особенности управленческой деятельности [2]. Исходя из этого, представляется логичным предположить, что позитивное влияние ЭИ распространяется и на другие аспекты процессуальных составляющих деятельности руководителя – в частности, на предпочтение стиля принятия управленческих решений. Предполагается, что данное влияние будет прямым: высокий эмоциональный интеллект будет способствовать выбору наиболее эффективного стиля принятия управленческого решения, и наоборот, низкая степень развития эмоционального интеллекта будет способствовать выбору неэффективного стиля принятия управленческого решения. Вместе с тем уже в отмеченном выше исследовании было установлено, что это влияние выступает не таким однозначным и инвариантным, как это представляется априорно, а зачастую носит достаточно сложный и опосредованный характер (см. далее). Причем степень неоднозначности и позитивности характера влияния ЭИ проявляется тем отчетливее, чем более сложные компоненты деятельности ему подвергаются. И поскольку процессы принятия решений как раз и являются, пожалуй, наиболее сложными и комплексными среди всех «составляющих» управленческой деятельности, то именно их исследование должно предметом приоритетного рассмотрения. В силу этого эмпирическое исследование данной проблемы и выступило основной целью данной работы.

Методики и процедура исследования

Процедура исследования предполагала раскрытие детерминационного влияния ЭИ на стилевые особенности процессов управленческих решений. Кроме того, она должна реализовываться в соответствии с общими исследовательскими императивами в целом и в

соответствии с необходимостью реализации двух основных этапов (и, соответственно, уровней) исследования – структурного и аналитического. Отметим также, что при организации исследования, а также при интерпретации его результатов учитывались и те данные, которые были получены нами ранее в работе [6)]. Более того, все представленные ниже материалы являются фактически ее логическим продолжением, что обусловлено единством их проблематики – направленностью на экспликацию специфики взаимосвязи ЭИ и стилевых особенностей процессов принятия управленческих решений.

Общая процедура исследования предполагала необходимость решения следующих основных задач и, соответственно, использование необходимых для этого методик. Во-первых, необходимо было получить первичные эмпирические данные, характеризующие индивидуальную меру развития ЭИ испытуемых, входящих в выборку исследования, так же как и его основных компонентов. Для этого использовалась методика Д.В. Люсина [7]. Во-вторых, необходимо было получить данные о стилевых предпочтениях принятия управленческих решений. В этих целях использовалась разработанная нами методика [5]. Она позволяет дифференцировать пять базовых стилей принятия управленческих решений: попустительский, маргинальный, реализаторский, авторитарный и ситуационный.

Общая процедура исследования сочетала в себе ее реализацию на двух основных уровнях – аналитическом и структурном. Как отмечается в указанной работе, «на аналитическом уровне устанавливаются и интерпретируются частные локальные парциальные детерминационные отношения между исследуемыми предметами. В конкретном случае это детерминационные влияния ЭИ и его отдельных компонентов на стилевые различия процессов приятия управленческих решений. На структурном уровне основным предметом выступает установление эффектов и закономерностей собственно структурного и – далее – системного плана, эксплицирующих синергетические детерминационные воздействия всей структуры компонентов ЭИ на стилевые различия управленческих решений» [3].

При обработке и интерпретации результатов использовались также традиционные методы математико-статистической обработки (многомерный корреляционный анализ, критерий Спирмена для парных сравнений двух независимых групп и др.). Кроме того, использовались методы, базирующиеся на основе методологии структурно-психологического анализа: метод «полярных групп», предполагающий дифференциацию выборки на «полярные» (контрастные) группы с последующей дифференцированной обработкой и сравнительным анализом данных в них по определенному критерию. В нашем случае таким критерием выступала степень принадлежности к тому или иному

стилю реализации управленческих решений. Эта группа включает такие методы, как определение и анализ матриц интеркорреляций; построение структурограмм (коррелограмм) значимо коррелирующих параметров и их последующий анализ; определение индексов структурной организации получаемых коррелограмм, а также их сопоставление на предмет гомогенности-гетерогенности по критерию $\chi 2$ и др.

Напомним, что сущность метода определения индексов структурной организации (в нашем исследовании – ЭИ для каждого стиля принятия управленческого решения) состоит в следующем [2]. К ним относятся индекс когерентности структуры (ИКС), индекс дивергентности (дифференцированности) структуры (ИДС) и индекс организованности структуры (ИОС). Индекс когерентности структуры параметров определяется как функция числа положительных значимых связей в структуре и степени их значимости; индекс дивергентности структуры (ИДС) – как функция числа и значимости отрицательных связей в структуре; индекс организованности структуры (ИОС) – как функция соотношения общего количества положительных и отрицательных связей, а также их значимости [3, 4]. При этом учитываются связи, значимые при p = 0,01 (приписывается «весовой» коэффициент 3 балла), при p = 0,05 (приписывается «весовой» коэффициент 2 балла) [3]. Полученные по всей структуре «веса» суммируются, что и дает значения указанных индексов.

Выборка исследования

На различных этапах исследования в нем принимало участие 304 человека; из них в пилотажных и профессиографических исследованиях – 139 человек, в эмпирических исследованиях – 165 человек. При формировании выборки использовались следующие критерии для испытуемых: пол, возраст, уровень образования, должность и количество подчиненных. Качественный состав выборки руководителей: работающих в крупных государственных и частных компаниях и организациях – 67 %, на средних и малых предприятиях – 33 %; возраст – от 25 до 55 лет (средний возраст – 41 год); руководители высшего звена – 26 %, среднего звена – 43 %, низового звена – 31 %; мужчин – 62 %, женщин – 38 %. Уровень образования у подавляющего большинства высший; количество подчиненных варьировало от 14 до 196 человек».

Результаты и их обсуждение

В целях экспликации детерминационного воздействия ЭИ на стилевую дифференциацию управленческих решений прежде всего был реализован структурный уровень исследования, который достаточно подробно рассмотрен в [6], а его результат могут быть резюмированы следующим образом. В итоге применения многомерного корреляционного анализа в «матричном» варианте с последующим определением структурных индексов – индексов когерентности (ИКС), дивергентности

(ИДС) и организованности (ИОС) – для каждого стиля были получены следующие значения индекса организованности общей структуры ЭИ:

- попустительский стиль, ИОС = 124 балла;
- маргинальный стиль, ИОС = 112 баллов;
- реализаторский стиль, ИОС = 104 балла;
- ситуационный стиль, ИОС = 80 балов;
- авторитарный стиль, ИОС = 51 балл.

На основании этого был сделан вывод, согласно которому «структурная организация ЭИ, точнее, ее степень – мера выраженности, как раз и проявляется в величинах указанных индексов. Это означает, что между степенью структурной организации ЭИ и эффективностью стилей действительно существует тесная и закономерная связь, но прямо противоположная той, которую можно было полагать априорно и которая описная выше – в постановке проблемы. Иными словами, чем выше структурированность ЭИ, тем ниже эффективность предпочитаемых стилей. Ранее уже отмечалось, что данный вывод непосредственно следует из результатов многочисленных исследований; они показывают, что существует инвариантная последовательность пяти описанных стилей в плане возрастания их эффективности при реализации управленческих решений. Эта последовательность формируется следующим образом: эффективность минимальна при попустительском стиле и далее она монотонно возрастает при переходе к маргинальному стилю и затем к реализаторскому, авторитарному и ситуационному» [6].

Следовательно, можно констатировать, что в действительности ЭИ, выступая реальной детерминантой стилевой дифференциации управленческих решений, является тем не менее не столько его позитивным фактором, сколько фактором, оказывающим негативное воздействие на сравнительную эффективность предпочитаемых стилей. Это означает, в известной противоположности с традиционным мнением, что он не является фактором, оптимизирующим процесс и, следовательно, результаты управленческих решений, а наоборот» [6].

Наряду с заметными количественными различиями индексов организации структур в группах между ними имеют место различия и другого плана. Это качественные изменения структур ЭИ в целом. В этом плане заслуживает особого внимания результат, также полученный в работе [6]: «сравнение матриц интеркорреляций (и, соответственно, структурограмм) основных компонентов ЭИ для пяти основных стилей управленческих решений на предмет их гомогенности-гетерогенности по критерию $\chi 2$ показало, что они статистически достоверно на уровне значимости не ниже $p = 0{,}05$ различны».

Следовательно, различия в структурной организации ЭИ лиц, предпочитающих реализацию разных стилей управленческих решений, носят не только количественный (проявляющийся в величинах индексов)

характер, но являются качественными – принципиальными. Это означает, что каждый стиль реализации решений характеризуется именно структурной детерминацией и обусловлен целостным паттерном базовых компонентов ЭИ, а не только отдельными компонентами или их аддитивной совокупностью. ЭИ как общая способность детерминирует возникновение аналогичных, то есть обобщенных перестроек всей совокупности стилей принятия управленческих решений. Динамика же количественных значений индексов структурной организации является следствием этих качественных перестроек. В силу этого можно констатировать новый в научном отношении факт, состоящий в выявлении и объяснении структурной (а не только аналитической) детерминации управленческих решений со стороны ЭИ. Причем эта детерминация не менее, а еще более выражена, чем детерминация аналитического типа, состоящая во влиянии отдельных параметров ЭИ на реализацию управленческих решений».

Все эти результаты могут быть уточнены – углублены и детализированы посредством их синтеза с теми, которые удалось обнаружить в описываемом здесь исследовании. Его специфика по отношению к результатам, полученным в работе [6], состоит в том, что оно реализует уже не структурный, а аналитический уровень исследования данной проблемы. Другими словами, оно предполагает выявление особенности и закономерности влияния отдельных параметров (компонентов) ЭИ и их аддитивной совокупности на стилевую дифференциацию управленческих решений. Полученные данные позволяют зафиксировать несколько значимых, по нашему мнению, особенностей.

Во-первых, удалось установить наиболее общий факт связи ЭИ и стиля приятия управленческих решений. Так, в результате парного сравнения стилей по шкалам ЭИ (табл. 1) было выявлено, что уже в плане этой наиболее общей связи существуют закономерные соотношения.

Таблица 1

Данные взаимного рассогласования стилей решений

Структурированность шкал эмоционального интеллекта					
Схожая			Различная		
Стили ПУР	Степень рассогласования	U_{emp}*	Стили ПУР	Степень рассогласования	U_{emp}*
МС и РС	8	32	РС и СС	24	16
ПС и МС	12	26,5	МС и СС	32	13,5
АС и СС	24	20	РС и АС	48	9
ПС И РС	20	17	МС и АС	56	8,5
			ПС и СС	44	7
			ПС и АС	68	3,5

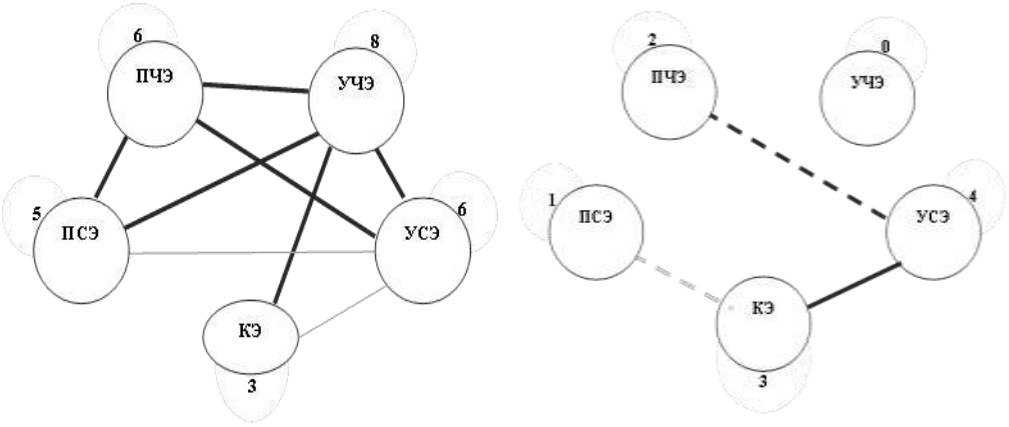
Примечание: *[$p_{0,01} = 11$, $p_{0,05} = 17$]; ПС – попустительский стиль принятия управленческих решений, МС – маргинальный стиль, РС – реализаторский стиль, АС – авторитарный стиль и СС – ситуационный стиль

Представленные данные свидетельствуют о том, что различные стили характеризуются существенно разной степенью дифференциации и, соответственно, сходства друг с другом. В этом плане наиболее важным является факт существования не только значимых, но и множественных различий между стилями в аспекте отдельных шкал по методике диагностики ЭИ с вероятностью ошибки менее 3 % (значение критерия варьируется F = 3,02 – 8,54). Следовательно, дифференциация стилевых различий в принятии решений сопряжена также с множественными парциальными компонентами ЭИ или даже обусловлена ими, а не только с его общей мерой выраженности. Так, в частности, по всей совокупности шкал наиболее близкими являются попустительский, маргинальный и ситуационный стили. Авторитарный стиль имеет промежуточную позицию: он по определенным параметрам приближен к предыдущей группе управленческих стилей, в некотором сходен с реализаторским стилем. Реализаторский стиль принятия управленческого решения имеет наибольшую суммарную степень рассогласования по уровню выраженности ЭИ. Следовательно, реализаторский стиль управленческих решений отличается от других стилей по степени выраженности влияния ЭИ на управленческие решения и имеет наибольшую степень дифференцировки от других стилей.

Во-вторых, было установлено, что существует закономерность, согласно которой наибольшее отличие при сравнении двух стилей наблюдается у шкал понимания чужих эмоций, управления чужими эмоциями и контроля экспрессии. По-видимому, данный факт объясняется тем, что навык понимания и управления чужими эмоциями приобретается только тогда, когда развит навык понимания и управления своими эмоциями. Для авторитарного и ситуационного стиля принятия управленческих решений навык понимания и управления чужими эмоциями не требуется, поскольку обладание данным навыком для обоих стилей приведет к нарушению цели принятия управленческих решений. Контроль экспрессии в этом случае оказывает усиливающее действие на навык управления чужими эмоциями и, следовательно, также является значительным элементом при определении стиля принятия управленческого решения.

С методологической точки зрения важным представляется и то, что реализация аналитического уровня изучения проблемы предполагает необходимость возврата к структурному уровню анализа, но обязательно в его специфическом аспекте – в аспекте своего рода микроанализа полученных в его результате данных. Он, в свою очередь, предполагает уже не оценку обобщенных индексов структурной организации в целом, а выявление и интерпретацию частных локальных корреляционных связей и детерминационных зависимостей, которые представлены в обнаруженных структурограммах. Так, в качестве иллюстрации можно

привести сравнение структурограмм, полученных по отношению к попустительскому и авторитарному стилям (представлены на рис. 1).



(1) (2)

Рис. 1. Структурограмма ЭИ для попустительского (1) и авторитарного (2) стилей управленческих решений: шкалы эмоционального интеллекта: понимание своих эмоций (ПСЭ); управление своими эмоциями (УСЭ); понимание чужих эмоций (ПЧЭ); управление чужими эмоциями (УЧЭ) и контроль экспрессии (КЭ). Жирная линия обозначает значимую положительную корреляционную связь на уровне значимости 0,99; тонкая линия – корреляционная связь на уровне значимости 0,95; пунктирная линия – отрицательную корреляционную связь. Рядом с обозначением шкал указан их структурный вес

Как можно видеть, в структурограмме шкал ЭИ для попустительского стиля наибольшим структурным весом обладает шкала управления чужими эмоциями, второе и третье место делят шкалы понимания чужих эмоций и управления своими эмоциями. Шкала контроля экспрессии обладает наименьшим структурным весом. Следовательно, можно сделать вывод, что для попустительского стиля принятия управленческих решений ЭИ достаточно сильно интегрирован, структурирован и взаимосвязан. Для маргинального стиля принятия управленческих решений ЭИ характеризуется средней степенью интегрированности и структурированностью. Данное положение вполне предсказуемо, поскольку подтверждает главную особенность маргинального стиля – тенденцию к уходу от необходимости в принятии самостоятельных решений (элиминативное поведение) в целом и к переложению ответственности на вышестоящее руководство – в частности.

По отношению к руководителям реализаторского стиля принятия управленческих решений ЭИ также характеризуется средней степенью интегрированности и структурированности. Данному типу руководителей навык понимания и управления как своими, так и чужими эмоциями способствует адекватно распределять сотрудников и

делегировать им те функциональные задачи, которые наиболее конгруэнтны их индивидуальным особенностями

По отношению к руководителям авторитарного стиля принятия управленческих решений ЭИ характеризуется относительно меньшей степенью интегрированности. Это объясняется тем, что чем меньше руководитель ориентирован на стремление «разбираться» в своих и чужих эмоциях, тем легче ему принимать жесткие для коллектива в целом и для сотрудника в частности, но выгодные для организации решения. По отношению к руководителям ситуационного стиля принятия управленческих решений ЭИ характеризуется средней степенью интегрированности и структурированности.

Исходя из сложившихся в психологии ЭИ традиций, логично было предполагать, что между ЭИ и стилем принятия управленческих решений должна существовать зависимость, согласно которой чем эффективнее стиль, тем выше степень структурной организации ЭИ. И наоборот, чем ниже степень структурированности и, следовательно, организованности ЭИ, тем менее эффективный стиль предпочитает индивид.

Однако анализируя представленные выше результаты, можно сделать иное заключение. В действительности ЭИ выступает фактором, оказывающим *негативное* воздействие на сравнительную эффективность предпочитаемых стилей. Это означает, что – в известной противоположности с традиционным мнением – он не является фактором, оптимизирующим процесс и, следовательно, результаты управленческих решений, а наоборот. Несмотря на определенную неожиданность полученного результата, он в действительности носит вполне естественный характер и может быть объяснен следующим.

По-видимому, ЭИ присуще свойство *парциальности* его детерминационных воздействий на различные «составляющие» профессиональной деятельности. Оно состоит в том, что ЭИ оказывает положительное влияние на одни «составляющие» деятельности – например, на мотивирование, целеполагание, планирование или регуляцию межличностных взаимоотношений. Вместе с тем он может оказывать отрицательное влияние на другие ее «составляющие» – в частности (или даже в особенности), на процессы принятия управленческих решений. При этом, как показывают представленные выше результаты, такое влияние осуществляется не прямо, а опосредованно, то есть через стилевые особенности принятия решений руководителем. В данном контексте можно предположить, что, когда руководитель оказывается перед определенной альтернативой, наличие развитого ЭИ заставляет его ориентироваться не только на выработку эффективного для организации решения, но и на интересы подчиненных, а также на то, как они отреагируют на решение и какие последствия для них оно будет иметь. Данная особенность приводит к увеличению

времени принятия управленческого решения и к его последующей отсрочке, поскольку соблюсти интересы организации и подчиненного без ущерба для одного и для другого порой просто невозможно. И наоборот, чем менее выражен ЭИ, тем в большей степени руководитель сориентирован на цели организации, нежели на интересы подчиненных.

Следовательно, ЭИ на аналитическом уровне оказывает достаточно значимое влияние на выбор предпочитаемого стиля принятия управленческих решений. При этом следует добавить, что, как было показано в [6], различия в структурной организации ЭИ лиц, предпочитающих реализацию разных стилей управленческих решений, носят не только количественный характер (проявляющийся в величинах индексов), но являются качественными – принципиальными. Это следует из гетерогенности структурной организации ЭИ для лиц с различными стилями. Другими словами, каждый стиль реализации решений обусловлен целостным паттерном базовых компонентов ЭИ, а не только отдельными компонентами или их аддитивной совокупностью. ЭИ как общая способность обусловливает возникновение аналогичных, то есть обобщенных, перестроек всей совокупности стилей принятия управленческих решений. Динамика же количественных значений индексов структурной организации является следствием этих качественных перестроек. В силу этого можно констатировать новый в научном отношении факт, состоящий в выявлении и объяснении как структурной, так и аналитической детерминации управленческих решений со стороны ЭИ. Причем эта детерминация не менее, а еще более выражена, чем детерминация аналитического типа, состоящая во влиянии отдельных параметров ЭИ на реализацию управленческих решений.

Кроме того, можно констатировать фактически триединую детерминацию стилевых особенностей управленческих решений со стороны ЭИ. Во-первых, это детерминация со стороны его отдельных – частных, парциальных – аспектов, которые диагностируются посредством отдельных шкал (локальная детерминация). Во-вторых, это и своего рода суммативная – аддитивная – детерминация со стороны отдельных сторон ЭИ; дело в том, что они реализуют ее не «по очереди» и не «по отдельности», а именно в совокупности, то есть синхронно (агрегативная детерминация). В-третьих, это и отмеченная выше структурная детерминация, специфика которой состоит в порождении синергетических эффектов посредством структурирования и интеграции основных компонентов ЭИ (синергетическая детерминация).

Выводы

1. Существует закономерность, согласно которой ЭИ выступает значимой детерминантой стилевой дифференциации процессов принятия управленческих решений. Степень эффективности стилей обратно пропорциональна мере интегрированности общей структуры ЭИ.

Наиболее высокая степень структурированности ЭИ характерна для руководителей, предпочитающих попустительский и маргинальный стили принятия управленческих решений. Для представителей реализаторского стиля принятия управленческого решения также характерна высокая степень интеграции ЭИ. Для авторитарного стиля характерна низкая степень организованности эмоционального интеллекта. Для ситуационного стиля характерна средняя степень выраженности эмоционального интеллекта.

2. Наряду со структурной детерминацией ЭИ оказывает значимое влияние на стилевые особенности управленческих решений и на аналитическом уровне этой детерминации. Она представлена в виде своего рода триединой детерминации: со стороны его отдельных – частных – аспектов (локальная детерминация); со стороны совокупности отдельных сторон ЭИ (аддитивная детерминация); со стороны структурных эффектов, возникающих в результате интеграции основных компонентов ЭИ (синергетическая детерминация).

3. Синтез полученных результатов с литературными данными относительно детерминационного влияния ЭИ на различные стороны управленческой деятельности позволяет сформулировать положение о том, что он обладает свойством парциальности. Данное свойство состоит в том, что он одновременно оказывает детерминационное воздействие противоположной направленности на различные «составляющие» этой деятельности. С одной стороны, он фасилитирует ряд управленческих функций (например, контрольную). С другой стороны, он ингибирует другие функции – прежде всего функцию принятия решений. Тем самым он оказывает фактически, диверсифицированное влияние на разные компоненты деятельности, чем и объясняется зафиксированная в литературе неоднозначность его влияния на управленческую деятельность.

Список литературы

1. Американский капитализм и управленческие решения. М.: Наука, 1977. 376 с.
2. Карпов А.В., Петровская А.С. Психология эмоционального интеллекта. Ярославль, ЯрГУ, 2007. 325 с.
3. Карпов А.В., Маркова Е.В. Психология стилей управленческих решений. М.: Институт «Открытое общество», 2003. 108 с.
4. Карпов А.В. Психология менеджмента. М.: Гардарики, 1999. 510 с.
5. Карпов А.В., Карпов А.А., Маркова Е.В. Психология принятия решения в управленческой деятельности. М.: РАО, 2015. 540 с.
6. Карпов А.В., Сидорова Н.В. Эмоциональный интеллект как детерминанта стиля принятия управленческих решений // Перспективы науки и образования. 2021. № 3.
7. Люсин Д.В. Современные представления об эмоциональном интеллекте. Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования / под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. М.: Институт психологии РАН, 2004. С. 29–36.

8. Goleman D. Emotional Intelligence. Boston, MA.: Harvard Business Review Press, 2018. 920 p.
9. Goleman D., Boytzis R.E., McKee A. Primal leadership. Boston MA: Harvard Business School Press, 2002. 352 p.
10. Simon H.A. Administrative behavior. N.Y., 1947. 236 p.
11. Thomas C.L., Allen K. Driving engagement: investigating the influence of emotional intelligence and academic buoyancy on student engagement // Journal of Further and Higher Education. 2021. Vol. 45. Iss. 1. Pp. 107–119.

Об авторах:

КАРПОВ Анатолий Викторович – доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАО, декан факультета психологии, заведующий кафедрой психологии труда и организационной психологии ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова» (150003, Ярославль, ул. Советская, 14); ORCID ID: 0000-0003-4547-2848; e-mail: anvikar56@yandex.ru

СИДОРОВА Наталия Викторовна – аспирант ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова» (150003, Ярославль, ул. Советская, 14); ORCID ID: 0000-0002-1669-4938; e-mail: Sidorova__natalia@mail.ru

SPECIFICITY OF THE RELATIONSHIP OF EMOTIONAL INTELLIGENCE AND STYLE FEATURES OF MANAGEMENT DECISIONS

A.V. Karpov, N.V. Sidorova

P.G. Demidov Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russia

The object of research in this work is decision-making processes in the sphere of management. The goal of the study was to identify and interpret the characteristics of revealed relationship between emotional intelligence and styles of decision-making processes. To solve this task, an integrated methodological approach was used that combines two stages of organization and involves its implementation both at the analytical and structural levels. The main result of the study lies in the fact that predominantly negative influence of emotional intelligence on the effectiveness of preferred styles of managerial decision-making processes was identified. Also it was found that along with structural determination, emotional intelligence has a significant impact on the style features of managerial decision making processes, as well at the analytical level of this determination. This determination is presented in its triune forms – local, aggregative and integrative ones.

Keywords: *decision-making, managerial decisions, style of managerial decision making, emotional intelligence, emotional determinants, structural organization, structural organization indices.*

УДК 159.9.331.1
DOI: 10.26456/vtpsyped/2021.3.032

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНТРАКТА СУБЪЕКТОВ ТРУДА СЕТЕВЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

Е.С. Ребрилова

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

Описана актуальность исследования психологического контракта субъектов труда на современном этапе развития рынка, организации трудового процесса и управления в условиях цифровой трансформации общества, перехода многих компаний традиционного типа на интернет-платформы. Рассмотрены подходы к исследованию сетевых форм ведения бизнеса, описаны особенности организаций сетевого типа в сравнении с традиционными компаниями. Представлены результаты пилотажного, эмпирического, сравнительного исследования имплицитного соглашения субъектов труда сетевой и традиционной компаний и результатов ранних исследований компаний традиционного типа (период с 2010-го по 2019 годы) с современными данными. Рассмотрены перспективы исследования психологического контракта в организациях сетевого типа.

Ключевые слова: *сетевые организации, психологический контракт, имплицитное соглашение, ожидания от организации, обязательства перед организацией, субъект труда.*

Эпидемиологическая ситуация в мире оказала огромное влияние на современный рынок труда, актуализировав переход многих компаний традиционного типа на интернет-платформы, тем самым трансформируя традиционную организацию трудового процесса и управления. Структуры традиционного типа при переходе организационного взаимодействия и функционирования на интернет-платформы и дистанционный формат работы столкнулись с многочисленными финансовыми, социальными и психологическими проблемами, которые касаются обучения сотрудников работе вне офиса, их адаптации к удаленной работе и др. Это привело к тому, что многие предприятия сократили рабочие места или вовсе приостановили свою деятельность из-за невозможности функционировать в период самоизоляции. В результате сетевые организации оказались в выгодной позиции в отличие от организаций традиционного типа, т. к. их деятельность осуществлялась и продолжает осуществляется дистанционно с помощью интернет-ресурсов. В настоящее время сетевые организации набирают свою популярность среди других форм ведения бизнеса, наблюдается частичный переход традиционных компаний к сети. Считается, что организации данного типа функционируют эффективнее, чем традиционные, что связано с их возможностью быстро адаптироваться

© Ребрилова Е.С., 2021

под изменяющиеся условия рынка труда без значительных финансовых затрат. Сетевые организации, объединяя предприятия в единую структуру, могут успешно конкурировать с организациями традиционного типа за счет своей гибкости, использования инновационных технологий, а также умения быстро приспосабливаться к изменяющимся запросам клиентов, производя товар, удовлетворяющий их потребности, что и определяет актуальность междисциплинарных исследований этой выборочной совокупности.

Сетевая организация бизнеса заложена в XX–XXI вв. представителями международного сообщества IMP Group (Л. Маттсон, И. Снехота, П. Тернбулл, Д. Форд, Х. Хаканссон и др.). Исследования субъектов труда, управления, организационного взаимодействия в организациях подобного типа представлены работами прежде всего в области психологии, социально-культурной антропологии, социологии, экономике и теории управления. В современной науке условно выделяют «математические» направления (рассматриваются абстрактные характеристики и свойства идеальных сетей) и «социально-научные» (изучаются сетевое взаимодействие субъектов (или организаций)) исследований сетей [15].

Психологическое направление исследований сети (Дж. Морено, А. Бейвлас, Х. Левитт, С. Милграм, К. Кук, Р. Эмерсон и др.) акцентирует внимание на сетевом характере межличностных взаимодействий, важности исследований не только связи между индивидами-«узлами», а и характеристиками взаимодействий и потоков ресурсов.

Исследователи «сетевых организаций» в рамках социологического подхода (К. Леви-Стросс, Дж.К. Митчелл, З. Найдел, А.Р. Рэдклифф-Браун и др.) определяют структуру общества через сети (или системы) отношений, получаемые акторами (фирмы, организации, группы, города и т.д.) посредством осуществления их общих ролей. При этом взаимодействие может быть классифицировано по содержанию (продукты или услуги, информация, эмоции и т. д.), форме (длительность и теснота связей), интенсивности (частота взаимодействий) [15].

Рассматривая рынок как совокупность социальных сетей, содержательно развиваются положения социально-культурной антропологии (К. Леви-Стросс, Дж.К. Митчелл, З. Найдел, А.Р. Рэдклифф-Браун и др.) и структурной теории обмена (Ж.С. Хоманс, П.М. Блау, Р. Эмерсон), в рамках которой обмен социальными и материальными ресурсами является результатом переговорного процесса между заинтересованными сторонами и рассматривается как одна из фундаментальных форм взаимодействия между людьми [1, 15].

Подход к изучению сетей в рамках экономической социологии (М. Грановеттер, Х. Уайт, Р. Бёрт, У. Пауэлл, Д. Старк, В.С. Катькало, В.В. Радаев и др.) близко сходится с экономическим и управленческим подходами. Авторы акцентируют внимание на роли социальных сетей и

институтов при формировании деловых взаимоотношений, определяющих основу для экономических действий, доверии, обмене информацией, разрешении конфликтных ситуаций в соответствии с выработанными нормами и правилами.

В экономическом подходе (О. Уильямсон, Х. Хаканссон, А. Маршалл, А.Дж. Эдди, Э. Пенроуз, М. Грановеттер, Г. Волкер, Я.И. Кузьминов и др.) уделяется внимание сравнительной эффективности и результативности разных способов координации сетевой формы организации бизнеса, конкурентных преимуществах (доступ к уникальным ресурсам и возможность их совместного использования) и получаемых доходов.

Сеть как экономическое явление изучается в рамках экологического подхода, развивающегося в рамках современной эволюционной теории (Р. Нельсон, С. Уинтер и др.). Также наблюдается развитие дополняющих друг друга теоретических подходов – организационной экологии и теории инновационных экосистем. Кроме того, в рамках экологического подхода в последние годы возникла еще одна точка междисциплинарного взаимодействия, которая связана с развитием эволюционной экономической географии (Р. Бошма, Дж.Г. Ламбуй, К. Френкен и др.) [13, 15].

В управленческом подходе главным является формирование стратегий управления и выявление источников конкурентных преимуществ, возникающих благодаря сочетанию деятельности входящих в сеть узлов. Управление бизнес-процессами подразумевает разработку механизма межфирменной координации, согласования стратегий, адаптацию, упорядочение и синхронизацию всех действий, выполняемых взаимозависимыми участниками сети (Т. Чои и Ю. Хонг).

В рамках сетевой концепции в управлении выделились еще несколько подходов – ресурсный, эволюционный и отношенческий, – давшие значительный фактологический материал для анализа сетевой проблематики.

В русле ресурсного подхода, представленного в основном в зарубежных работах (Дж. Барни, Р.П. Румелт, Б. Вернерфельт, И. Дирикс, К. Кул, Н. Тунзельманн, С. Волл, Н. Пфефферманн и др.) рассматривают организации в качестве основных и самостоятельных единиц анализа, обладающих редкими, ценными, незаменимыми и трудноимитируемыми ресурсами, формирующими и определяющими их конкурентоспособность.

В отношенческом подходе (Д. Дайер, Х. Сингх, Б.Н. Ананд, Т. Ханна, П. Кейл, Дж. Х. Дайер, Х. Сингх, С. Беконо Охана, К. Кастальди, К. Каспер, Р. ден Брабер, М.А. Петераф, М.А. Бек, Г.Б. Клейнер, С.П. Кущ, Б.З. Мильнер, В.П. Третьяк, М.Ю. Шерешева, О.У. Юлдашева и др.) изучаются взаимоотношения, комплементарные ресурсы, способности участников организационного взаимодействия, рассматривающиеся в качестве межорганизационных конкурентных преимуществ, с помощью которых сетевые фирмы достигают сверхприбыли [14]. Перспективным

направлением исследований является изучение механизмов управления портфелем взаимоотношений компании (с поставщиками, с клиентами, косвенных взаимоотношений и т.п.) [15].

В еще одном из актуальных направлений – измерении результативности сетевых форм организации бизнеса (С. Морган, П.С. Феррейра, А.Х.М. Шамсуццога, К. Тоскано, П. Кунья, Ч. Ян, Х.-М. Лю, С. Пеккола и др.) – определяются подходы к оценке влияния структуры сети на ее результативность, создаются инструменты оценки результативности отношений между компаниями.

Активно развивается блок исследований – вопросы о балансе кооперации и конкуренции внутри бизнес-сетей (А.М. Бранденбургер, Б.Дж. Налебафф, М. Бенгтссон, С. Кок, В. Эстли, К. Фомбрун, Р.К.Ф. Брессер, К. Оливер и др.), исследование динамики развития сетевых форм организации: динамика как управляемый фактор (Г. Альварес, К. Пилбим, Р. Уилдинг и др.) и динамика как учитываемый фактор (Б.Р. Кока, Р. Мадхаван, Дж.Э. Прескотт и др.).

Одно из формирующихся самостоятельных направлений исследований – изучение сетевых форм организации деловой активности в разные исторические периоды (К. Перроу, Р. Экклес, С.Р. Эпштейн, Дж. Форрестер, Ф. Шалл, Р. Майлз и Ч. Сноу, Э.А. Краузе, А.А. Бессолицын, П.А. Кюнг, М.Ю. Шерешева, Ю.Л. Владимиров, В.С. Катькало, О.А. Третьяк, М.Н. Румянцева и др.) – позволяет извлекать «управленческую составляющую» из опыта сетевых форм организации, действовавших в предшествующие исторические периоды [15]. Признается, что комбинирование наработок различных подходов и междисциплинарность исследования сетей обусловливает комплексность фактологического материала, расширяет исследовательский инструментарий, но затрудняет решение теоретических и методологических вопросов.

Анализ литературы позволяет определить сетевую организацию как совокупность взаимодействующих фирм (корпоративных структур), возникающих в результате разносторонних отношений, партнерств и стратегических альянсов, объединяющих набор различных ресурсов и видов деятельности для предоставления разнообразных продуктов (товаров или услуг) определенному сегменту рынка, делая возможным осуществление эффективной организации и управления организационными процессами [5, 7, 8, 15].

К отличительным особенностям сетевых организаций относят: доминирование рыночных механизмов и взаимодействий, которые стремятся сохранить свое место в единой системе организационных ценностей; активное участие членов сети в жизни организации и ориентация их на общий результат; кооперация членов сети как одной из форм организационного взаимодействия; осуществление производства «на равных», личная ответственность каждого члена трудового процесса; включенность сотрудников в производство товара (услуги), участие в принятии решений [2, 4, 6].

Сетевые организации, в отличие от организаций традиционного типа, характеризуются автономностью в принятии организационных решений, гибкостью структуры, преимущественно неформальными и краткосрочными отношениями между сотрудниками (Д.Ю. Усов, В.И. Катенев, Н.И. Попов, Ю.Ф. Попова, О.А. Третьяк и др.). Механизмом управления в сетевых организациях выступает кооперация – в отличие от организаций традиционного типа, где управление осуществляется с помощью централизации. Механизмом координации деятельности сотрудников сетевых организаций выступают личные договоренности, в отличие от традиционных организаций, где деятельность опирается на план. Характерной особенностью также является и осуществление общения между сотрудниками в сетевых организациях, которое происходит только с помощью Интернета. Границы организаций данного типа размыты, физическая структура незначительна или отсутствует вовсе. Взаимодействие с клиентом предполагается на долгосрочной основе, что влияет на возникновение неформальных отношений между клиентом и сотрудником организации [3].

Таким образом, зарубежными и отечественными учеными рассмотрены процессы формирования и функционирования множественных межорганизационных связей, возникающих между субъектами экономики в сетевых предприятиях. Однако в литературе совсем не представлено (или представлено фрагментарно) работ по следующим темам: социальные отношения – как по вертикали, так и по горизонтали – между сотрудниками в организациях данного типа; отношение субъектов труда к выполняемой работе, к организации в целом; личные интересы работников в рамках таких предприятий – например, ожидания от организации, представления об обязательствах перед ней в процессе выполнения трудовых функций; не установлены причины выбора сетевых предприятий в качестве места работы, да и многое другое, что характеризует организационное взаимодействие субъектов труда.

Наиболее полно качество и объем организационного взаимодействия описывает психологический контракт субъекта труда.

Исследования психологического контракта в мировой (К. Аргирис, Д.М. Руссо, Н. Конвей, Р. Бринер, М. Армстронг, Х. Левинсон, Э. Шейн, и др.) и отечественной практике (А.М. Грязнова, О.С. Виханский, А.И. Наумов, Е.С. Ребрилова, В.Б. Рябов, А.В. Соловьев и др.) достаточно новы и носят дискуссионный характер.

Психологический контракт определяется как феномен личностного, индивидуального уровня, базирующийся на ожиданиях и обязательствах субъекта труда, его представлениях об условиях трудового соглашения. Психологический контракт представляет собой и мотивационно-когнитивную систему, и интерпретационный процесс, отражающий субъективную оценку ситуации взаимодействия индивида и организационной среды, выполняет прогностическую функцию, находящую выражение в форме намерений осуществления системы целей, будущих действий или

наборов действий для реализации какой-либо задачи. Психологический контракт, будучи надстройкой над формальными отношениями субъекта в организации, опосредован особенностями производственной среды, развивается с течением времени и в ответ на внешние условия и из-за своей субъективной природы имеет тенденции к трансформации [9].

В литературе представлены структурные составляющие контракта (Э. Шейн, Д.М. Руссо, М. Амстронг, Д. Гест, О.С. Виханский и А.И. Наумов, А.М. Грязнова, Е.С. Ребрилова, В.Б. Рябов и др.), выделены виды структуры соглашения (Е.С. Ребрилова), типы (Дж. Акерлоф, Н. Андерсон и Р. Шалк, Д.М. Руссо, А.М. Грязнова, Е.С. Ребрилова, В.Б. Рябов, Е.Е. Пономарева, Р.Ю. Овсянников, А.С. Турчин и др.), определены и охарактеризованы свойства (Е.С. Ребрилова) и детерминанты имплицитного соглашения (множественные исследования), представлен критический анализ теории и практики изучения феномена (А.В. Соловьев) [9, 11, 12]. Несмотря на достаточное количество исследований имплицитного соглашения, в зарубежной и отечественной исследовательской практике совсем не представлено работ по изучению психологического контракта на выборке сотрудников сетевых организаций как одного из важных феноменов современного развития глобального рынка, что и определило цель, объект и предмет.

Выборку исследования составили субъекты труда торговых компаний:

– ООО «Орифлэйм Косметикс» (в количестве 23 человек со стажем работы от 1 месяца до 3 лет, из них 87 % женщин и 13 % мужчин), одна из крупных представителей сетевых организаций, осуществляющая свою деятельность посредством многоуровневого (сетевого) маркетинга, который представляет собой стратегию продаж товаров или услуг с помощью построения развитой сети торговых агентов и реализует свои товары с помощью партнеров бренда. Осуществляет свою деятельность посредством командной работы с помощью информационных интернет-технологий;

– ПАО «ВымпелКом» (в количестве 13 человек со стажем работы от 2 месяцев до 4 лет, из них 62 % женщин и 38 % мужчин), одна из крупнейших российских телекоммуникационных компаний традиционного типа, с 2009 г. входящая в международную группу «Veon Ltd.». Предоставляет услуги сотовой и фиксированной связи, проводного и беспроводного высокоскоростного доступа в Интернет, IP-телевидения физическим и юридическим лицам под торговой маркой «Билайн»;

– респонденты – сотрудники организаций традиционного типа, принимающие участие в ранних исследованиях (период с 2010-го по 2019 гг.) в количестве 518 человек.

Малочисленность выборки в 2021 г. позволяет претендовать только на определение исследования как пилотажного, уточняющего, определяющего границы и диагностические инструменты для основного исследования имплицитного соглашения субъектов труда сетевых компаний.

Для получения эмпирических данных использованы методика «Структура и свойства психологического контракта» (Е.С. Ребрилова) [10]

и исследовательская анкета «Психологический контракт» (Е.С. Ребрилова, Ю.Г. Курочкина), разработанная в рамках написания магистерской диссертации Ю.Г. Курочкиной «Особенности психологического контракта сотрудников сетевых организаций», защищенной в 2021 г. под нашим руководством.

Анализ результатов позволяет заключить, что, во-первых, структурные компоненты (ожидания и обязательства) психологического контракта у субъектов труда сетевой компании имеют определенную специфичность, а именно: они более всего ожидают (а в этом проявляется их намерение к действию) возможность проявлять активность, инициативность в процессе трудовой деятельности, иметь достаточную свободу действий на работе, хорошие отношения в коллективе, в отличие от сотрудников организации традиционного типа, ожидающих контроля руководством своей деятельности и не желающих проявлять инициативу без материального поощрения. Данный факт, по всей видимости, связан с трансформацией функций руководящего звена в организации сетевого типа, в которые, в отличие от традиционной организации, не входит контроль за деятельностью сотрудников и выполнение ими плана. Руководитель в сетевой организации предоставляет своим сотрудникам возможность самостоятельно выбирать способы и методы работы, а также реализовывать новые проекты, поощряя активность и инициативность.

Во-вторых, ожидания и обязательства субъектов труда как сетевой, так и традиционной организации, ранее не входившие в структуру контракта, описывают характерные особенности выполнения трудовых функций. Так, респонденты сетевой компании ожидают «получать доход от общего товарооборота» компании, «достигать высшего звания», «получить хорошую скидку» на товары бренда, «заручиться поддержкой коллег в развитии собственного бизнеса» и обязуются «приглашать людей к сотрудничеству», «самостоятельно проходить обучение», «покупать продукцию бренда», «увеличивать товарооборот» компании. Субъекты труда традиционной организации ожидают «получить опыт работы в данной организации», «улучшить навыки продаж», «повысить продуктивность рабочей деятельности» и обязуются «совершать звонки» клиентам Билайн, «осуществлять продажи тарифов сотовой связи», что характеризует респондентов как субъектов труда, ориентированных на долгосрочную занятость в компании и эффективное коммерческое и межличностное взаимодействие с ней.

В-третьих, установлено, что у большинства (69,2 %) респондентов ООО «Орифлэйм Косметикс» присутствует отношенческий с элементами карьерного вид структуры и позитивный (69,2 %) тип психологического контракта, что может быть связано с наличием большого количества реализованных ожиданий субъектов, а также с процессом работы, которая осуществляется в команде, где, соответственно, все члены коллектива имеют хорошие взаимоотношения друг с другом, помогают новичкам и поддерживают своего вышестоящего спонсора. У

большинства респондентов (92,3 %) ПАО «Вымпелком» деловой вид структуры и близкий к позитивному (61,5 %) тип психологического контракта. Данный факт, по всей видимости, связан с наличием меньшего количества реализованных ожиданий, что впоследствии может отразиться на продолжительности работы в данной организации и привести к расторжению трудового договора, если не предпринять мер по улучшению условий труда и дополнительному вознаграждению (материальное и нематериальное стимулирование) за выполненный функционал.

В-четвертых, выявлены различия в психологическом контракте, сформированном на современном этапе развития рынка труда в период с 2010-го по 2019 гг, а именно: увеличилась доля смешанного (с 26 до 50 % выборки) и делового (с 7,9 до 50 % выборки) вида структуры психологического контракта, причем смешанный вид структуры представлен вариативно: отношенческий с элементами карьерного (38,5 %), деловой с элементами отношенческого (7,7 %) и деловой с элементами карьерного (3,8 %). Ранее смешанный вид структуры контракта был представлен диффузно, что не позволяло выделить элементы того или иного вида соглашения; увеличилось количество сотрудников, имеющих позитивный (с 47,5 до 53,8 %) и близкий к позитивному (с 17,4 до 46,2 %) типы психологического контракта, негативный и пограничный типы контракта на современном этапе не выявлены (в ранних исследованиях 23,7 и 11,4 % соответственно). Это может быть связано с улучшением качества отбора кандидатов, а также с изменением отношения субъектов труда (от негативного к нейтральному) к рабочему месту и форме организации труда и организационного взаимодействия.

В целом полученные результаты могут объясняться особенностями формирования психологического контракта субъектов труда как интегральной характеристики субъекта в контексте реализации его трудовой деятельности в условиях организационной среды. Контракт выполняет прогностическую функцию, находящую выражение в форме намерений осуществления системы целей, будущих действий или наборов действий для реализации какой-либо задачи. Он опосредован особенностями производственной среды, меняется и развивается с течением времени в ответ на внешние условия. А поскольку современные условия рынка труда и экономики в целом претерпели существенную трансформацию, то это безусловно находит отражение и в имплицитном соглашении, в частности в ожиданиях от организации и обязательствах перед ней, что и формирует вид структуры этого феномена.

Особенности трудовой деятельности субъектов труда сетевых компаний, и в частности компании ООО «Орифлэйм Косметикс», определяются прежде всего командной работой или деятельностью в рабочей группе. Поэтому для наиболее выгодного экономического сотрудничества таким субъектам необходимо прежде всего иметь хорошие взаимоотношения в коллективе. В компаниях сетевого типа уровень дохода напрямую зависит от занимаемой должности и скорости продвижения по карьерной

лестнице, поэтому для сотрудников таких компаний большое значение имеет карьерный рост. То есть, чтобы быть экономически эффективным (приносить прибыль компании и иметь личную выгоду), сотруднику необходимо поддерживать на высоком уровне межличностные отношения внутри компании как по вертикали, так и по горизонтали, и быстро продвигаться по карьерной лестнице, что безусловно находит отражение и в виде структуры психологического контракта.

Сотрудники сетевой компании не заключают формализованный юридический договор при поступлении на работу. Трудовая деятельность субъектов в компании регламентируется Этическим кодексом и Уставом, т.е. выполнение трудовых функций в таких компаниях осуществляется только на основании психологического контракта субъектов труда. Следовательно, субъект труда будет оставаться в компании такого типа только при условии позитивного и близкого к позитивному типу имплицитного соглашения, при невыполнении контрактных ожиданий и обязательств ему ничего не мешает (никакие условия, прописанные в официальном договоре) сменить место работы. Таким образом, поскольку сотрудник работает на протяжении длительного времени, в этой компании его все устраивает, большинство ожиданий и обязательств реализуются, он не планирует ближайшее время менять работу, что, по сути, и отражает позитивный тип психологического контракта.

В перспективе дальнейшего изучения психологического контракта у сотрудников сетевых организаций планируется увеличить выборку и провести исследование с участием нескольких крупных организаций сетевого типа для выявления новых ожиданий и обязательств. Также планируется более детально изучить вопрос о причинах выбора в качестве рабочего места организацию сетевого типа. Эти знания могут быть полезны кадровым службам, функционирующим как в сетевых, так и в традиционных организациях, для успешной адаптации их организационной среды к изменяющимся предпочтениям субъектов труда.

Список литературы

1. Баджо Р., Шерешева М.Ю. Сетевой подход в экономике и управлении: междисциплинарный характер // Вестник Моск. ун-та. Сер. 6 Экономика. 2014. № 2. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/setevoy-podhod-v-ekonomike-i-upravlenii-mezhdistsiplinarnyy-harakter/viewer (дата обращения: 07.07.2021).
2. Калужский М.Л. Рынок труда в сетевой экономике: маркетинговый подход // Практический маркетинг. 2018. № 9 (259). С. 3–17.
3. Курочкина Ю.Г. Организации разного типа (традиционные, сетевые и виртуальные) как условие для формирования имплицитных соглашений субъектов труда в виртуальном поле организационной среды // Современный мир психологии глазами молодого ученого: м-лы внутривуз. науч.-практ. конф. магистрантов ф-та психологии. Тверь: ТвГУ, 2020. С. 50–53.
4. Лапыгин Ю.Н. Теория организации и организационное поведение. М.: ИНФРА-М, 2013. 329 с.
5. Мещерякова Е.В., Тулекбаева А.К. Деловое взаимодействие в сетевых

бизнес-организациях // Труды БГТУ. Серия 5: Экономика и управление. 2018. № 2 (214). С. 57–62.
6. Мустаев М.М., Мамбетова Ф.А. Сетевая форма организации экономики как эффективная модель взаимодействия субъектов инновационной системы // Региональные проблемы преобразования экономики. 2016. № 12. С. 96–106.
7. Паринов С.И. К теории сетевой экономики. Новосибирск: ИЭиОПП СО РАН, 2002. 168 с.
8. Пожидаев Р.Г. Три подхода к пониманию сетевых организаций // Вестник Томск. гос. ун-та. 2011. № 343. С. 143–147.
9. Ребрилова Е.С. Психологический контракт как характеристика субъекта труда в контексте социальных условий производственной среды: автореф. дис ... канд. психол. наук: 19.00.03. Тверь, 2009. 23 с.
10. Ребрилова Е.С. Психометрия методики «Структура и свойства психологического контракта» // Вестник Твер. гос. ун-та. Серия: Педагогика и психология. 2015. № 1. С. 18–33.
11. Рябов В.Б. Типология психологического контракта на основе модели субъективного качества жизни // Наука. Культура. Общество. 2017. № 2. С. 56–65.
12. Соловьев А.В. Психологический контракт. Критический анализ теории и практики. М.: Проспект, 2021. 269 с.
13. Ступаков Б.А. Анализ сетевых структур в экономике // Региональная экономика: теория и практика. 2015. № 14. С. 29–39.
14. Фетисова О.В., Курченков В.В., Матина Е.С. Роль сетевых компаний в развитии регионального потребительского рынка. Волгоград: ВолГУ, 2013. 160 с.
15. Шерешева М.Ю. Методология исследования сетевых форм организации бизнеса. М.: Изд. дом ВШЭ, 2014. 446 с.

Об авторе:

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

FEATURES OF PSYCHOLOGICAL CONTRACT OF LABOR SUBJECTS OF NETWORK ORGANIZATIONS

E.S. Rebrilova

Tver State University, Tver, Russia

The article describes the relevance of the study of the psychological contract of labor subjects at the present stage of market development, the organization of the labor process and management in the context of the digital transformation of society, the transition of many traditional companies to Internet platforms. Approaches to the study of network forms of doing business are considered, the features of network-type organizations in comparison with traditional companies are described. The article presents the results of a pilot, empirical, comparative study of the implicit agreement of labor subjects of network and traditional companies, and the results of early studies of companies of the traditional type (from 2010 to 2019) with modern data. The prospects for the study of the psychological contract in organizations of a network type are considered.

Keywords: *network organizations, psychological contract, implicit agreement, expectations from the organization, obligations to the organization, subject of labor.*

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.9.072
DOI: 10.26456/vtpsyped/2021.3.042

ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ БУДУЩИХ ЮРИСТОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ

Н.Б. Карабущенко, А.В. Нерсесянц

ФГКВОУ ВО «Военный университет» Министерства обороны РФ, Москва

Проанализированы результаты эмпирического исследования ценностных ориентаций будущих юристов в процессе получения высшего образования. Рассмотрена динамика профессионального становления личности на разных этапах обучения. Использовался Ценностный опросник Шварца. Применение Н-критерия Краскела – Уоллиса позволило выявить значимые различия между исследуемыми группами. В ходе исследования были выявлены статистически значимые различия по шкале «Универсализм», что свидетельствует о том, что выбор респондентами профессии юриста не был случаен. При интерпретации различий полученных данных можно сделать вывод о том, что за близкими количественными показателями по первому и четвертому курсам скрывается разное содержание. Выявленные на уровне тенденции показатели по шкалам «Самостоятельность», «Стимуляция», «Безопасность» и «Власть» свидетельствуют о наличии психологических предпосылок для внутреннего напряжения между профессиональным долгом и стремлением к ценностям, включенным в эти шкалы, совокупный эффект от которого может оказаться весьма ощутимым.

Ключевые слова: *ценностные ориентации, личность, юристы, студенты, профессиональное становление, методика Ш. Шварца.*

Введение

Важнейшим этапом профессионального становления личности является период обучения в вузе, когда молодой человек не только приобретает знания и навыки, которые требуются для специалиста соответствующего профиля, но и воспитывает в себе (самостоятельно и с помощью преподавателей) черты личности, необходимые для успешной профессиональной деятельности. Как отмечается в Стандарте организации воспитательной деятельности образовательных организаций высшего образования, подобное формирование личности будущего специалиста должно быть направлено «на создание условий для самоопределения и социализации обучающихся на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в обществе норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства» [14 (Р.1. Общие положения)]. Стандарты разработаны в

© Карабущенко Н.Б., Нерсесянц А.В., 2021

развитие Основ государственной молодежной политики Российской Федерации на период до 2025 года, где в качестве стратегического приоритета такой политики указано «создание условий для формирования личности гармоничной, постоянно совершенствующейся, эрудированной, конкурентоспособной, неравнодушной, обладающей прочным нравственным стержнем, способной при этом адаптироваться к меняющимся условиям и восприимчивой к новым созидательным идеям» [13]. Если попытаться выделить главный ориентир профессионального становления личности в процессе вузовского образования, обозначенный в этих нормативных документах, то можно утверждать, что речь идет о личности, обладающей прочным нравственным стержнем, и при этом восприимчивой к новому, конкурентоспособной, готовой адаптироваться к меняющимся условиям жизни и профессиональной деятельности.

Основная проблема, которая встает при такой постановке целей воспитания, – это поиск оптимального сочетания стабильности нравственных устоев личности с ее способностью к конкуренции в профессиональной среде, которая все настоятельнее требует «развитых навыков коммуникации, креативности, критического мышления и коллаборации («четыре К»)» [9, с. 151]. Применительно к профессии юриста данная проблема приобретает особую остроту: с одной стороны, эта профессия подвергается сейчас все большим изменениям в результате внедрения в правовую практику информационных технологий [1], а с другой стороны, профессия юриста, предполагающая работу с людьми и на благо людей, требует от специалистов особых нравственных качеств и соответствующих ценностных ориентаций.

Авторы, исследующие феномен цифровизации, рассматривают его как современный общемировой тренд развития, который несет в себе как позитивные, так и негативные социальные последствия [20]. Для того, чтобы максимально использовать позитивный потенциал цифровизации в сфере профессиональной юридической деятельности, нужно дать будущим юристам навыки и компетенции, необходимые для работы в новой цифровой реальности. Но при этом важно избежать опасности дегуманизации юридической профессии, которая может стать следствием чрезмерного увлечения ее технократическими аспектами. Ведь именно от юристов будет в существенной мере зависеть уровень правовых гарантий достоинства личности в условиях формирующегося цифрового общества. В этой ситуации ценностные ориентации будущих юристов в процессе профессионального становления их личности требуют серьезного внимания со стороны специалистов разного профиля: юристов, психологов, социологов, философов и т.д.

Теоретические основы в изучении проблемы и эмпирические исследования в данной области. В российской науке проблеме ценностных ориентаций студенчества в последние десятилетия уделяется достаточно

серьезное внимание. Как отмечают И.М. Ильинский и В.А. Луков, «с 1990-х годов было проведено немало эмпирических исследований ценностных ориентаций российской молодежи, в основном опросов студентов. Отчасти это связано с преодолением сложившихся в советское время представлений, что следует понимать под ценностными ориентациями (эта тема была актуальна для социологии молодежи в СССР, особенно для работ ленинградской школы В.Т. Лисовского, а общая теория ценностей активно разрабатывалась такими видными социологами, как А.Г. Здравомыслов» [6, с. 50–51].

Вклад психологической науки в изучение этой проблематики заключается как в разработке теоретического понятия ценностных ориентаций личности, так и в осуществлении эмпирических психологических исследований. В 90-е годы прошлого века в зарубежной психологии, как свидетельствует анализ, проведенный Ш. Шварцем и А. Барди [23], было выявлено огромное количество вариаций в ценностных приоритетах индивидов, отражающих «их генетическую наследственность, личный опыт, социальный статус и влияние культуры» [6, с. 6]. Заметное возрастание интереса к изучению ценностных ориентаций личности наблюдалось в тот период и в российской психологии. В настоящее время в работах отечественных авторов, поставивших своей целью изучение психологических аспектов человеческого бытия, говорится о том, что «ценности являются одной из наиболее значимых проблем человеческого бытия, и их исследование – одно из перспективных направлений развития этой новой области психологической науки» [5, с. 94]. Это особенно актуально для современной России, поскольку, как отмечают В.В. Знаков и З.И. Рябикина, «в российском общественном сознании происходит формирование новых ценностей и переосмысление старых» [5, с. 90].

В психологических исследованиях используются как понятие «ценности», так и понятие «ценностные ориентации», которое иногда отождествляется с понятием ценности. Так, по мнению В.К. Карандашева, при изучении характеристик общества, культуры и отдельных социальных групп используется термин «ценность», а при изучении отдельных индивидов, можно использовать как понятие «ценностная ориентация», так и понятие «ценность». В этом случае ценностные ориентации предстают как интериоризированные личностью ценности социальных групп. Таким образом можно говорить о ценностях личности как о ее ценностных ориентациях. [8]. Однако более обоснованным представляется подход авторов, которые разграничивают данные понятия. Н.Б. Карабущенко, аргументируя целесообразность подобного разграничения, ссылается на целый ряд исследователей и прежде всего М. Рокича [7, с. 151], являющегося автором одной из наиболее популярных среди психологов методики изучения ценностных

ориентаций. Под ценностными ориентациями М. Рокич понимал устойчивые убеждения (beliefs) в том, что «определенный способ поведения или конечная цель существования предпочтительнее с личной и социальной точек зрения, чем противоположный или обратный способ поведения или конечная цель существования» [21, с. 3].

В структуре ценностных ориентаций выделяют такие компоненты, как когнитивный, оценочный и поведенческий [7, с. 88]. Соответственно, ценностные ориентации, в отличие от ценностей, имеют выраженный поведенческий потенциал, поскольку «детерминируют предрасположенность личности к той или иной социальной активности» [4, с. 28]. Такими детерминантами являются установки человека, от которых непосредственно зависит успех выполняемой им деятельности (по мнению Д.Н. Узнадзе, как пишет Н.Б. Карабущенко, «именно установка субъекта определяет 90% успеха» [7, с. 151]), мотивы его поведения и в целом мотивационно-ценностная направленность личности, отражающая понимание человеком смысла своей жизни, особенности его мировоззрения, идеалов и ценностей, мотивов, потребностей, жизненных планов и т.д. Важно отметить, что ценностные ориентации как «осознанные представления субъекта о собственных ценностях, о ценном для него, выявляются с помощью любых вербальных методов, как социологических, так и психологических» [10], что делает их удобным предметом изучения.

К настоящему времени в отечественной психологии уже накоплен значительный опыт эмпирического исследования ценностных ориентаций личности студентов [2, 3, 6, 9, 12, 15, 18], в том числе и будущих юристов в процессе их профессионального образования [7, 16, 17]. Однако ввиду отмеченной выше сложности и актуальности проблемы она требует более всестороннего анализа. Один из аспектов этой проблематики был рассмотрен в проведенном нами исследовании.

Материалы и методы. В исследовании приняли участие студенты юридического факультета первого, третьего и четвертого курсов обучения. Общая выборка составила 180 человек. Для изучения специфики проявления ценностных ориентаций будущих юристов мы использовали методику измерения ценностей Ш. Шварца [8]. Для сравнительного анализа между курсами статистическая обработка и интерпретация полученных данных осуществлялись с помощью Н критерия Краскела – Уоллиса.

В результате исследования были выявлены значимые различия (x^2 =6,312 при $p<0,05$) в показателях по шкале «Универсализм», характеризующих, согласно Ш. Шварцу [22], степень заботы человека о благополучии общества в целом, людей и природы, а также его ориентацию на социальную справедливость и равенство между людьми, терпимость и т.д. По данному критерию наивысшие значения зафиксированы у студентов первого курса ($Ср_1$=97,21), к третьему курсу показатель

существенно снижается ($Ср_3$=71,07), однако к четвертому курсу обучения данный показатель возвращается к почти исходному значению ($Ср_4$=91,07).

При интерпретации выявленных различий рассматриваемого показателя можно опираться на выводы исследований, посвященных изучению факторов привлекательности профессии юриста, которые свидетельствуют о том, что «занятия в вузе, учебная и производственная практика изменяют первичные представления студентов о выбранной профессии» [19]. Относительно высокий показатель по шкале «Универсализм» у студентов-юристов первого курса (по сравнению со студентами третьего курса), объясняется наличием у молодых людей на этапе поступления в высшее учебное заведение житейских представлений о профессии юриста, основанных не на конкретных знаниях о ее содержании, а на сложившихся в обществе стереотипах и на сведениях, почерпнутых из литературы, кинематографа и иных сфер информационного пространства. На этом начальном уровне ознакомления с профессией юриста она ассоциируется у молодых людей с работой в судебной системе, с адвокатской деятельностью, с практикой правоохранительных органов и т.п., т.е. с защитой прав людей и помощью им в сложных правовых ситуациях. Как показывают социологические исследования, многих респондентов привлекли внешние проявления профессионального имиджа юриста и социальная значимость данной профессии [19].

Но к третьему курсу обучения студенты знакомятся с рутинными аспектами профессиональной деятельности юриста, начинают осознавать, что защита прав человека требует не только «благих порывов», но серьезных знаний и профессиональных навыков. Необходимость фокусироваться на приобретении этих знаний и навыков приводит к тому, что в сознании студентов ценностная составляющая юридической профессии отходит на второй план. По мере того, как будущие юристы конкретнее осознают свое собственное место в избранной ими сфере деятельности (в этой связи интересно отметить, что, как показывают исследования, «за несколько лет учебы будущая профессия как бы закладывает в студента правила своего сообщества, язык, на котором говорят профессионалы не только на работе, но и дома, в кругу друзей, ожидания, которые продвигают вперед. Будущие профессии буквально притягивают к себе новые поколения, и уже на третьем курсе ясно, кто учится на юристов, кто – на психологов, кто – на менеджеров» [6, с. 52]), их понимание профессии становится более прагматичным и рациональным. На завершающих этапах обучения, т.е. на четвертом курсе, показатель по шкале «Универсализм» значительно увеличивается. В этот период студенты уже имеют вполне осмысленное представление как о самой профессии, так и о своем месте в ней. В результате, преодолев рутинную стадию накопления знаний и приобретения навыков, будущие юристы уже в новом свете увидели

достоинства избранного ими профессионального пути и его связь с ценностями справедливости и равенства между людьми, с толерантностью и защитой благополучия людей и природы и т.д.

Кроме того, нами были выявлены различия на уровне тенденции (x^2=4,254 при p<0,05) в показателях по шкале «Самостоятельность», которые, согласно Ш. Шварцу, характеризуют степень независимости мышления и поведения, меру потребности человека в контроле и управлении, его ориентацию на автономность и независимость. Анализируя полученные результаты можно сказать, что студенты первого курса ($Ср_1$=91,81) начинают свой профессиональный путь с уверенности в себе и высоких ожиданий от выбранной специальности. Немаловажную роль в этом, несомненно, играет сам факт их поступления в вуз (этот первый для многих из них жизненно важный успех придает им уверенности), а также выход из-под опеки родителей. Молодые люди видят перед собой хорошие профессиональные и жизненные перспективы, еще не омраченные трудностями учебы.

На третьем году обучения средние показатели по данному критерию существенно ниже ($Ср_3$=74,97). Такое снижение связано с тем, что в середине обучения будущие юристы зачастую оказываются на распутье. С одной стороны, они завершили существенную часть образовательного процесса по выбранной специальности, а с другой стороны, – перед ними встают вопросы самореализации и самоопределения в ближайшем будущем. На этом этапе приходит осознание того, что в выбранной сфере существует серьезная конкуренция, порождающая неуверенность в собственных силах. Анализируя выявленные изменения по данному показателю у студентов четвертого курса ($Ср_4$=98,29), можно сказать, что уверенность в себе и чувство контроля над собственной жизнью в этот период существенно возросло. Это связано в первую очередь с тем, что основные трудности учебы уже позади: на данном этапе студенты являются практически сформированными специалистами, которые довольно четко понимают, что их ждет и какое место они займут в профессии.

Также на уровне тенденций (x^2 =4,141 при p<0,05) были отмечены различия по шкале «Стимуляция», показатели которой характеризуют потребность в разнообразии и переживаниях. У студентов первого курса эти показатели достаточно высоки ($Ср_1$=93,61), так как они находятся в новой для них обстановке и испытывают переживания по этому поводу. Кроме того, у первокурсников желание узнавать новое о выбранной профессии. К третьему курсу средние значения по данному показателю идут на спад ($Ср_3$=74,24). В середине обучения будущие специалисты погружены в освоение профессии, ее теоретических основ и практических навыков. В этот период у них формируется осознание себя как будущих специалистов в области юриспруденции, что требует активной

саморефлексии. На завершающем этапе обучения, т.е. на четвертом курсе, данный показатель существенно вырос ($Ср_4$=95,52), что свидетельствует о желании молодых людей приступить к самостоятельной юридической деятельности и попробовать свои силы на практике.

Стоит также обратить внимание и на некоторые выявленные различия на уровне тенденции по шкале «Безопасность» (x^2 =2,285 при p<0,05). Показатели по шкале «Безопасность», согласно Ш.Шварцу, сочетают в себе обобщенные представления о данной ценности, охватывая коллективную и личную безопасность. Как показывают результаты эмпирических исследований, можно выделить такие формы проявления потребности в безопасности у студентов, как потребность в поисках комфортной, безопасной среды; в избегании опасных ситуаций, способных нанести физический, материальный или психологический ущерб личности; в отказе от вредных привычек и т.д. [11].

В контексте нашего исследования можно сказать, что отсутствие у студентов чувства безопасности связано с факторами психологического характера. Так, студенты первого курса ($Ср_1$=88,34), еще только определившиеся с выбором своей профессиональной направленности, не чувствуют себя в полной безопасности, поскольку находятся в ситуации неопределенности. К середине обучения средние значения по данному показателю ($Ср_3$=83,18) снижаются. Таким образом, причина выявленных различий в показателях у студентов на разных этапах образовательного процесса заключается в возрастании расхождений между первоначальными завышенными ожиданиями от профессии и конкретными знаниями о ней, полученными в ходе обучения. На четвертом курсе ранговый показатель значительно выше ($Ср_4$=99,19). Это свидетельствует о том, что студенты преодолели некий когнитивный диссонанс между своими ожиданиями и реальностью и в целом готовы адаптироваться к трудностям будущей профессии.

Особый интерес в рамках данного исследования представляют результаты по шкале «Власть» (x^2=1,294 при p<0,05), показывающие наличие различий между курсами на уровне тенденции. Центральная характеристика шкалы, согласно Ш. Шварцу, заключается в стремлении к получению социального статуса и к доминированию над людьми, посредством приобретения авторитета, богатства и общественного признания. Студенты-юристы первого курса в меньшей степени ориентированы на общественное признание и получение иных социальных благ, хотя средний показатель достаточно высок ($Ср_1$=86,46). Для молодых людей в начале их профессионального становления ценность «Власть» значима, однако она лишь в отдаленной перспективе. Ближе к середине обучения, на третьем курсе, данный показатель становится заметно выше ($Ср_3$=92,65), а на заключительном этапе (на четвертом курсе) значения по данной шкале еще более возрастают ($Ср_4$=96,40). Такой результат

говорит о том, что будущие юристы уже понимают и ценят значение выбранной профессии для формирования высокого социального статуса.

Выводы. Из всех 10 шкал, содержащихся в методике Ш.Шварца [22], именно шкала «Универсализм», по которой были получены статистически значимые результаты, резюмирует в себе наиболее важные для профессии юриста ценности, центральное место среди которых занимают справедливость и равенство между людьми. Приверженность этим ценностям и следование им в своей профессиональной деятельности выражает суть того, что можно назвать профессиональным долгом юриста. Преимущественная ориентация респондентов на ценности, относящиеся к данной шкале, свидетельствует о том, что выбор ими профессии юриста не был случайным.

Однако, рассматривая в совокупности результаты, выявленные на уровне тенденции по шкалам «Самостоятельность», «Стимуляция», «Безопасность» и «Власть», можно сделать вывод о наличии психологических предпосылок для внутреннего напряжения между профессиональным долгом и стремлением к ценностям, включенным в эти шкалы. Прежде всего следует отметить, что рассматриваемые ценностные ориентации связаны между собой. Так, самореализация личности в соответствии с ценностями, обозначенными Ш. Шварцем в шкале «Власть», обеспечивает человеку и безопасность, и независимость, и возможность удовлетворить свое стремление к полноте жизненных ощущений. Поэтому совокупный эффект от ориентации на эти ценности может оказаться весьма ощутимым. Стремление молодых людей к этим ценностям не только оправданно с точки зрения интересов общества, но и поощряемо в рамках современной образовательной модели, ориентирующей на ценности 4К (коммуникация, креативность, критическое мышление и коллаборация). Однако такое стремление будет позитивным только в том случае, если базовые ценности шкалы «Универсализм» включены в структуру нравственного стержня личности юриста. Поэтому представляется целесообразным продолжить исследование проблемы ценностных ориентаций будущих юристов в процессе профессионального становления их личности. Полагаем, что подобные исследования позволят дать рекомендации по совершенствованию воспитательной работы в вузе, направленной на оптимальное сочетание стабильности нравственных устоев личности с ее способностью к конкуренции в постоянно меняющейся профессиональной среде.

Список литературы

1. Вызовы цифрового будущего и устойчивое развитие России: Социально-политическое положение и демографическая ситуация в 2017–2018 годах / под ред. Г.В. Осипова, С.В. Рязанцева, В.К. Левашова, Т.К. Ростовцевой. М.: ИТД Перспектива, 2018. 716 с.
2. Давыдова М.А. Конструктивный индивидуализм в студенческой среде

(опыт эмпирического исследования) // Система ценностей современного общества. 2010. № 1-2. С.225–230.
3. Егоров И.В. Профессиональная идентичность, групповая сплоченность студенческой молодежи России и Белоруссии в контексте аттитюдов патриотизма: кросс-культурное исследование // Вестник Моск. гос. обл. ун-та. Серия: Психологические науки. 2019. №3. С 90–104.
4. Журавлева Н.А. Динамика ценностных ориентаций личности в российском обществе. М.: Институт психологии РАН. 2006. С. 21–32.
5. Знаков В.В., Рябикина З.И. Психология человеческого бытия. 2017. М.: Смысл. 416 с.
6. Ильинский И.М., Луков В.А. Московские студенты: трансформации ценностных ориентаций // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Социология. 2020. Т. 20. № 1. С. 50–63.
7. Карабущенко Н.Б. Психология профессиональных элит в вузе. СПБ.: АЛЕФ-ПРЕСС. 2016. 238 с.
8. Карандышев В.Н. Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и метод. руководство. СПб.: Речь, 2004. 70 с.
9. Киуру К.В., Попова Е.Е. Креативность, коллаборация, критическое мышление и коммуникация как индикаторы вовлеченности студента в процесс обучения // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 1(63). С. 151–154.
10. Леонтьев Д.А. Ценностные представления в индивидуальном и групповом сознании: виды, детерминанты и изменения во времени. http://www.hr-portal.ru›article cennostnye vidy-determinanty (дата обращения:19.06.2021).
11. Маралов В.Г., Кудака М.А., Перченко Е.Л., Табунов И.А., Смирнова О.В. Индивидуально-типические особенности структуры потребностей в безопасности у студентов // Науч.-метод. электрон. журнал «Концепт». 2015. Т. 13. С. 2586–2590.
12. Маркова Ю.С. Жизненные ценности современного студенчества // Вестник Перм. ун-та. Философия. Психология. Социология. 2014. № 1. С. 163-172.
13. Основы государственной молодёжной политики Российской Федерации на период до 2025 года. Утв. Распоряжением Правительства РФ от 29.11.2014 г. № 2403-р URL: http://www.base.garant.ru›70813498/ (дата обращения: 17.06.2021).
14. Стандарт организации воспитательной деятельности образовательных организаций высшего образования, утв. на заседании Совета Министерства образования и науки РФ по делам молодёжи с участием членов президиума Российского Союза ректоров 4.09. 2015 г. https://omgpu.ru/sites/default/files/files/newsimages/5374/standart_organizacii_vospitatelnoy_deyatelnosti_oovo.pdf
15. Пашукова Т.И. Эгоцентризм у студентов в период социально-психологической адаптации к обучению вузе // Вестник Моск. гос. лингв. ун-та. Образование и педагогические науки. 2019. № 1. С. 230–237.
16. Петров В.Е., Харитиди Д.П. Динамика личностного становления студентов-юристов в процессе подготовки к профессиональной деятельности. // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2013. №1. С. 33–37.
17. Пухарева Т.С. Социально-психологические установки и ценности в контексте профессионального развития юристов // Прикладная юридическая психология. 2016. №1. С. 53–62.

18. Рязанцев И.П., Подлесная М.А., Богдан И.В. Универсализм ценностей студенческой молодежи и развитие российского общества // Вестник Рос. ун-та дружбы народов. Серия: Социология. 2021. Т. 21. № 1. С. 97–109.
19. Травинова Г.Н. К вопросу о динамике факторов привлекательности профессии юриста у студентов вуза // Мир науки, культуры, образования. 2020. № 1. С.89–91.
20. Халин В.Г., Чернова Г.В. Цифровизация и ее влияние на российскую экономику и общество: преимущества, вызовы, угрозы и риски // Управленческое консультирование. 2018. № 10. С. 46–63.
21. Rokeach M. The Nature of Human Values. New York: Free Press. 1973. 438 p.
22. Schwartz S. Universal in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries // M. Zanna. Advances in experimental social psychology. 1992. Vol. 25. P. 1–65.
23. Schwartz S.H., Bardi A. Value hierarchies across cultures: Taking a similarities perspective // Journal of Cross Cultural Psychology. 2001. 32. P. 268–290.

Об авторах:

КАРАБУЩЕНКО Наталья Борисовна – доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой психологии ФГКВОУ ВО «Военный университет» Министерства обороны РФ (123001, г. Москва, ул. Б. Садовая, 14), e-mail: n_karabushenko@inbox.ru

НЕРСЕСЯНЦ Анна Владиковна – преподаватель кафедры психологии ФГКВОУ ВО «Военный университет» Министерства обороны РФ (123001, г. Москва, ул. Б. Садовая, 14), e-mail: nersesancanna@gmail.com

VALUE ORIENTATIONS OF FUTURE LAWYERS IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL FORMATION OF AN INDIVIDUAL

N.B. Karabushchenko, A.V. Nersesyants

Military University of the Ministry of Defense of the Russian Federation, Moscow, Russia

The results of an empirical research of the value orientations of future lawyers in the process of obtaining higher education are analyzed. The dynamics of the professional formation of a person at different stages of training is considered. The Schwartz Value Questionnaire was used. The application of the Kruskal–Wallis H-test revealed significant differences between the studied groups. The study revealed statistically significant differences on the «Universalism» scale, which indicates that the respondents' choice of the legal profession was not accidental. When interpreting the differences in the data obtained, it can be concluded that similar quantitative indicators for the first and fourth courses hide different content. The indicators identified at the trend level on the scales «Independence», «Stimulation», «Security» and «Power» indicate the presence of psychological prerequisites for internal tension between professional duty and the desire for values included in these scales, the cumulative effect of which can be very noticeable.

Keywords: *value orientations, personality, lawyers, students, professional formation, Sh. Shvartz's methodology.*

УДК 316.6
DOI: 10.26456/vtpsyped/2021.3.052

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ УСЛОВИЕ ОПТИМИЗАЦИИ ОТНОШЕНИЯ К ДЕНЬГАМ У ВОЕННОСЛУЖАЩИХ: ИЗУЧЕНИЕ КРЕДИТНОГО ПОВЕДЕНИЯ

Е.А. Некрасова

ФГКВОУ ВО «Военный университет» Министерства обороны РФ, Москва

Представлены результаты исследования кредитного поведения у военнослужащих различных категорий, таких как офицеры и военнослужащие контрактной службы, дан анализ понятий кредитного поведения и отношения к деньгам, определено исследование кредитного поведения у военнослужащих как необходимого социально-психологического условия для оптимизации отношения к деньгам.
Ключевые слова: *психология денег, экономическая психология, военная психология, военнослужащие, служебная деятельность.*

Оптимизация отношения к деньгам и ее социально-психологические условия у военнослужащих представляются достаточно актуальной и острой темой в связи с повышающимся уровнем закредитованности россиян и наличием сложностей с выплатой кредитно-заемных обязательств у ряда лиц. «Культура потребления как важнейшая составляющая часть культуры современного общества» тесно переплетена с использованием кредитных средств [2]. Трудности их возврата связаны не только с финансово-экономической стороной вопроса, они имеют психологические корни и выражаются в таком понятии, как «отношение к деньгам», чувственный план которого влияет на качество выполнения служебных обязанностей, что недопустимо особенно для военнослужащих.

Под отношением к деньгам нами понимается разной степени осознанности обобщенное представление о деньгах как объекте с приписыванием деньгам индивидуальных значений и определенного места в системе ценностей субъекта. Соглашаясь с С.Т. Джанерьян и Е.А. Махриной, мы считаем, что отношение к деньгам находит свое проявление в эмоциях, действиях и мыслях относительно денег. Следовательно, для оптимизации отношения к деньгам необходимо исследование этих проявлений и воздействие на каждый вышеперечисленный аспект.

Кредитное поведение военнослужащих выступает отдельной проблематикой, с которой сталкиваются психологи, прорабатывая тему их отношения к деньгам. Это связано с тем, что, с одной стороны, кредитное поведение и трудности, связанные с ним, сравнительно новы

© Некрасова Е.А., 2021

для нашего общества и поэтому не имеют наработанных путей решения. С другой стороны, именно кредитное поведение конкретно, измеримо и легче подвергается внешней оценке, по сравнению с остальными проявлениями отношения к деньгам. Вместе с тем именно наличие проблемных кредитов и закредитованности становится объектом внимания должностных лиц, которые понимают необходимость в том числе и психологической помощи военнослужащему для разрешения данной ситуации. В связи с этим зачастую заемщик-военнослужащий сам не может определить роль психолога для решения финансовых вопросов. На прием его направляет руководство части, что естественно накладывает определенный отпечаток на процесс консультирования.

В настоящее время существует ряд публикаций, в которых освещается проблема кредитного поведения (Н.П. Решетова и Т.С. Арутюнянц) [8]. «Кредитование является поведением субъекта финансовой деятельности, которое связано с оперированием денежными средствами, находящимися за рамками текущего потребления, то есть это заимствование денежных средств, предполагающее их возвращение» [10]. «Кредитное поведение россиян следует рассматривать как деятельность индивидов и социальных групп совместно с кредитными организациями по удовлетворению своих потребностей за счет кредитных средств» [9]. Таким образом, кредитное поведение рассматривается и изучается в рамках психологической науки в последние десятилетия.

Под кредитным поведением нами понимается совокупность действий и решений индивида о использовании заёмных средств, целях использования займа, выбор источника заемных средств, определение размера займа, выплаты и (или) невыплаты займа, скорость и регулярность выплат либо отказ от использования займа.

Разработанность данной темы представлена публикациями разных авторов (например, Ю.Е. Мужичкова), где рассмотрены «социально-психологические механизмы принятия решения о денежном заимствовании» [6], «взаимосвязи между личной и социальной ответственностью и стратегией долгового поведения» [5]. А.Н. Лебедев и О.В. Гордякова указывают на взаимосвязь типов кредитного поведения с чувством долга [4]. Ю.С. Комашева и Ю.О. Косточка раскрывают тему взаимосвязи между ценностно-нормативными установками, выражающимися в форме социальной ответственности и кредитным поведением [3]. А.А. Овчинников и А.Н. Султанова, а также другие авторы занимаются изучением аддиктивных аспектов кредитозависимого поведения [7]. А.Н. Ильин видит «взаимосвязь между потребительскими идеалами и социальной тенденцией к кредитомании». Он относит кредитоманию «к серьезным социальным и психологическим нарушениям и факторам экономического риска. Она является экономической, психологической и социокультурной девиацией, ставшей

нормой для современного общества» [2]. Однако исследований, посвященных изучению данной проблемы среди военнослужащих, не представлено.

Вместе с тем существует специфика кредитного поведения у военнослужащих – например, невозможность прибегнуть к процедуре банкротства заемщикам из числа военнослужащих и необходимость решать свои финансовые трудности, в том числе с помощью психологов.

Таким образом, работа с кредитным поведением военнослужащих требует изучения особенностей кредитного поведения, в том числе у военнослужащих разных категорий.

Одним из социально-психологических условий оптимизации отношения к деньгам у военнослужащих является изучение актуального финансового поведения военнослужащих, а особенно кредитного поведения – как представляющего наибольшую проблему среди данного контингента.

В связи с вышеуказанным нами было организованно и проведено исследование по авторской анкете среди психологов воинских частей (N = 88) с целью изучения актуальной информации и текущем состоянии кредитного поведения у военнослужащих (рис. 1).

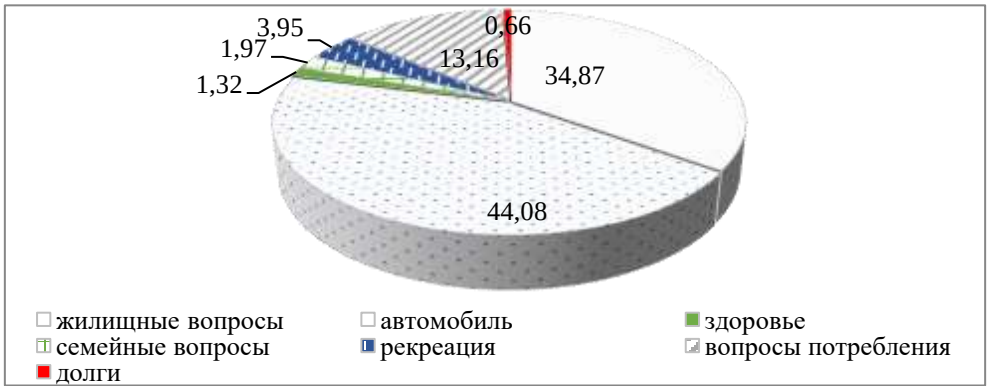


Рис. 1. Цели кредитования офицеров

Согласно рис. 1, представлены результаты проведенного анкетирования. Мы видим, что для офицеров характерны следующие цели использования кредитных средств: наибольшую долю занимают расходы на покупку автомобиля (44,08). Можно предположить наличие потребности в самовыражении посредством приобретения статусного автомобиля, который, в отличие от ситуации у гражданских лиц, является чуть ли не единственным способом демонстрации окружающим своих социальных успехов и достижений.

На втором месте стоят средства, взятые на решение жилищных вопросов (34,87 %) – например, ремонт, ипотека. Это связано с тем, что у офицеров присутствует необходимость не только в обеспечении себя и своих близких собственным жильем, но и содержание, и ремонт временного места проживания – например, служебного жилья. А также возможны расходы, связанные с арендой жилья, так как выделяемые

государством средства для оплаты арендного жилья не всегда полностью покрывают эти расходы.

На третьем месте использование кредитных средств на потребительские расходы (13,16 %) – например, гаджеты, техника, нужды, ноутбуки, телефоны. Такая необходимость в использовании заёмных средств для покупки техники связана с необходимостью её обновления в связи с запланированным производителем быстрым моральным устареванием и из-за политики кредитных организаций, которые предлагают более выгодные условия именно при покупке в кредит.

Наименее представлены расходы на рекреационные траты, т.е. траты на отдых (3,95 %), семейные вопросы (1,97 %) – например, свадьбы, похороны, учеба детей. Далее – здоровье (1,32 %), наименьшая доля у обеспечения долгов за счет кредитных средств (0,66 %).

Таким образом, мы выявили наиболее присущие цели использования кредитных средств, характерные для офицерского состава.

Теперь перейдем к рассмотрению особенностей использования кредитов у военнослужащих контрактной службы, отраженных на рис. 2. Для них характерен наибольший расход заемных средств на потребление (39,74 %), удовлетворение каждодневных бытовых потребностей, а также импульсивные траты могут осуществляться, например, с помощью кредитных карт или микрозаймов.

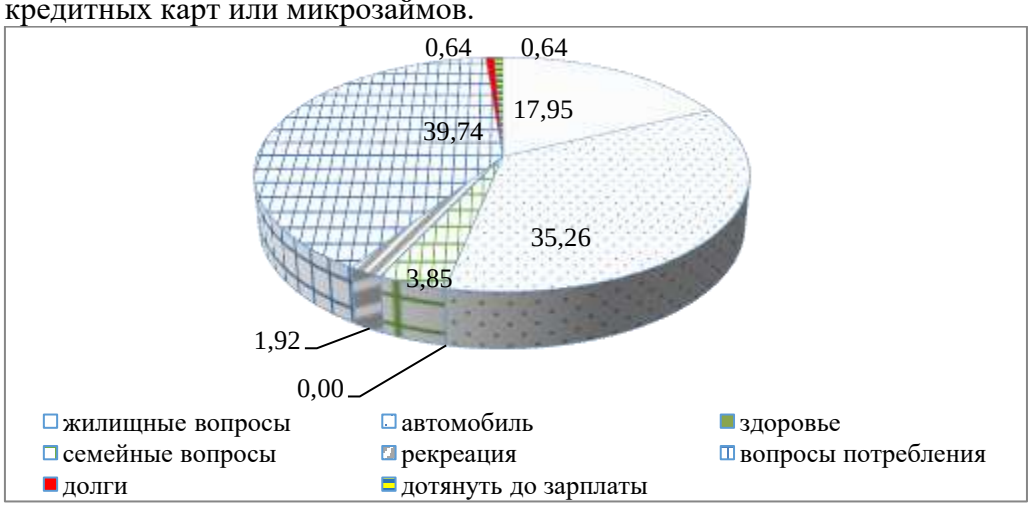


Рис. 2. Цели кредитования военнослужащих контрактной службы

На втором месте расходы на покупку и содержание автомобиля (35,26 %). Так как автомобиль относится к дорогостоящей покупке, то в большинстве случаев используются заемные средства.

На третьем месте стоит обеспечение жилищных трат (17,95 %). Как и военнослужащие офицеры, они вынуждены тратить существенную часть от своих доходов на жилье.

К наименее представленным у военнослужащих контрактной службы относятся семейные траты (3,85 %), рекреационные траты, т.е.

траты на отдых (1,92 %). Долги и «дотянуть до зарплаты» относятся к наименее встречаемым (по 0,64 %). В этом могут проявляться особенности профессиональной деятельности военнослужащих.

Таким образом, для военнослужащих контрактной службы ведущей статьей использования кредитных средств, в отличие от офицеров, является решение вопросов потребления, что может быть связано с меньшим уровнем дохода, более низким уровнем образования. Возможно, играет роль то, что многие контрактники заключают контракт сразу после или вместо прохождения службы по призыву, таким образом статистически они более молодого возраста. Благодаря функционированию рекламы и моды формируются фиктивные потребности, а кредит выступает средством их удовлетворения [2].

Определенные виды рекламы кредитных продуктов повышают готовность взять кредит у молодых людей [3].

Для наглядности на рис. 3 представлены сравнительные данные для военнослужащих различных категорий. Наиболее значимая разница в целях использования кредитных средств существует в жилищных вопросах и вопросах потребления. Отмечаем выявленную тенденцию в частом использовании кредитных средств для приобретения автомобиля военнослужащими разных категорий, что может говорить о том, что владение автомобилем является одним из доступных показателей статуса среди военнослужащих.

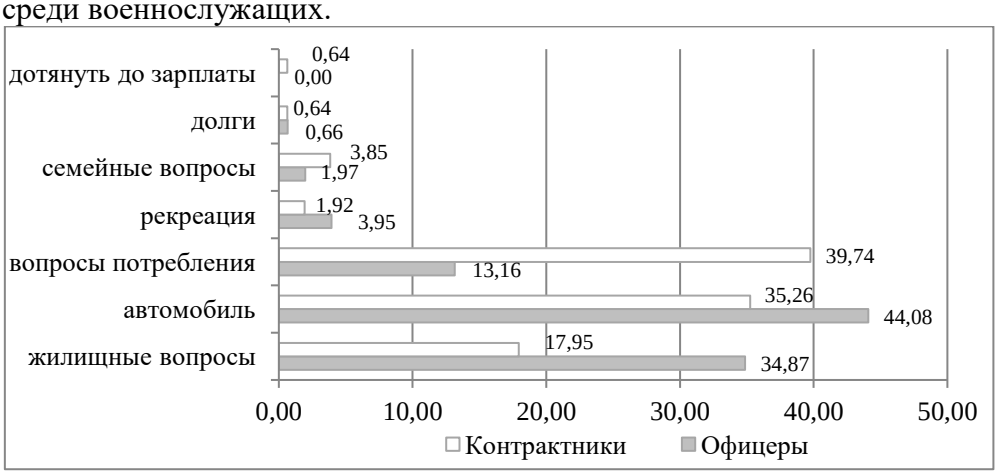


Рис. 3. Сравнение целей кредитования у офицеров и военнослужащих контрактной службы

Наиболее значимая разница существует в категории «потребление», которая в три раза выше у военнослужащих контрактной службы, что объясняется их возрастом, уровнем образования, ценностными ориентациями, сложностью формулирования длительных целей в том числе финансовых, суженной временной направленностью [3] – инфантильностью либо личностной незрелостью.

Вместе с тем отметим, что у военнослужащих различных

категорий одинаковая доля кредитов на обслуживание долгов. Возможно, это тот процент военнослужащих, который характеризуется низким уровнем финансовой грамотности. И возможно, это константная величина для выборки, что требует дальнейшей проверки в последующих исследованиях.

Обращает на себя внимание отсутствие такой категории целей кредитований, как «дотянуть до зарплаты», среди офицеров. Возможно, что офицеры не раскрывают о себе такую информацию, считая это снижением их социального статуса. С другой стороны, если это действительно так, то, возможно, офицеры лучше планируют бюджет на месяц и реже сталкиваются с ситуацией нехватки денег во временном промежутке.

Также в контексте изучения кредитного поведения военнослужащих рассматривался такой аспект, как минимальные и максимальные суммы кредитных средств у военнослужащих различных категорий. Минимальная сумма у офицеров (300 000 руб.) в три раза больше, чем у военнослужащих контрактной службы (100 000 руб.), а максимальная в два раза больше, что позволяет нам понять уровень кредитной нагрузки у военнослужащих различных категорий.

Таким образом, можно сказать, специфика профессии и условия служебной деятельности определяют финансовое и кредитное поведение военнослужащих. Это отражается в объемах и целях использования кредитных средств. Можно сделать вывод о наличии социальных установок, влияющих на это поведение, отсутствии у военнослужащих культуры финансового поведения и финансовой грамотности, влиянии рекламы банковских продуктов на кредитное поведение в зависимости от уровня личностной зрелости и особенности потребительской сферы. Изучение актуальной фактуры кредитного поведения – одно из условий, возможности оптимизировать отношение к деньгам у военнослужащих. Учет всех социально-психологических условий при оптимизации отношения к деньгам у военнослужащих позволит эффективно предупреждать проблемное кредитное поведение военнослужащих.

Список литературы

1. Джанерьян С.Т., Махрина Е.А. Содержание ценностно-смысловых отношений к деньгам у студентов-психологов и работников сферы платных медицинских услуг // Проблемы экономической психологии в изменяющейся России: сб. м-лов Всерос. науч.-практ. конф. Владимир: ВГПУ, 2005. С. 100–101.
2. Ильин А.Н. Кредит и кредитомания в условиях общества потребления // Философия и гуманитарные науки в информационном обществе. 2019. № 2 (24). С. 12–28.
3. Комашева Ю.С., Косточка Ю.О. Факторы кредитного поведения молодежи

// Молодежь и системная модернизация страны: сб. науч. ст. междунар. науч. конф. студентов и молодых ученых: в 2 т.; отв. ред. А.А. Горохов, 2016. С. 244–247.
4. Лебедев А.Н., Гордякова О.В. Чувство долга и типы кредитно-долгового поведения // Прикладная юридическая психология. 2016. № 4 (37). С. 74–82.
5. Мужичкова Ю.Е. Личная социальная ответственность и долговое поведение // Экономическая психология: прошлое, настоящее, будущее. 2016. № 3–2. С. 63–68.
6. Мужичкова Ю.Е. Социально-психологические механизмы принятия решений о денежном заимствовании // Экономико-психологические проблемы принятия экономических решений в условиях глобальных изменений: мат. всерос. научной конференции. 2015. С. 109–112.
7. Овчинников А.А., Султанова А.Н., Сычева Т.Ю., Неустроева А.Ю. Изучение аддиктивных аспектов кредитозависимого поведения // Сибирский вестник психиатрии и наркологии. 2017. №2(95). С. 48–53.
8. Решетова Н.П. Отношение к кредитам у военнослужащих с различным типом кредитного поведения // Юридическая психология. 2020. № 4. С. 22–26.
9. Сафиуллин А.М. «Кредитное здоровье» и кредитное поведение современного заемщика // Проблемы гуманитарных наук и образования в современном мире: сб. науч. ст. по материалам VI Всерос. науч.-практ. конф., Сибай, 27–28 марта 2020 года / под ред. Н.А. Ласыновой. Сибай: Сибайский информационный центр – филиал ГУП РБ Издательский дом «Республика Башкортостан», 2020. С. 180–181.
10. Чуприс С.Н. Педагогический аспект нерационального кредитного поведения // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Серия: Филология, педагогика, психология. 2017. № 4. С. 80–86.

Об авторе:

НЕКРАСОВА Екатерина Александровна – преподаватель кафедры психологии ФГКВОУ ВО «Военный университет» Министерства обороны РФ (123001, Москва, ул. Большая Садовая, 14); e-mail: kariffa@yandex.ru

MILITARY PERSONNELS ATTITUDE TO MONEY: SOCIO-PSYCHOLOGICAL TERM FOR OPTIMIZATION. THE STUDY OF CREDIT BEHAVIOR

E.A. Nekrasova

Military University of the Ministry of Defense of the Russian Federation, Moscow, Russia

This article examines such a phenomenon as credit behavior among military personnel, the analysis of which is a necessary condition for optimizing the attitude towards money. Features and distinctive features of the attitude towards money among military personnel. A comparison is made of the purposes of lending to officers and contract servicemen.

Keywords: *psychology of money, economic psychology, military psychology, military personnel, official activities.*

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.9.075
DOI: 10.26456/vtpsyped/2021.3.059

ВЛИЯНИЕ ЭТАПА ОБУЧЕНИЯ НА ПРОЯВЛЕНИЕ ОЦЕНОЧНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ И ОТВЕТСТВЕННОСТИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ВУЗА ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

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

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

Рассмотрены особенности проявления оценочной тревожности, конструктивных и деструктивных компонентов ответственности у обучающихся вуза физической культуры. Представлены результаты дисперсионного анализа, свидетельствующие о влиянии этапа обучения на проявление оценочной тревожности и ответственности. Проведён корреляционный анализ показателей обучающихся 1-го и 4-го курса бакалавриата и 2-го курса магистратуры разного пола для определения взаимосвязей между показателями тревожности и ответственности.

Ключевые слова: *оценочная тревожность, ответственность, корреляционный анализ, дисперсионный анализ, обучающиеся, бакалавриат, магистратура.*

В процессе образовательной деятельности мы сталкиваемся с обширным спектром психических состояний и особенностей, которые возникают, затрагивают и сказываются на деятельности субъекта, включенного в нее [1, с. 130; 2, с. 111]. К наиболее специфичному состоянию, возникающему в образовательном пространстве, относится феномен, обозначаемый в английском языке термином «anxiety», что переводится на русский как «беспокойство», «тревога». Состояние тревожности возникает во время экзаменов, тестов, контрольных и проверочных работ. Так как субъект деятельности включен в бесконечный процесс оценивания себя, своей деятельности и всего происходящего с ним, именно феномен оценочной тревожности остается актуальной проблемой современного образования. Некоторых обучающихся оценочная тревожность беспокоит настолько, что они вынуждены прибегать к профессиональной помощи, чтобы справиться с ее негативными последствиями [3, с. 125]. Специалисты, сопровождающие учебный процесс, заинтересованы в купировании таких негативных последствий, с пониманием относятся к волнению, которое испытывают обучающиеся во время экзаменов.

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

Состояния, которые субъект испытывает в ситуации проверки своих способностей, компетенций, знаний и навыков, зависят от интенсивности переживаний, связанных с самооценкой и мыслями неконструктивного характера. Такие переживания ведут к ощущению фрустрации, не способствуют решению поставленных задач, отвлекают внимание от усилий, связанных с поиском конструктивных решений, препятствуют проявлению способностей и личностных качеств, необходимых для достижения цели [4, с. 246–247]. Часто тревожность связывают с ответственностью, и их часто путают: говорят об ответственном человеке, когда он только тревожится.

Чтобы выяснить особенности взаимосвязи данных феноменов и динамику этих состояний на протяжении обучения в вузе, мы провели дисперсионный и корреляционый анализ между показателями методик диагностики оценочной тревожности Ч. Спилбергера и опросника «Ответственность» В.П. Прядеина.

В исследовании участвовали студенты 1-го и 4-го курсов бакалавриата и 2-го курса магистратуры, обучающиеся в ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма». Общее количество респондентов – 168 человек.

В результате дисперсионного анализа выявлено, что этап обучения влияет на проявление оценочной тревожности обучающихся. Из этого может следовать вывод, что к концу обучения параметры беспокойства, эмоциональности и общий показатель оценочной тревожности снижаются. Возможно, это происходит за счет выработки индивидуального стиля реагировании на стресс.

При изучении влияния этапа обучения на проявление ответственности у студентов выявлено следующее. Чем ближе обучающиеся к завершению учебы, тем более развиты такие компоненты ответственности, как динамическая эргичность, когнитивная осмысленность, мотивационная эгоцентричность, эмоциональность стеническая. Следовательно, они проявляют активность в реализации ответственности, имеют глубокое целостное представление сути ответственного поведения; испытывают положительные эмоции при выполнении ответственных дел, и их мотивация наполнена личностным смыслом.

Чем ближе обучающиеся к завершению учебы, тем менее развиты такие компоненты ответственности, как динамическая аэргичность, результативность субъектная, регуляторная экстернальность. Следовательно, на пороге выпуска из вуза респондент не обладает пассивностью в реализации ответственности, не склонен перекладывать ответственности на других, но и не настроен на личностно значимый результат.

Оценочную тревожность и ответственность следует

рассматривать также и во взаимодействии между данными показателями. Именно характер взаимосвязей дает ключ к пониманию влияния тех или иных характеристик, влияющих на успешность обучения в вузе.

Для выявления существующих интегральных взаимосвязей нами был проведён корреляционный анализ в группах девушек, обучающихся на 1-м и 4-м курсах бакалавриата и на 2-м курсе магистратуры.

Корреляционный анализ между показателями по двум методикам у девушек, обучающихся на 1-м курсе, определил, что показатели «беспокойство» находятся в обратной связи с конструктивным компонентом ответственности «регуляторная интернальность» (–0,46 при $p \leq 0,05$), то есть чем выше один показатель, тем ниже другой. Если первокурсницы при усвоении сложного учебного материала будут внутренне спокойны, то чаще они смогут брать ответственность на себя. Показатель «беспокойство» находится в прямой взаимосвязи с деструктивным компонентом ответственности «регуляторная экстернальность» (0,46 при $p \leq 0,05$). В данном возрасте чем больше девушки заинтересованы в стимулирующих эмоциональных переживаниях, связанных с беспокойством, тем выше у них склонность брать ответственность на себя.

Корреляционный анализ в группе девушек 4-го курса по конструктивным компонентам ответственности показал, что «беспокойство» и «динамическая эргичность» (–0,45 при $p \leq 0,05$) находятся в обратной связи и с увеличением одного показателя уменьшается другой показатель. Так, возрастающий уровень внутреннего беспокойства приводит к снижению динамической эргичности. Так, если у девушек появляется внутреннее беспокойство при освоении сложного материала, то им не особо важно проявление активности в реализации ответственности.

Интегральный показатель тревожности находится в прямой взаимосвязи с деструктивным компонентом ответственности «результативность субъектная» (0,45 при $p \leq 0,05$). При взаимосвязи с деструктивными компонентами ответственности увеличивается оценочная тревожность. Чем больше повышается значимость личностного результата, тем больше они подвержены тревоге.

Корреляционный анализ в группе обучающихся магистратуры показал, что имеются три обратные взаимосвязи между показателями оценочной тревожности и ответственности и одна прямая связь. Обратные взаимосвязи выявлены между «беспокойством» и «когнитивной осмысленностью» (–0,49 при $p \leq 0,05$), «эмоциональностью» и «результативностью предметной» (–0,52 при $p \leq 0,05$), «общий показатель тревожности» и «эмоциональность стеническая» (–0,53 при $p \leq 0,05$). Прямая взаимосвязь выявлена между показателем «когнитивная осведомленность» и общим уровнем

тревожности (0,60 при $p \leq 0,05$). Если девушки склонны испытывать беспокойство, то это мешает сформировать глубокое целостное представление о сути ответственного поведения. Эмоциональность в поведении также мешает магистранткам выстраивать свое поведение так, чтобы добиваться общественно значимого результата. В целом чувство оценочной тревожности приводит к тому, что обучающиеся переживают чувство глубокого целостного представления о сути ответственного поведения, но положительные эмоции при выполнении ответственных дел у них не возникают.

Результаты корреляционных связей позволяют сделать вывод о том, что у девушек по мере роста этапа обучения увеличивается количество взаимосвязей между показателями тревожности и ответственности.

Для выявления существующих интегральных взаимосвязей нами был проведён корреляционный анализ в группах юношей, обучающихся на 1-м и 4-м курсах бакалавриата и 2-м курсе магистратуры.

Корреляционный анализ в группе юношей 1-го курса показал, что есть несколько прямых взаимосвязей между показателями: «эмоциональность» и «динамическая эргичность» (0,49 при $p \leq 0,05$), «общий показатель тревожности» и «мотивационная социоцентричность» (0,59 при $p \leq 0,05$). Имеются обратные корреляционные взаимосвязи между показателями «общий показатель тревожности» и «когнитивная осведомленность» (–0,61 при $p \leq 0,05$), «беспокойство» и «динамическая аэргичность» (–0,55 при $p \leq 0,05$), «когнитивная осмысленность» (–0,57 при $p \leq 0,05$).

Следовательно, эмоциональное восприятие ситуации стимулирует повышение активности в реализации ответственности студентов. Испытываемое чувство беспокойства уменьшает представление о сути ответственного поведения и ведет к пассивности в реализации ответственности. В целом ярко выраженное тревожное состояние ведет к преобладанию общественных интересов над личными и снижает представление о сути ответственного поведения.

Корреляционный анализ в группе юношей 4-го курса показал, что показатель «беспокойство» имеет три взаимосвязи с компонентами ответственности, две отрицательные корреляционные взаимосвязи с показателем «когнитивная осмысленность» (–0,53 при $p \leq 0,05$) и «эмоциональность стеническая» (–0,46 при $p \leq 0,05$) и одну взаимосвязь с показателем «динамическая эргичность» (0,71 при $p \leq 0,05$).Таким образом, беспокойство снижает целостное представление о сути ответственного поведения, студенты не испытывают положительных эмоций при выполнении ответственных дел, но могут быть активны в ее реализации.

Общий уровень тревожности обратно взаимосвязан с параметром

«динамическая аэргичность» (–0,70 при $p \leq 0,05$), а значит, у таких обучающихся может быть активность в реализации ответственности.

Корреляционный анализ в группе юношей, обучающихся в магистратуре, показал, что есть достоверные корреляционные связи параметров ответственности и оценочной тревожности. Так, «общий показатель тревожности» и «динамическая аэргичность» (0,66 при $p \leq 0,05$) находятся в прямой взаимосвязи. В этом возрасте у юношей-магистрантов по сравнению с четверокурсниками-бакалаврами появляется пассивность в реализации ответственности.

Показатель «беспокойство» и «эмоциональность стеническая» (–45 при $p \leq 0,05$), а также показатель «эмоциональность» и «когнитивная осведомленность» (–0,55 при $p \leq 0,05$) имеют обратную взаимосвязь. Следовательно, глубокое целостное представление сути ответственного поведения и положительные эмоции при выполнении ответственных дел будут ниже у тех магистрантов, у которых выражены эмоциональность и беспокойство.

Таким образом, у юношей корреляционный анализ позволяет сделать вывод о том, что с возрастом уменьшается количество взаимосвязей между показателями тревожности и ответственности. Полученные корреляционные взаимосвязи у девушек свидетельствуют о негативном влиянии оценочной тревожности на проявление конструктивных компонентов ответственности. У юношей влияние тревожности на проявление ответственности более весомое, чем у девушек.

Результаты исследования могут стать основой для разработки мониторинговых и коррекционно-развивающих программ, используемых для сопровождения обучающихся на разных ступенях профессиональной подготовки.

Список литературы

1. Дробышева К.А.Особенности взаимосвязи характеристик образовательной среды и тревожности в подростковом и юношеском возрасте // Тезисы докладов XLIV Научной конференции студентов и молодых ученых вузов Южного федерального округа: м-лы конф.; редкол.: Г.Д. Алексанянц, А.И. Погребной, Л.И. Просоедова. 2017. С. 130–131.
2. Дубовова А.А., Харитонова И.В., Коновалова Т.С. Ассертивность как фактор межличностных отношений обучающихся по направлению подготовки 49.03.01 «Физическая культура» // Физическая культура и спорт. Олимпийское образование; редкол.: А.И. Погребной [и др.]. 2020. С. 111–112.
3. Ольшанская С.А., Завьялова З.Р. Анализ уровня стрессоустойчивости студентов различных специальностей // Экономика. Право. Печать. Вестник КСЭИ. 2013. № 1–2 (57–58). С. 124–128.
4. Пирожкова В.О. Эмоциональный интеллект как личностный ресурс

устойчивости к соревновательному стрессу // Рудиковские чтения: Мат. IX Междунар. науч.-практ. конф. психологов физической культуры и спорта. 2013. С. 245–248.

Об авторах:

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

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

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

THE INFLUENCE OF THE TRAINING STAGE ON THE MANIFESTATION OF EVALUATIVE ANXIETY AND RESPONSIBILITY IN STUDENTS OF THE UNIVERSITY OF PHYSICAL CULTURE

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

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

The features of the manifestation of evaluative anxiety, constructive and destructive components of responsibility in students of the university of physical culture are considered. The results of the analysis of variance are presented, indicating the influence of the learning stage on the manifestation of evaluative anxiety and responsibility. A correlation analysis of the indicators of students of the 1st, 4th year of bachelor's degree and 2nd year of master's degree of different genders was carried out to determine the relationships between the indicators of anxiety and responsibility.

Keywords: *evaluative anxiety, responsibility, correlation analysis, variance analysis, students, bachelor's degree, master's degree.*

УДК 159.922
DOI: 10.26456/vtpsyped/2021.3.065

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РАЗВИТИЯ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ ПОДРОСТКОВ

И.В. Кольцова, В.В. Долганина

ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», Ставрополь

Обозначена необходимость развития стрессоустойчивости подростков, характеризующаяся степенью адаптации личности к воздействию экстремальных факторов социальной среды. Стрессоустойчивость подростков представлена как органично взаимосвязанное единство трех структурных компонентов – когнитивного, эмоционально-волевого, поведенческого. Представлены результаты проведенного психологического исследования по реализации программы психолого-педагогического сопровождения развития стрессоустойчивости подростков.
Ключевые слова: *подростковый возраст, психолого-педагогическое сопровождение, стрессоустойчивость, стресс, психологическое здоровье.*

Вопросы стресса и стрессоустойчивости личности в современном обществе стали особенно актуальными и приобрели более устойчивые черты. В этой связи логичным решением обозначенной проблемы является повышение уровня стрессоустойчивости личности для формирования и развития ее успешности и конкурентоспособности.

Также стоит отметить, что повышается значимость проблемы развития стрессоустойчивости в подростковый период и возникает необходимость в организации последовательного, систематического психолого-педагогического сопровождения. Данная потребность имеет следующую причино-обусловленность: бурное проявление возрастного кризиса (новые отношения со взрослыми и сверстниками, особенности Я-концепции, подростковое половое созревание), недостаточная эффективность системы психологической помощи и поддержки учащихся с низкой стрессоустойчивостью в школьных условиях; отсутствие в учебной программе занятий по профилактике стрессовых состояний школьников и формированию стрессоустойчивости как необходимой составляющей их здоровья [8]. Стресс начинает восприниматься наиболее эмоционально в подростковом возрасте, что связано с самоидентификацией личности, которая проявляется в период полового созревания. Именно в данный возрастной этап конфликтная ситуация с обществом может привести к формированию невротических расстройств и стрессу экспрессивного подростка. В свою очередь, стресс может приводить к ухудшению состояния здоровья подростка, а также неврастеническим и психастеническим расстройствам личности. Крайними

© Кольцова И.В.,
Долганина В.В., 2021

проявлениями стресса могут стать самоубийство и парасуицид.

Многочисленные исследования стрессогенных факторов в период обучения в вузе (Т.В. Бушма, Е.Г. Зуйкова, Л.М. Волкова [4]; И.А. Курясев [9]; М.Л. Хуторная [14]), формирования стрессоустойчивости у старшеклассников в период подготовки к ЕГЭ (С.А. Залыгаева, К.С. Шалагинова, Е.В. Декин [6]), влияние пандемии на тревожность студентов (И.В. Кольцова, В.В. Долганина [7]) обусловливают необходимость развивать стрессоустойчивость в подростковый период.

Попытки научного и практического разрешения проблемы стрессоустойчивости подростков предпринимаются сегодня как учеными, так и практиками: формирование стрессоустойчивости у школьников в процессе учебной деятельности (Е.В. Лизунова [10], Т.С. Тихомирова [13]); взаимосвязь стрессоустойчивости и учебной деятельности у студентов (И.А Андреева [1]); динамика развития стрессоустойчивости (С.А. Анохина [2], Ю.П. Петросян [11]), взаимосвязь толерантности и стрессоустойчивости (Т.В. Семеновских [12]) в подростковом возрасте; развитие стрессоустойчивости студентов в условиях интеллектуальных испытаний (М.Л. Хуторная [14]); внутриличностные ресурсы стрессоустойчивости (И.С. Бусыгина [3]); психологическое сопровождение подростков, находящихся в состоянии стресса (В.В. Долганина, А.С. Бондаренко [5]) и др.

Исходя из вышеизложенного, стрессоустойчивость подростков можно представить как органично взаимосвязанное единство трех структурных компонентов – когнитивного, эмоционально-волевого, поведенческого, которые связаны со спецификой учебной деятельности детей подросткового возраста. При этом ведущим содержательным основанием их стрессоустойчивости является система межличностных взаимодействий с субъектами образовательного процесса.

Психолого-педагогическое сопровождение развития стрессоустойчивости подростков – это система профессиональной деятельности педагога-психолога, направленная на создание условий для успешного обучения и психологического развития учащегося в ситуациях школьного взаимодействия.

Теоретические и практические аспекты сопровождения в настоящее время наиболее подробно разработаны в педагогике и психологии (М.Р. Битянова, Т.Т. Зимарева, Е.И. Казакова, Н.Е. Липай, Н.А. Мозжерова, О.В. Токарь, Т.В. Фуряева, Л.М. Щипицына).

На основании вышеизложенного мы приходим к выводу о недостаточной степени разработанности проблемы психолого-педагогического сопровождения развития стрессоустойчивости в подростковом возрасте.

При проведении исследования мы ставили цель: разработать и апробировать программу по психолого-педагогическому сопровождению развития стрессоустойчивости подростков. Экспериментальную

выборку составили 62 подростка.

Для определения стрессоустойчивости подростков были выделены компоненты, согласно которым составлена диагностическая программа (табл. 1).

Таблица 1

Содержание диагностической программы исследования стрессоустойчивости подростков

Исследуемый компонент	Показатели	Используемые методики
Когнитивный	Логическая оценка ситуации, прогнозирование её динамики, принятие решений	«Самооценка стрессоустойчивости личности» (Н.В. Киршева, Н.В. Рябчикова)
Эмоционально-волевой	Эмоциональный опыт человека, аккумулированный в процессе преодоления трудных ситуаций	«Диагностика состояния стресса» (К. Шрайнер)
Поведенческий	Особенности жизни, активности в делах и общении, а также поведение в эмоционально-напряженных ситуациях	«Копинг-поведение в стрессовых ситуациях» (С. Норман, Д.Ф. Эндлер, Д.А. Джеймс, М.И. Паркер, адаптированный вариант Т.А. Крюковой); «Диагностика стратегий поведенческой активности в стрессовых условиях» (Л.И. Вассерман и Н.В. Гуменюк)

Также были выделены уровни и показатели стрессоустойчивости подростков (табл. 2).

Таблица 2

Уровень и показатели стрессоустойчивости

Уровень стрессоустойчивости	Показатели стрессоустойчивости
Высокий	Высокий уровень самооценки стрессоустойчивости, в стрессовой ситуации проявляется сдержанность и умение регулировать собственные эмоции, характерен промежуточный (переходный) тип поведенческой активности, проблемно-ориентированный копинг
Средний	Средний уровень самооценки стрессоустойчивости, правильное поведение в стрессовой ситуации, имеется навык сохранять самообладание, но бывают случаи потери самообладания, тенденция к поведенческой активности, копинг-избегания
Низкий	Низкий уровень самооценки стрессоустойчивости, частая потеря самоконтроля в стрессовой ситуации и самообладания, выраженная поведенческая активность, эмоционально-ориентированный копинг

Полученные экспериментальные данные для достоверности подверглись статистической обработке с применением автоматического расчета *t*-критерия Стьюдента и Хи-квадрат (x^2) Пирсона.

Проведем анализ результатов констатирующего этапа исследования.

Диагностика *когнитивного компонента* стрессоустойчивости позволяет констатировать, что средний уровень стрессоустойчивости выражен в экспериментальной (32,2 %) и контрольной (35,5 %) группах. Высокий уровень стрессоустойчивости наблюдается у незначительной доли испытуемых в каждой группе (3,3 %). Подростков, продемонстрировавших низкий (19,3 % испытуемых экспериментальной группы, 25,7 % респондентов контрольной группы) и очень низкий (16,2 % испытуемых экспериментальной группы, 13 % респондентов контрольной группы) уровень стрессоустойчивости можно отнести к группе риска.

Результаты изучения *эмоционально-волевого компонента* стрессоустойчивости подростков позволили прийти к выводу, что максимальное значение наблюдательности к стрессовым признакам, а также степень подверженности негативным последствиям характерны для испытуемых со средним уровнем стрессоустойчивости (51,5 % испытуемых экспериментальной группы, 54,8 % респондентов контрольной группы). Полученные данные указывают на то, что для большинства подростков характерна активная деятельность и напряжение. Они подвержены стрессу как в положительном смысле слова (стремятся добиться чего-либо), так и в отрицательном (хватает проблем и забот).

Низкий уровень исследуемого признака диагностирован в экспериментальной и контрольной группах у 35,5 % испытуемых подростков. Старшеклассники живут спокойно и разумно, способны самостоятельно справиться со своими проблемами.

Высокий уровень выявлен у 13 % испытуемых экспериментальной и 9,7 % респондентов контрольной группы. Это указывает на то, что некоторые учащиеся подросткового возраста склонны в стрессовой ситуации вести себя довольно сдержанно, при этом умеют регулировать свои негативные эмоции.

Анализ полученных результатов доминирующих копинг-стрессовых поведенческих стратегий свидетельствует, что у учащихся в обеих группах преобладает эмоционально-ориентированный копинг (51,5 % испытуемых экспериментальной группы, 54,8 % респондентов контрольной группы), который предусматривает мысли и действия, нацеленные на снижение физического или психологического влияния стрессогенных ситуаций. Эти мысли или действия не направлены на устранение угрожающей ситуации, а просто позволяют человеку лучше себя чувствовать. В качестве примера эмоционально-ориентированного копинга можно указать следующее: избегание или отрицание

проблемной ситуации, юмор, поведенческое или мысленное дистанцирование, использование транквилизаторов для того, чтобы расслабиться, и др.

Проблемно-ориентированный копинг, направленный на решение проблемы, диагностирован у 32,2 % испытуемых экспериментальной группы и 35,5 % респондентов контрольной группы.

Копинг-стратегия, ориентированная на избегание, служит способом преодоления или послабление дистресса у подростков, находившихся на низшем уровне развития личности, и выявлена у 16,1 % испытуемых экспериментальной группы и 9,6 % респондентов контрольной группы.

Рассмотрим результаты *поведенческого компонента,* исследующего стратегии поведенческой активности подростков в стрессовых условиях.

В ходе диагностики был выявлен преобладающий тип поведенческой активности А1 (41,6 % испытуемых экспериментальной группы, 44,8 % респондентов контрольной группы). Подростки увлечены работой, испытывают недостаток времени для отдыха, что компенсируется расчетливостью и умением выбрать главное направление деятельности, быстрым принятием решения.

Тип А выбрали 34 % испытуемых подростков обеих групп. Для данной категории испытуемых характерно неумение отвлечься от работы, расслабиться, им не хватает времени для отдыха и развлечений, проявляют склонность к соперничеству и признанию.

Тип АБ диагностирован у 22,4 % испытуемых подростков, которые не склонны к доминированию, но в определенных ситуациях и обстоятельствах уверенно берут на себя роль лидера, для них характерна относительная устойчивость к действию стрессовых факторов, хорошая приспособляемость к различным видам деятельности.

Тип Б1 выбрали 3 % испытуемых подросткового возраста. В стрессовых ситуациях главным признаком данного типа является рациональность.

Сводные данные результатов констатирующего этапа исследования с использованием автоматического расчета *t*-критерия Стьюдента и Хи-квадрат Пирсона мы представили в табл. 3.

Итак, по результатам констатирующего этапа исследования подростки обеих групп получили идентичные данные в уровне исследуемых признаков.

Полученные данные позволили продолжить исследование по данной проблеме в части разработки и внедрения программы по психолого-педагогическому сопровождению развития стрессоустойчивости подростков.

Таблица 3

Сводные данные результатов констатирующего этапа исследования с использованием автоматического расчета *t*-критерия Стьюдента и Хи-квадрата Пирсона

Исследуемый компонент	Автоматический расчет *t*-критерия Стьюдента Критические значения		Результат $t_{эмп}$, $\chi^2_{эмп}$
Когнитивный	$p < 0,05$ 2	$p < 0,01$ 2,65	$t_{эмп}$ 0,1
Эмоционально-волевой	$p < 0,05$ 2	$p < 0,01$ 2,66	$t_{эмп}$ 0,9
Поведенческий	V 0.05 0.01	2 **5.991** **9.21**	**$\chi^2_{эмп}$ = 0,082**

Итак, целью психолого-педагогического сопровождения стало формирование у подростков компетентностей и способностей, необходимых для эффективного решения жизненных задач, реализации имеющихся возможностей, противостояния стрессовым факторам, организующих направленность поведения подростка на преодоление стрессовой ситуации.

Задачами психолого-педагогического сопровождения являлись следующие: 1) формирование понимания собственного коммуникативного стиля в поведении, умения распознать стиль партнера по общению, адекватного восприятия себя и других в стрессовых ситуациях; 2) корректировка неадекватных отношений, установок, эмоциональных и поведенческих стереотипов, проявляющихся в стрессовых условиях; 3) обучение эмоционально- и проблемно-ориентированным техникам преодоления стресса; 4) обеспечение подростков информацией с целью формирования собственных стратегий поведения, которые позволяют сохранять эмоциональную устойчивость; 5) преодоление ригидности мышления, развитие креативности, пластичности, творческой активности; 6) повышение коммуникативной и познавательной компетентности, эмоциональной грамотности.

В качестве основных представлены условия психолого-педагогического сопровождения развития стрессоустойчивости детей подросткового возраста: предоставление подросткам объективной информации о проблеме стрессоустойчивости; подбор информации и ее источников с учетом возрастных и индивидуальных особенностей подростков; внедрение специализированной программы тренинга, направленной на развитие когнитивного, эмоционально-волевого и поведенческого компонентов стрессоустойчивости подростков; повышение уровня компетентности педагога по вопросам стресса и его регуляции; формирование познавательной компетентности по

проблемам стресса и стрессоустойчивости за счет включения необходимой информации в содержание образования; создание психологически комфортной среды образовательной организации, обеспечивающей гармоничное межсубъектное взаимодействие участников образования.

Психолого-педагогическое сопровождение предусматривало работу по трем направлениям: работа с подростками, родителями, педагогами.

Работа с подростками включает в себя комплекс мер, направленных на развитие когнитивных, эмоционально-волевых и поведенческих составляющих стрессоустойчивости.

Разработанная программа включает три блока: установочный, развивающий, моделирующий.

Установочный блок направлен на формирование позитивного отношения к повышению уровня стрессоустойчивости и актуализации собственных резервов в ситуации стресса.

Развивающий блок программы посвящен формированию индивидуального стиля действий в стрессовых ситуациях, развитию уровня стрессоустойчивости. На данном этапе реализуется тренинг «Развитие стрессоустойчивости у подростков».

Тренинг состоит из трех блоков:

1. Развитие когнитивного компонента стрессоустойчивости через самопознание, погружение в свой внутренний мир и ориентацию в нем, знакомство с чертами личности, формирование возможностей распознавания личностных качеств, способности принимать себя и других людей, адекватно осознавая свои и чужие преимущества, недостатки и свои возможности в преодолении стрессовых ситуаций.

2. Развитие поведенческой составляющей стрессоустойчивости осуществляется через обучение взаимодействию с окружающими и развитие социальных навыков. На занятиях используются психотехнические приемы, которые позволяют уверенно излагать свою позицию, аргументировать ее и проявлять настойчивость в защите своих прав, отстаивать собственные интересы, приобрести навык сопротивления давлению и обвинению, принимать критику, обращаться за помощью к окружающим и предпринимать шаги к примирению.

3. Развитие эмоционально-волевого компонента стрессоустойчивости осуществляется на основе развития навыков восприятия, распознавания и отражения эмоций, навыков самоконтроля своих эмоциональных проявлений расширения арсенала способов эмоционального самовыражения; а также эмоциональную подготовку к будущим интеллектуальным испытаниям формирование навыков позитивного мышления и повышение уверенности в себе. Для реализации данного блока используются проблемно-ориентированные техники, которые позволяют конструктивно повлиять на трудную

ситуацию; эмоционально-ориентированные техники направлены на управление эмоциональным состоянием. Также применяются способы выявления и изменения иррациональных установок.

Моделирующий блок программы включает комплекс упражнений и творческих заданий, способствующих моделированию уровня стрессоустойчивости как фактора профилактики игровой компьютерной зависимости в подростковом возрасте.

Для обеспечения комплексного подхода были использованы элементы индивидуальной и групповой психотерапии, тренинг поведения и личностного роста, психогимнастика и психодрама, техники релаксации, дискуссия, мозговой штурм, беседа, лекция, ролевая игра, круглый стол. В тренинге использовались упражнения, заимствованные из психоанализа, гештальт-терапии, психодрамы, арт-терапии, музыкотерапии, танцевальной терапии, телесной терапии и других направлений психологической коррекции.

Работа с родителями проводилась через организацию мастер-класса «Антистресс», целью которого являлось обучение способам создания оптимального физического состояния для поддержания высокого уровня работоспособности подростка в течение всего дня; уменьшение негативных последствий воздействия учебной нагрузки и различных стресс-факторов.

В течение учебного года было проведено три родительских собрания. Первое собрание посвящено процедуре ГИА и ЕГЭ, рассказывалось об их преимуществах по сравнению с обычными выпускными экзаменами в школе, практиковавшимися ранее. На втором родительском собрании проводилась ролевая игра, где родителям реально предлагалось «сдать экзамен» в соответствии с принятой на ГИА и ЕГЭ процедурой. Третье родительское собрание было посвящено информированию о поддержке родителями учащихся в предэкзаменационный период, накануне экзамена, в день экзамена, после экзамена, после получения результатов ГИА и ЕГЭ. В четвертой четверти родителям предлагались индивидуальные консультации. Описанная система работы с родителями выпускников нам представляется эффективной.

В работе с педагогами были использованы групповая (психопросвещение и психокоррекция) и индивидуальная психологическая помощь; лекции-беседы, направленные на формирование психологической культуры, на осознание важности своего психоэмоционального состояния для эффективной профессиональной деятельности с учащимися подросткового возраста; консультации по проблемам личного характера, индивидуальным проблемам профессиональной деятельности.

Для педагогов организовывался постоянно действующий семинар, целью которого являлось оснащение педагогов необходимым и

достаточным объемом знаний о феномене стресса, его природе и генезисе; о видах стресса и реакциях организма человека на каждый из них; причинах возникновения стресса, возможных и апробированных в практике стратегиях поведения человека в стрессогенных ситуациях, а также о способах предупреждения стрессовых состояний и их коррекции педагогом в процессе профессионально-педагогической деятельности. Наряду с теоретическими вопросами в рамках семинара регулярно проводились практические занятия (практикумы), на которых педагоги практически овладели стратегиями и методами управления стрессом.

Сводные данные результатов контрольного этапа исследования с использованием автоматического расчета *t*-критерия Стьюдента и Хи-квадрата Пирсона мы представили в таблице 4.

Таблица 4

Сводные данные результатов контрольного этапа исследования с использованием автоматического расчета *t*-критерия Стьюдента и Хи-квадрата Пирсона

Компоненты стрессоустойчивости	Автоматический расчет *t*-критерия Стьюдента. Критические значения		**Результат $t_{эмп}$, $\chi^2_{эмп}$**
Когнитивный	$p < 0,05$ 2	$p < 0,01$ 2,66	$t_{эмп}$ 8,5
Эмоционально-волевой	$p < 0,05$ 2	$p < 0,01$ 2,66	$t_{эмп}$ 4,2
Поведенческий	V 0.05 0.01	2 **5.991 9.21**	**χ^2эмп = 13.546**
	p < 0,05 1,99	p < 0,01 2,65	$t_{эмп}$ 5

Таким образом, сводные результаты контрольного этапа исследования показали, что в контрольной группе изменений в уровне исследуемого признака выявлено не было.

Однако в экспериментальной группе можно отметить качественные изменения, характеризующиеся следующими параметрами:

- уровень стрессоустойчивости подростков повысился со среднего до уровня выше среднего: подростки склонны сохранять спокойствие при любых обстоятельствах. Автоматический расчет *t*-критерия Стьюдента показал, что существуют статистически значимые различия между двумя выборками: $p < 0,05$ и $p < 0,01$; $t_{эмп}$ 8,5.

- уровень самоконтроля в стрессовой ситуации также изменился со среднего до высокого: подростки демонстрируют более сдержанное поведение в стрессовой ситуации, умеют регулировать собственные эмоции, стараются меньше раздражаться по пустякам, а также винить других и себя в происходящих событиях. Автоматический расчет *t*-

критерия Стьюдента показал, что также и по второму исследуемому нами параметру выявлены статистически значимые различия между двумя выборками: $p < 0,05$ и $p < 0,01$; $\boldsymbol{t_{эмп}}$ 4,2.

- преобладание проблемно-ориентированного копинга (ПОК), в стрессовых условиях предполагающего адекватную оценку ситуации, а также решение конкретных задач без чрезмерных эмоций и посторонней помощи; высокая рациональность личности. Данный поведенческий компонент $\chi^2_{эмп} = 13,546$, что находится в зоне статистически значимого признака;

- стратегия поведенческой активности в стрессовых условиях поменялась с типа А1 на тип АБ. Подростки демонстрируют активную и целенаправленную работоспособность, разнообразие интересов, умение сбалансировать деловую активность, напряженную работу со сменой рода занятий и умело организованный отдых; в определенных ситуациях и обстоятельствах они уверенно берут на себя роль лидера; для них характерны эмоциональная стабильность и предсказуемость в поведении, относительная устойчивость к стрессовым факторам, хорошая адаптивность к различным видам деятельности.

Автоматический расчет *t*-критерия Стьюдента показал, что третий исследуемый нами параметр – поведенческий – показал статистически значимые различия между двумя выборками: $p < 0,05$ и $p < 0,01$, $t_{эмп}$ 5.

Таким образом, полученные результаты позволяют сделать выводы о развитии уровня стрессоустойчивости подростков экспериментальной группы.

Доля испытуемых с высоким уровнем стрессоустойчивости повысилась и составила 51,5 %. Они характеризуются высоким уровнем самооценки стрессоустойчивости, в стрессовой ситуации проявляют сдержанность и умение регулировать собственные эмоции, промежуточным (переходным) типом поведенческой активности, используют проблемно-ориентированный копинг.

С 16,1 до 35,5 % увеличилась доля респондентов со средним уровнем стрессоустойчивости. У подростков со средним уровнем самооценки стрессоустойчивости правильное поведение в стрессовой ситуации, имеется навык сохранять самообладание, но бывают случаи потери самообладания, тенденция к поведенческой активности, используют копинг-избегания.

Доля испытуемых с низким уровнем стрессоустойчивости снизилась на 38,5 % и составила 13 %. Для испытуемых характерны низкий уровень самооценки стрессоустойчивости, частая потеря самоконтроля в стрессовой ситуации, выраженная поведенческая активность, эмоционально-ориентированный копинг.

Подводя итоги исследования, приходим к следующим выводам.

Разработанная программа психолого-педагогического сопровождения

развития стрессоустойчивости подростков позволяет скорректировать уровень стрессоустойчивости у обучающихся, повысить уровень самоконтроля и сформировать индивидуальный стиль поведения в стрессовых ситуациях. Высокий уровень стрессоустойчивости способствует высокой и продуктивной работоспособности подростков, что немаловажно при подготовке к интеллектуальным испытаниям (ГИА и ЕГЭ), а также для становления высококвалифицированного и ответственного специалиста.

Апробация программы психолого-педагогического сопровождения развития стрессоустойчивости подростков позволила улучшить самочувствие, сон, настроение, общее эмоциональное состояние, взаимоотношения с окружающими, значительно улучшить ситуацию реагирования на стресс, повысить работоспособность, о чем свидетельствует зафиксированная положительная динамика всех изученных нами показателей и ответов испытуемых.

Таким образом, осуществление психолого-педагогического сопровождения развития стрессоустойчивости подростков, включающего различные направления работы, будет способствовать выработке навыков преодоления стресса и развитию их стрессоустойчивости.

Список литературы

1. Андреева А.А. Стрессоустойчивость как фактор развития позитивного отношения к учебной деятельности у студентов: дис. ... канд. психол. наук. Тамбов, 2009. 219 с.
2. Анохина С.А. Динамика развития стрессоустойчивости подростков // Вестник Санкт-Петербургского ун-та МВД России. 2007. № 2. С. 130–136.
3. Бусыгина И.С., Распопин Е.В. Внутриличностные ресурсы стрессоустойчивости личности // Психология. Психофизиология. 2013. Т. 6. № 2. С. 93–96.
4. Бушма Т.В., Зуйкова Е.Г., Волкова Л.М. Стрессоустойчивость студентов разных профилей обучения // Уч. зап. ун-та Лесгафта. 2019. № 6 (172). С. 22–26.
5. Долганина В.В., Бондаренко А.С. Психологическое сопровождение подростков, находящихся в состоянии стресса // «Perspectives of world science and education»: сб. ст. по итогам IX Междунар. науч.-практ. конф 20–22 мая 2020 года. Осака, Япония. С. 449–457.
6. Залыгаева С.А., Шалагинова К.С., Декина Е.В. Психологическая подготовка к ЕГЭ: формирование стрессоустойчивости у старшеклассников // Мир науки. Педагогика и психология. 2019. Т. 7. № 2. С. 49.
7. Кольцова И.В., Долганина В.В. Влияние пандемии на возникновение тревожности студентов педагогического вуза // Мир науки. Педагогика и психология. 2020. Т. 8. № 4. URL: https://mir-nauki.com/PDF/29PSMN420.pdf
8. Краснова М.А. Психолого-педагогическое сопровождение повышения стрессоустойчивости подростков // Молодой ученый. 2016. № 12 (116). С. 768–770.
9. Курясев И.А. Стресс и стрессоустойчивость студентов // Вестник РУДН.

Серия: Экология и безопасность жизнедеятельности. 2013. № 5. С. 64–66.
10. Лизунова Е.В. Формирование стрессоустойчивости у школьников в процессе учебной деятельности // XIX Всероссийская студенческая научно-практическая конференция Нижневартовского государственного университета: сб. ст. Нижневартовск: НГУ, 2017. С. 534–536.
11. Петросян Ю.П. Особенности и тенденции развития стрессоустойчивости в подростковом возрасте // Юный ученый. 2021. № 4 (45). С. 127–130.
12. Семеновских Т.В. Взаимосвязь толерантности и стрессоустойчивости в старшем подростковом возрасте // Вестник евразийской науки. 2015. Т. 7. № 5 (30). С. 227.
13. Тихомирова Т.С. Формирование стрессоустойчивости школьников подросткового возраста в учебной деятельности: дис. ... канд. пед. наук. М., 2004. 183 с.
14. Хуторная М.Л. Развитие стрессоустойчивости студентов в условиях интеллектуальных испытаний: дис. … канд. психол. наук. Тамбов, 2007. 182 с.

Об авторах:

КОЛЬЦОВА Ирина Владимировна – кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и практической психологии и социальной работы ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт» (355029, г. Ставрополь, ул. Ленина, 417А); e-mail: kycher-1979@mail.ru

ДОЛГАНИНА Вера Васильевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и практической психологии и социальной работы ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт» (355029, г. Ставрополь, ул. Ленина, 417А); e-mail: vera.dolganina@gmail.com

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT FOR THE DEVELOPMENT OF STRESS RESISTANCE OF ADOLESCENTS

I.V. Koltsova, V.V. Dolganina

Stavropol State Pedagogical Institute, Stavropol, Russia

The authors indicate the need for the development of stress resistance in adolescents, characterized by the necessary degree of her (personality) adaptation to the impact of extreme factors of the social environment. Stress resistance of adolescents is presented as an organically interconnected unity of three structural components - cognitive, emotional-volitional, and behavioral. The results of the psychological research on the implementation of the program of psychological and pedagogical support for the development of stress resistance in adolescents are presented.

Keywords: *psychological and pedagogical support, stress tolerance, adolescence, stress, psychological health.*

УДК 378.018.46
DOI: 10.26456/vtpsyped/2021.3.077

УЧИСЬ УЧИТЬСЯ: ЛИЧНОСТНОЕ РАЗВИТИЕ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПЕДАГОГА*

Л.Б. Шнейдер

ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», Москва

Принцип «Учись учиться» становится востребованным не только в ученической среде, но и в учительском сообществе. В небольшом исследовании установлено, что желание самопознания и профессионального самосовершенствования у педагогов (N = 24), работающих в средних и старших классах, выражено четко. В профессиональном мастерстве в первоочередном совершенствовании нуждаются мотивационная, организационная и инновационная составляющие.

Ключевые слова: *учитель/педагог, школа, образование, личностное развитие, профессиональное совершенствование.*

Каждый человек всю свою жизнь ищет, находит или обретает потенциальные смыслы своего существования, в процессе воплощения которых «строит» себя самого, напрягает свои сущностные силы, реализует свои возможности [1, 3, 5].

Динамика жизни, актуализация личностного потенциала возможны в самых различных сферах человеческого бытия: на работе, в семье, учебе, в досуговых формах времяпрепровождения. Главное – это устремленность человека на высокую значимость и результативность жизнетворчества, т.е. на выполнение наилучшим образом того, что он делает, что приносит ему удовольствие, а другим – радость и пользу, с учетом того, что истинная самоактуализация и самореализация как объективные явления возникают лишь на основе способности быть личностью и продуктивно взаимодействовать с другими людьми [1, 3, 5, 8].

Для работающего человека большое значение имеет становление его профессиональной идентичности [5, 8], суть которой составляет восприятие, осознание и понимание человеком своей подлинности, принадлежности к определенной профессии (делу) и включенности в определенное профессиональное сообщество («референтный круг»). Её рассмотрение возможно через процессы идентификации и отделения, суть которых заключается в принятии себя и отвержении фальсифицированных элементов своей личности, в сознательном или вынужденном объединении со своим делом и своей профессиональной группой и обособлении от чужеродных дел и профессиональных сообществ [8].

* Публикация поддержана грантом РФФИ (2020–2022), научный проект № 20-013-00654.

© Шнейдер Л.Б., 2021

У каждого человека свое призвание и миссия в жизни, каждый должен выносить в душе свое предназначение, требующее выхода, укоренения и сотворения в жизненном пространстве [4]. Иначе говоря, каждый должен попасть в свой «поток» [6], обрести профессиональную идентичность. Без этого неминуемо наступает личностная или профессиональная стагнация, чреватая эмоциональным выгоранием [5].

Специалиста любой профессии и квалификации можно рассмотреть с позиций профессионального и личностного развития. Особую роль личностное развитие играет в профессиях типа «человек – человек», одной из которых является профессия педагога [1, 7, 8].

В настоящее время человечество сталкивается с многочисленными вызовами и неординарными задачами, стоящими в том числе и перед образованием. Следовательно, разговоры об интеграции саморазвития и профессионального совершенствования педагога должны наконец воплотиться в образовательной реальности. Каждая современная школа нуждается в педагогическом мастерстве и инновационных находках.

Адаптивные модели образования, по мнению А.Г. Асмолова, основанные только на трансляции умений, знаний и навыков, становятся все менее эффективными [2]. Однако «реальные» учителя хотя и испытывают глубокую «ценностную ломку», по-прежнему выступают носителями традиционных, а зачастую устаревших социально-позитивных ценностей, что не может не проявиться в их деятельности, не сказаться на снижении их авторитета [1], который в настоящее время определяется умением учиться и, кроме всего прочего, технологическим разнообразием используемых приемов и способов осуществления деятельности, а также аксиологической, информационно-коммуникативной и общекультурной направленностью личности [7].

Сегодня мотивационная установка «учить учиться», мотивация к познанию должна быть не только у детей, но и у учителей. Человек с такой установкой готов к изменениям, открыт новому [2]. Из этого следует, что процесс личностного развития и профессионального совершенствования учителя современной школы должен быть безостановочным. Освоение новейших форм педагогической деятельности позволяет педагогу перейти на качественно новый уровень своего жизнетворчества.

Но вполне допустимо, что учитель, вовлеченный в поток образовательных модернизаций, уже бесперебойно и эффективно осуществляет личностное развитие и профессиональное совершенствование. На прояснение этой ситуации направлено небольшое эмпирическое исследование, участниками которого стали 24 педагога московских школ, работающих в средних и старших классах. Все респонденты – лица женского пола. Средний возраст – 32 года, средний

стаж – 11 лет. Методы исследования представлены беседой, эссе, методикой изучения профессиональной идентичности Л.Б. Шнейдер (обновленный вариант, 2018) и опросником профессиональных затруднений и потребностей в профессиональном саморазвитии.

В процессе изучения полученных текстов эссе и анализа проведенных бесед установлено, что все респонденты в педагогической профессии – не случайные люди. До начала работы над текстом в индивидуальной беседе с каждым участником на вопрос: «Если начать жизнь заново, стали бы педагогом (работали бы по своей специальности)?» – получены утвердительные ответы. Это позитивное ядро прослеживается в процессе всей беседы, в письменном материале представленных эссе, хотя содержательных повторов в текстовом материале нет. Приведем в качестве иллюстрации некоторые фрагменты проведенных бесед.

Общие рассуждения об учителе

М.О., 35 лет. Учитель становится не только человеком, передающим знания, формирующим умения и помогающим автоматизировать навыки, но и Личностью с которой берут пример (или не берут), в котором ищут схожие черты, с ним сравнивают родителей, которые до появления учителя были единственным авторитетом. Он ассоциируется со знаниями, с чистотой письма, с чем-то неуловимо душевно близким именно тебе для тебя.

*А.Т., 30 лет. …*Современному учителю, на мой взгляд, нужно быть дефектологом, логопедом, учителем-предметником, психологом, нейродефектологом, психотерапевтом. Но только не очень понятно, где взять столько времени и сил, чтобы все успеть. Кроме любви к детям, нужна хорошая интуиция и собственная разносторонняя направленность в рамках улучшения психолого-педагогической работы.

К.И., 43 года. Пафос учительской профессии раскрывается созданием такого ощущения, что всем он готов помочь, объяснить и поддержать, учитель не просто приходит и проводит урок, а воодушевляет учеников, находит к ним особенный подход. Миссия учителя состоит в том, что он является носителем и выразителем «идеи образования», призванным развить богатство внутреннего мира учащегося, помочь ученику раскрыться.

О.Г., 27 лет. Учитель – действительно, это очень много. Иногда ребенок проводит с учителем даже больше времени, чем с родителем, и нельзя относиться к этой профессии как к чему-то простому, легкому. Надо быть готовым к тому, что твоя профессия всегда с тобой. Быть учителем – это и моральный облик человека, который он несет по жизни, а не только в стенах учебного заведения.

Х.Д., 25 лет. Школа – действительно целый мир и интересная жизнь. На переменах мы обсуждаем разные события, на уроках учим. Меня привлекает то, что можно завести много интересных знакомств,

научить ученика новому, открыть ему мир с разных сторон. Также и мы можем многому научиться от других преподавателей. Профессия учителя очень почетна и ответственна. Я выбрала ее, потому что мне важно научить ребенка тому, что поможет ему в жизни.

О саморазвитии и профессиональном совершенствовании

А.Т., 30 лет. Совершенствование профессиональных знаний и навыков зависит от времени, которое есть у человека и которое он может выделить на то, чтобы заниматься саморазвитием. Также немаловажную роль играет и возможность применения и отработки полученных знаний и навыков, т.к. если нигде не удастся их апробировать и увидеть в действии, то все старания окажутся потраченными впустую.

О.Г., 27 лет. Я не могу утверждать, что останусь работать до пенсии в школе в качестве учителя иностранных языков, но на сегодняшний день мой жизненный маршрут представляется следующим... Я планирую пройти аттестацию на первую квалификационную категорию, окончить дополнительно курсы иностранного языка, чтобы освежить в памяти изученное в университете, узнать что-то новое. Уже сейчас я двигаюсь по своему маршруту еще в одном направлении – прохожу обучение в магистратуре по педагогическому направлению. Я вижу себя как очень сильного педагога, которого дети уважают, ценят, слегка боятся, что не дает им возможности прийти не готовыми к уроку. Также я хочу участвовать во многих конкурсах и мероприятиях, которые связаны с моей карьерой и как учителя иностранных языков, и как вообще педагога школы. Хочется постоянно развиваться, не сидеть на месте, учиться чему-то новому, может, уже и так сильно связанному с педагогикой; второе высшее образование было бы очень кстати.

Как видно даже из приведенных фрагментов, во взглядах педагогов немало традиционного (учить, передавать знания и пр.), но также явственно обнаруживают себя и обновленные профессиональные установки, ориентированные на приобретение учениками универсальных учебных умений, а самих учителей – на реализацию самопознания и профессионального совершенствования.

Далее в табл. 1 представлены количественные показатели, характеризующие направленность педагога на личностное развитие и профессиональное совершенствование, установленные с помощью вышеназванных стандартизованных методик.

Как видно из табл. 1, все замеренные параметры имеют оптимальные значения: средние и высокие.

По трактовке результатов, значения профессиональной идентичности, приближающиеся к 40–80 баллам, характеризуют специалиста как человека, ориентированного на дело, других и себя, желающего выполнять свою профессиональную роль, проявлять себя в профессии, поддерживать свое профессиональное самоуважение.

Таблица 1

Средние значения (в баллах) показателей профессиональной идентичности, направленности на самопознание и совершенствование

Измеряемые параметры	Среднее значение		Уровень
	Баллы	%	
Профессиональная идентичность	55	55	Средний
Информационный аспект профмастерства	24	69	Высокий
Методический аспект профмастерства	24	69	Высокий
Мотивационный аспект профмастерства	20	57	Средний
Организаторский аспект профмастерства	22	63	Средний
Коммуникативный аспект профмастерства	29	83	Высокий
Инновационный аспект профмастерства	22	63	Средний
Развитие профессиональных умений и навыков	141	67	Средний
Хочу знать о себе	4,6	66	Высокий
Могу совершенствоваться	5,2	74	Высокий

В области развития педагогического мастерства информационный, методический и коммуникативный аспекты свидетельствуют о высокой степени владения педагогом предметной информацией, разнообразными методиками преподавания, способами эффективного общения с детьми, родителями и коллегами и пр. Активизация исследовательского интереса, управление познавательной мотивацией обучающихся (мотивационный аспект профмастерства), процессы самоорганизации и организации учебной деятельности школьников (организаторский аспект), личностного развития и профессионального обновления (инновационный аспект) менее ему подвластны. Сам педагог достаточно хорошо это осознает, т.к. желание самопознания и профессионального самосовершенствования выражено четко. Все респонденты заявляют, что хотят меняться, ощущают в этом потребность и жаждут работать лучше и эффективнее. Возможно, это связано с их общим состоянием и позитивным настроем, поскольку уже упоминалось, что никто из них не пожалел о выборе педагогической профессии. Возможно, на другом контингенте педагогов такой благостной картины не случилось бы.

Учителя в беседе перечислили немало трудностей в реализации возможностей творческого роста и духовного развития себя как личности, обозначили многочисленную проблематику школьного функционирования, но они не склонны искать «виновных», перекладывать ответственность только на внешние обстоятельства или управленческий сектор образования. Это вселяет оптимизм, а значит, не весь учительский корпус застрял в устаревших методиках, технологиях и подходах. Рядом есть педагоги, намеренные «растить, делать и строить самого себя и свое мастерство» [3]. По-видимому, кому-то удается

попасть в «поток» или хотя бы приблизиться к нему. Надеемся, что число таких учителей в наших школах будет увеличиваться, а принцип «Учись учиться» пропишется не только в ученической среде, но и учительском сообществе.

Список литературы

1. Гнездилова О.Н. Инновационная педагогическая деятельность как фактор предупреждения эмоционального выгорания учителя: дис. … канд. психол. наук. М.: МПСИ, 2005. 159 с.
2. Асмолов А.Г. Образование впереди перемен: школа неопределенности. Проект «Учить учиться: зачем, как и чему учить себя и других в постоянно меняющемся мире. URL: www.postnauka.ru (дата обращения: 17.09.2021).
3. Современная реальность: вызовы, риски, перспективы: монография; под науч. ред. О.А. Белобрыкиной. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2019. 130 с.
4. Франкл В. Человек в поисках смысла. М.: Прогресс, 1990. 368 с.
5. Человек работающий. Междисциплинарный подход в психологии здоровья / Е.П. Белинская, Д.В. Бондарев, К.А. Бочавер [и др.]. М.: Перо, 2018. 384 с.
6. Чиксентмихайи М. Поток: Психология оптимального переживания. М.: Альпина нон-фикшн, 2011. 520 с.
7. Шнейдер Л.Б. Педагог: слагаемые авторитета в условиях цифровизации // Высшее образование сегодня. 2021. № 5. С. 52–59.
8. Шнейдер Л.Б. Психология идентичности. М.: Юрайт, 2019. 328 с.

Об авторе:

Шнейдер Лидия Бернгардовна – доктор психологических наук, профессор кафедры психологической антропологии ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет» (119991, Москва, ул. Малая Пироговская, д. 1, стр. 1); ORCID: https://orcid.org/0000-0002-3517-0873; e-mail: lshnejder@yandex.ru

LEARN TO LEARN: PERSONAL DEVELOPMENT AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF THE TEACHER

L.B. Schneider

Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia

The principle «Learn to learn» is becoming in demand not only in the student environment, but also in the teaching community. A small study found that the desire for self-knowledge and professional self-improvement among teachers (N = 24) working in middle and senior grades is clearly expressed. In professional skills, motivational, organizational and innovative components need priority improvement.

Keywords: *teacher / educator, school, education, personal development, professional development.*

КОРРЕКЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.9
DOI: 10.26456/vtpsyped/2021.3.083

АКЦЕНТУИРОВАННЫЕ ЧЕРТЫ ХАРАКТЕРА КАК ФАКТОР СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ДЕЗАДАПТАЦИИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

И.С. Богачек

ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена», Санкт-Петербург

Рассматриваются акцентуированные черты характера как возможный фактор дезадаптации современного подростка. Раскрывается специфика следующих типов акцентуаций: гипертимный, гипотимный, эмотивный, тревожно-мнительный, педантичный, демонстративный, шизоидный. Анализируются основные характеристики каждого из вариантов акцентуаций, их влияние на поведение и деятельность подростка, особенности работы с ними. Учет психологических качеств характера, определяющих ту или иную акцентуацию, позволяет выявить возможные формы дезадаптации подростка в обществе, определить пути профилактики и коррекции.

Ключевые слова: *акцентуация, характер, личность, акцентуированные черты, подростковый возраст, социально-психологическая дезадаптация.*

На жизнь подростка в современном мире влияет множество факторов: наследственность, воспитание, среда, средства массовой информации, культурно-исторический контекст. Принято считать, что одним из наиболее важных факторов воздействия на психику ребенка является социум в целом и воспитание в семье – в частности, где закладывается и формируется тот или иной тип характера подростка. Под воздействием семейного воспитания вырабатывается часть защитных механизмов, которые в дальнейшем ребенок проецирует в социум. В характере ребенка часто закладываются выделяющиеся черты, которые принято называть акцентуациями.

Акцентуация – чрезмерное усиление отдельных свойств личности, которое определяет поведение и накладывает отпечаток на все сферы деятельности. Отношение к самому себе, к окружающим людям, к миру также оказывается под влиянием акцентуированных черт [8]. Акцентуация рассматривается как крайний вариант нормы и не считается психическим расстройством или заболеванием. Наиболее отчетливо акцентуированные черты проявляются в стрессовой ситуации [7].

© Богачек И.С., 2021

Идея состоит в том, что учет психологических качеств характера, определяющих ту или иную акцентуацию, позволяет выявить возможные формы дезадаптации подростка в обществе, определить пути профилактики и коррекции. Существует несколько классификаций акцентуаций характера: типология Карла Леонгарда (1968), патохарактерологический диагностический опросник А.Е. Личко (1977), опросник Шмишека (1994), классификация психопатий П.Б. Ганнушкина (1933). Обобщив имеющиеся данные, следует раскрыть специфику следующих видов акцентуаций, каждой из которых соответствует одна ярко выраженная базовая эмоция [1, 3, 4].

Так, гипертимному типу соответствует радость. Безусловно, педагогу или родителю в этом случае будет проще найти подход, чем если бы речь шла, например, о чрезмерной гневливости. Такие дети обнаруживают затруднения уже при поступлении в первый класс: умение схватывать все на лету и хорошие задатки сочетаются с неусидчивостью, повышенной отвлекаемостью, склонностью игнорировать правила школьного распорядка. Подростки с гипертимным типом акцентуации характера выделяются в коллективе повышенным фоном настроения и активностью, которая может проявляться в дерзости при общении с учителями и сверстниками, озорстве, отсутствии дисциплины. Они крайне активны, легкомысленны, неразборчивы в выборе компаний. Переполняющие их позитивные эмоции они не способны сдерживать, всегда разговорчивы и даже болтливы. Настроение обычно приподнято, лишь изредка сменяется вспышками гнева и раздражения. Общаясь с учителем, они могут с легкостью нарушить субординацию, плохо чувствуют дистанцию и при общении со сверстниками. Гипертимный тип характеризуется легкомысленностью, неразборчивостью в выборе компании. Чувства окружающих они часто воспринимают неправильно или недооценивают, чужие переживания не воспринимают всерьез на фоне собственного бескрайнего оптимизма и беззаботности – тонкие оттенки чужих эмоций они просто не подмечают. Для них характерны острые аффективные реакции и ситуативно-обусловленные патологические нарушения поведения (ранняя алкоголизация, токсикация, наркомания, побеги из дома, случайные сексуальные связи). Могут совершать и преступления – чаще мелкие и внезапные. Случаются они спонтанно – в момент, когда подростку оказывается слишком тяжело себя контролировать. Попусту растрачивают много энергии, не имеют устойчивых жизненных приоритетов, порой безосновательно верят, что у них все получится. Подростки с гипотимным типом акцентуации чаще встречаются в семьях, где родителям свойственно все разрешать ребенку, потакать всем его желаниям, поощрять любое начинание. Если же имеет место диктат, гипо- или гиперопека, то у ребенка возможно формирование гипертимно-неустойчивой психопатии [9].

При гипотимном типе акцентуации характера дети склонны к унынию и вялости, базовой эмоцией является печаль. Они тяжело переносят неудачи, сторонятся общества. Подростки заторможены и нерешительны, испытывают большой стресс при ответе у доски. Прошлые ошибки они непрерывно обдумывают, даже самые незначительные [9]. Свойственно навязчивое чувство вины, самоуничижение, беспричинные угрызения совести. Их тяготит страх будущего, они опасаются новых мест и незнакомых людей. Им сложно сделать выбор, поэтому они стараются переложить ответственность за окончательное решение на других. Любовь к конкретным вещам для них не характерна: им кажется, что другим досталось все самое лучшее, но сил предпринять попытку исправить эту ситуацию им не хватает. На близких людей они могут подолгу обижаться, однако остро нуждаются в общении с ними. В учебе подростки с гипотимной акцентуацией часто прилежны, но не от добросовестности или целеустремленности, а скорее от страха плохой отметки, боязни встретиться с гневом педагогов или родителей. Периодически ребенок гипотимного типа бунтует, но такие порывы непродолжительны. Радостное и беззаботное состояние у них проявляется только при приеме алкоголя. Зачастую дети с данным типом акцентуации растут в неполных семьях. Кроме того, для семейного воспитания подростков-гипотимов свойственны двойные стандарты, установки «обещал – сделай», «надо – должен». При работе с детьми данной акцентуации важно уделять им внимание, поддерживать и ободрять, а главное – мотивировать их стремление к своей мечте и цели на данном этапе [5].

Для подростков эмотивного типа ключевой эмоцией является спокойствие, поэтому они предпочитают компьютер шумным компаниям. Из-за робости и застенчивости, которая свойственна им в кругу посторонних или малознакомых людей, они часто производят впечатление замкнутых, нелюдимых, обособленных от общества. Чувство безопасности и спокойствия им внушает компания взрослых или же младших детей – к сверстникам они относятся с осторожностью. В самом же деле, они достаточно общительны, но только с теми, к кому привыкли. Противостоять окружению им не удается [2]. Видят в себе много недостатков, зависят от общественного мнения, поэтому могут «за компанию» курить, выпивать, принимать наркотики, боясь быть отвергнутыми. Они предпочитают не конфликтовать, а просто отойти в сторону. Как правило, они не врут, а лишь отмалчиваются, сами же верят всему, что слышат, однако из-за низкой самооценки склонны принимать за чистую монету скорее критику, чем похвалу. Жизненные впечатления, удачи и обиды они переживают глубоко и сильно. Редко провоцируют выяснения отношений, предпочитая носить все в себе. У них довольно рано обнаруживается выраженное чувство долга, высокие моральные

требования к себе и окружающим людям, повышенное старание и усердие. Они жалостливы, ранимы, принимают все близко к сердцу, отзывчивы, многие могут этим пользоваться. Отвечать перед аудиторией нередко стесняются, боясь сбиться и стать объектом чьих-то насмешек. В школе, опасаясь показаться чересчур усердным учеником или выскочкой, зачастую демонстрируют намного менее глубокие знания, чем на самом деле имеют. Сочетание повышенной впечатлительности и чувства собственной неполноценности часто приводит к невротическим проявлениям. Даже незначительное потрясение заставляет подростков с эмотивным типом акцентуации испытывать сильнейшие эмоции, малейшие неудачи часто приводят к слезам. Семья подростка с эмотивной акцентуацией, как правило, характеризуется демократическим стилем воспитания, однако это не отменяет существования в ней определенных правил. Как правило, они не стремятся отделиться от родителей, на протяжении долгого времени сохраняя к ним яркую детскую привязанность. Отличаются послушанием. Опеку со стороны взрослых они не только принимают, но даже охотно ей подчиняются. В то время как обладатели других типов акцентуаций к упрекам старших относятся с протестом и раздражением, подростки эмотивного типа чаще из-за этого плачут, впадают в уныние или даже отчаяние, испытывают острое чувство вины. Таким подросткам важно говорить слова благодарности и похвалы, поощрять за проделанную работу. Критика же будет уничтожать их энтузиазм и веру в себя. Эмотивный тип нуждается в собеседнике, который сможет разделить с ним все переживания и станет другом [4].

Существует еще один тип подростка с акцентуацией характера, который также крайне нуждается в поддержке и заботе. Доминирующей эмоцией таких детей является тревога. Такой ребенок часто видит кошмары, боится оставаться один дома, много капризничает, испытывает страх (во время грозы, в темноте, при виде собак). У таких людей развивается низкая самооценка, неуверенность и сомнения в своих поступках. У ребенка появляется страх не соответствовать стандартам и ожиданиям взрослых, боязнь проявить себя и свои желания. Сложности наблюдаются и во время учебы, поскольку такие дети беспокоятся о возможных неудачах и показывают результат хуже, чем могли бы. Они долго и подробно изучают материал, задания выполняют ответственно и в срок, любят во всем порядок, однако не всегда могут успешно продемонстрировать усвоенные знания по причине тревоги. Склонны преувеличивать серьезность положения, нередко испытывают волнение и беспокойство без объективных причин [5]. Часто ребенок с подобным типом акцентуации растет в семье, в которой принято тщательно придерживаться строгих правил, родители же строго следят за их соблюдением. Стоит отметить, что тревожно-мнительный тип

акцентуации может более ярко проявлять себя именно в детском возрасте: взрослея, напротив, человек учится умело скрывать свои страхи и маскировать тревогу. Перед внешними факторами они чувствуют себя бессильными, отличаются невысокой стрессоустойчивостью. Такие подростки чувствуют себя одинокими, чаще всего имеют только одного или двух близких друзей. Часто приписывают людям негативные мысли, подозревая их во всевозможных интригах и подстрекательстве. Несмотря на отсутствие обширного круга общения, они всё-таки умеют выстраивать очень прочную, крепкую дружескую связь [6]. В коллективе часто становятся жертвами травли, их дразнят, преследуют, так как они не могут себя защитить. Инициаторами конфликтов они становятся крайне редко и, как правило, неосознанно. О нарушениях поведения говорить приходится редко, а преступления и вовсе не свойственны для подростков с тревожно-мнительным типом акцентуации, так как всё вокруг, в том числе и собственные действия, они оценивают с точки зрения опасности, возможных негативных последствий. Таким детям важно предлагать пути решения, позволяющие справиться с чувством тревоги и повышать их самооценку [3].

Если представители эмотивного, гипотимного и тревожно-мнительного типов акцентуаций становятся жертвами доминирования других людей, то подростки с такими акцентуациями, как возбудимая и застревающая, сами являются инициаторами насилия над более слабыми.

Дети с возбудимым типом акцентуации – властные личности: любят командовать, подчинять себе людей, порой могут проявлять жестокость и гнев. В ряде случаев может наблюдаться агрессия, в том числе и по отношению к самим себе. Они обладают харизмой и артистическими способностями, но, с другой стороны, им также присущи самовлюбленность, хвастовство и умелая ложь. Высокий уровень их притязаний и чрезмерная самоуверенность зачастую вызывают недовольство среди сверстников. Близко общаться они предпочитают скорее с младшими, чем со сверстниками – ровесники представляются им недостаточно слабыми и ведомыми. Подросткам с данным типом акцентуации свойственна лень, попытки избегания неприятной для них работы. Однако когда дело касается их собственных интересов, они руководствуются принципом «чем больше препятствий на моем пути, тем важнее достичь цели». Семья такого подростка часто характеризуется авторитарно-деспотичным стилем воспитания. Требуя самостоятельности и нуждаясь в ощущении свободы, подростки с эпилептоидным типом акцентуации стараются рано отделиться от родных. Этот процесс зачастую оказывается длительным и болезненным, может делать подростка мстительным, озлобленным, раздражённым. Иногда происходит полный разрыв с близкими. Во время приступов гнева необходимо незаметно переключать внимание ребенка. Поскольку

этот тип характера отличается амбициозностью, важно напоминать подростку о цели, ради которой он будет стараться сдерживать свои негативные проявления [8].

Завуалированная гневливость в виде ненависти и презрения проявляется у детей с педантичным типом акцентуации, где основной эмоцией является отвращение. Многие черты педантичной акцентуации становятся явными уже в детском возрасте: ребёнок склонен дразнить младших, мучать животных, издеваться над слабыми, постоянно в поиске объекта, на котором можно было бы выместить гнев [2]. Будучи уже взрослыми, они проявляют мелочную аккуратность по отношению к собственным вещам. Злобно-тоскливое настроение с накипающим раздражением может длиться от пары часов до нескольких дней, малейший повод приводит к эмоциональному взрыву. Аффективные состояния сильны и продолжительны, долго не наступает успокоение [6]. Групповые нарушения не свойственны детям с педантичным типом акцентуации характера, но такие подростки могут сделать что-то «во имя группы», чтобы быть признанным. Если в семье по отношению к такому ребенку проявляют жестокость, то возможно и проявление девиантного поведения, они склонны к сексуальным фантазиям, занимаются онанизмом, практикуют связи со случайными партнерами, склонны к эксгибиционизму, сексуальная активность проявляется в грубых и извращенных формах [3]. Перед учителями проявляют угодничество, над сверстниками же властвуют. Самооценка неадекватна, подросток осознает, что по каким-то причинам общество его отвергает, но при этом продолжает верить в нормальность своего поведения. Им характерна вязкость и тугоподвижность. Дотошно соблюдая правила и проявляя педантизм, они как бы компенсируют свою инертность, даже если это может приносить им вред. При грамотном педагогическом подходе эмоцию отвращения можно трансформировать в гордость, чувство собственного достоинства [4].

Особое внимание стоит уделять подросткам с демонстративным типом акцентуации, где доминирующей эмоцией является интерес. Такие дети отличаются эгоцентризмом и жаждой внимания. В детстве они лучше всех поют или рассказывают стихотворения, любят восхищать, вызывать удивление, получать знаки внимания и почета. Готовы сделать все, чтобы получить желаемое, чем и вызывают недовольство со стороны сверстников. В коллективе хотят быть лидерами, но спустя время сверстники понимают, что за бравой «маской вожака» ничего, помимо эгоцентризма, не стоит. При всей своей артистичности подросток демонстративного типа не испытывает глубоких чувств и переживаний, даже несмотря на внешнюю яркость и выразительность проявлений. Такие подростки часто прогуливают уроки, не проявляют усердия в учебе, в то же время претензии относительно будущей профессии у них

достаточно высоки. Могут вызывающе вести себя в общественных местах, однако тяжелых нарушений стараются избегать. Для привлечения внимания подростки убегают из дома, примыкают к асоциальным компаниям [3]. Внешне они могут стремиться к самостоятельности, отделению от семьи, полной свободе. Однако на самом деле эта жажда получить автономность – лишь еще один способ привлечь внимание взрослых. Побеги и яркие конфликты с близкими совсем не говорят об их готовности лишиться родительской заботы и опеки. Им свойственно преувеличивать опыт в сексуальных отношениях, употреблении алкоголя и наркотических средств, они могут имитировать болезни и показывать демонстративный суицид. Подростки чаще всего выбирают увлечения, популярные в данный момент, но при этом не прикладывают много усилий для достижения высоких результатов в данных сферах деятельности. При работе с такими подростками важно понять семейную ситуацию, так как своим вызывающим поведением ребенок стремится привлечь к себе внимание значимых для него взрослых людей, завоевывая недостающую любовь любой ценой [9].

Базовая эмоция удивления характерна для подростков с последним типом акцентуации, который может по праву считаться одним из наиболее трудных для взаимодействия. При работе с подростком с шизоидным типом акцентуации характера важно помнить, что такой ребенок, погружаясь в свою собственную реальность, непонятную для других, не ориентируется в правилах социума [9]. Модели поведения людей, повседневные ритуалы кажутся ему странными и нелогичными. Детям с шизоидной акцентуацией свойственны холодность, отстраненность, чрезмерная увлеченность собственной идеей. Они не умеют выстраивать взаимоотношения со сверстниками и переживают по этому поводу. Нередко проявляют безразличие к окружающим, плохо понимают их состояние, не умеют сопереживать, сочувствовать. Часто погружаются в фантазии и грезы, оторванные от реальной действительности. Попытки обзавестись дружескими отношениями с окружающими нередко оканчиваются безуспешно: подростки с шизоидным типом акцентуации быстро испытывают истощение при общении, не знают, как поддержать беседу, о чем говорить с человеком, не разделяющим их своеобразные интересы [4]. Отношение окружающих они часто воспринимают неправильно или вовсе не понимают: им не только тяжело осмыслять чужие эмоции, но и улавливать симпатию или отторжение к самим себе, понимать, когда стоит инициировать общение, а когда, напротив, лучше не навязываться и остаться в стороне. Такие подростки нормально относятся к опеке в быту, но протестуют против вторжения в их внутренний мир увлечений и фантазий. Иногда внутреннее состояние выплескивается наружу в виде чудачеств, но, в отличие от гипертимного или демонстративного типа акцентуации, это

не способ привлечения внимания, а вариант самовыражения. Такой подросток долго обдумает мысли, а потом неожиданно высказывает их, не думая о последствиях. Необходимость соблюдения правил вызывает негодование и протест, воспринимаясь как ограничение свободы. В семье подросток с данным типом акцентуации часто предоставлен сам себе, от родителей обособлен, держится отстраненно, оставаясь наедине с собственным внутренним миром. В ином случае, напротив, наблюдается излишняя склонность проводить время в компании взрослых, при этом игнорируя сверстников [5]. Ребенок с шизоидным типом акцентуации характера, несмотря на свою замкнутость, готов делиться своими интересами, если видит желание со стороны собеседника, поэтому такому подростку нужно помочь найти компанию, которая по достоинству оценила бы его самобытность.

Акцентуированная черта в некоторых ситуациях может позволить подростку быть более успешным. Так, например, коммуникабельными и более приспособленными к новому взаимодействию оказываются лица с гипертимным типом акцентуации. Однако, с другой стороны, акцентуированные черты являются уязвимым местом, осложняют жизнь подростку и его окружению. Ситуации, которые могут не быть значимыми для других людей, подросток с акцентуированным характером воспринимает как настоящее испытание. Как правило, акцентуация, ярко проявляясь в детском и подростковом периоде, с возрастом сглаживается и приобретает менее дезадаптирующий характер.

Предложенный анализ возможного поведения подростков с различными акцентуациями позволит родителям, педагогу или психологу понять характер и мотивы ребенка, даст возможность учитывать и ограничивать влияние травмирующих факторов, а также предотвратить возможные проблемы дезадаптации своевременным вмешательством.

Список литературы

1. Ганнушкин П.Б. Клиника психопатий: их статистика, динамика, систематика. Н. Новгород: Изд-во НГМД, 1998. 128 с.
2. Кон И.С. Психология ранней юности. М.: Просвещение, 1989. 156 с.
3. Леонгард К. Акцентуированные личности. Ростов н/Д.: Феникс, 2000. 544 с.
4. Личко А.Е. Акцентуации характера как концепция в психиатрии и медицинской психологии // Обозрение психиатрии и медицинской психологии им. В.М. Бехтерева. 1993. № 1. С. 5–17.
5. Личко А.Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков. Л.: Медицина, 1983. 250 с.
6. Реан А.А. Психология подростка. СПб.: Прайм-Еврознак, 2008. 512 с.
7. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2007. 716 с.

8. Ушаков Г.К. Пограничные нервно-психические расстройства. М.: Медицина, 1978. 400 с.
9. Шнейдер Л.Б. Девиантное поведение детей и подростков. М.: Гаудеамус, 2007. 336 с.

Об авторе:

БОГАЧЕК Ирина Сергеевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры олигофренопедагогики ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена» (191186, Санкт-Петербург, Набережная реки Мойки, 48); e-mail: bogachek-i@mail.ru

ACCENTUATED CHARACTER TRAITS AS A FACTOR OF SOCIO-PSYCHOLOGICAL DISADAPTATION IN TEENAGE YEARS

I.S. Bogachek

Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia

The article considers accentuated character traits as a possible factor of disadaptation of a today's teenager. The specifics of the types of accentuations, such as hyperthymic, hypothymic, emotive, anxious-suspicious, pedantic, demonstrative, schizoid are revealed. The main characteristics of each of the option of accentuations, their influence on the behavior and activity of a teenager, and the specificity of working with them are analyzed. Taking into account the psychological qualities of the character that determine a particular accentuation, allows us identify possible forms of disadaptation of a teenager in society, to determine the ways of prevention and correction.

Keywords: *accentuation, character, personality, accentuated traits, teenage years, socio-psychological disadaptation.*

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА

УДК 373.1174
DOI: 10.26456/vtpsyped/2021.3.092

ЦИФРОВАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ МАСТЕРСКАЯ КАК ФУНКЦИОНАЛЬНО-СОДЕРЖАТЕЛЬНАЯ МОДЕЛЬ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ*

И.Д. Лельчицкий[1], А.П. Сильченко[1], С.Ю. Щербакова[1], Н.А. Баранова[2]

[1]ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь
[2]ГБПОУ «Тверской колледж культуры имени Н.А. Львова», Тверь

Обоснован педагогический феномен «цифровая образовательная мастерская». Предложена типология цифровых образовательных мастерских и технология их реализации, установлены функции и представлено содержание различных типов цифровых образовательных мастерских. Сформулированы цифровые компетенции педагога как участника и модератора цифровой образовательной мастерской.
Ключевые слова: *цифровая трансформация образования, цифровая образовательная среда, цифровая образовательная мастерская, цифровая педагогическая мастерская, цифровые компетенции педагога, цифровая духовно-нравственная мастерская, цифровая учебная мастерская, цифровая академическая мастерская.*

В федеральных проектах «Цифровая образовательная среда», «Современная школа», реализуемых в рамках национального проекта «Образование» (2019–2024) обозначены стратегии развития современного образовательного пространства, отвечающие вызовам переживаемой действительности, среди которых наиболее рельефно проявляет себя феномен цифровизации, объективно воспринимаемый сегодня как один из ключевых критериев организационно-содержательного устройства современного образовательного пространства. Охарактеризованный вызов сфере образования детерминирует разработку новых технологий, создаваемых посредством использования цифровых инструментов, непременно сопровождаемый обоснованием соответствующего контента, обеспечивающих прежде всего интерактивный, максимально творческий процесс образования. Осуществленный анализ публикаций, посвященных педагогическим технологиям, рефлексия педагогической практики авторов настоящей статьи позволяет выдвинуть идею и предложить технологию реализации

* Работа выполнена в рамках проекта РФФИ № 20-013-00150\21 «Теоретико-методологическое обоснование и технология разработки цифрового образовательного контента в образовательной организации», 2020–2021 г.

© Лельчицкий И.Д., Сильченко А.П., Щербакова С.Ю., Баранова Н.А., 2021

цифровой педагогической мастерской с обоснованием ее типологии в контексте стратегических приоритетов развития отечественного образования.

Прежде чем обосновывать феномен цифровой образовательной мастерской, представляется логичным остановиться на близком, но тождественном феномене, который в образовательной практике и теории трактуется как педагогическая мастерская. Так, в диссертационных исследованиях, посвященных теоретическому обоснованию и эмпирической проверке эффективности педагогической мастерской, она рассматривается в качестве средства развития личности участников образовательной деятельности (Н.И. Белова, 2000) или понимается как инновационный подход к совершенствованию профессионализма учителя (Т.Ю. Макаренкова, 2009). В ряде статей и учебных пособий педагогическая мастерская определяется как средство подготовки будущих специалистов к профессиональной деятельности (Г.Я. Гревцева, 2012) либо как современная инновационная педагогическая технология (Г.К. Селевко, 1998) и др.

Принципиальной представляется позиция исследователей, согласно которой педагогическая мастерская рассматривается как «средство активизации познавательного интереса школьников». Наличие педагогической мастерской становится условием «для восхождения каждого участника к новому знанию и новому опыту путем самостоятельного или коллективного открытия. Основой открытия в любой сфере знаний, включая самопознание, в мастерской является творческая деятельность каждого и осознание закономерностей этой деятельности» [2, с. 209–210].

По существу, все авторы, акцентируя внимания на различных аспектах предназначения педагогических мастерских, подчеркивают интерактивную, осуществляемую с достаточной степенью творчества учебно-познавательную деятельность, отличительной особенностью которой является организация и поддержка со стороны педагога ее рефлексивного характера, что призвано обеспечивать формирование у обучающихся готовности к известной степени самостоятельности в овладении новым знанием, минимизации репродуктивного начала в построении образовательного процесса. Следовательно, в имеющихся научных исследованиях «педагогическая мастерская» представлена как педагогическая технология достижения различных видов опыта.

Отвечая на современные вызовы в сфере образования, нам представляется обоснованным обращение к феномену «цифровая образовательная мастерская», являющему собой систему цифровых сервисов, содержание которых адресовано для различных участников образовательной деятельности с целью педагогического обеспечения субъектной позиции каждого из них. Необходимо подчеркнуть, что цифровая образовательная мастерская включает в себя различные по

ценностно-целевому предназначению типы цифровых мастерских. Так, например, цифровая учебная мастерская направлена на развитие познавательного интереса обучающихся различных возрастов, имеет свой маркетплейс образовательного контента, различные тренажеры и симуляторы, основанные на ситуационной модели реализации культурологического подхода, что представляется значимым для развития различных видов опыта и навыков [4].

Следовательно, цифровая образовательная мастерская представляется одним из ключевых вариантов организационно-содержательного устройства цифровой образовательной среды. На рисунке №1 представлен пример типологии цифровых образовательных мастерских, ядром которых выступает целостная цифровая педагогическая платформа с единой точкой доступа.

Рис. 1. Типология цифровых образовательных мастерских

Это первичная номенклатура цифровых образовательных мастерских, она может масштабироваться и изменяться. Например, организация цифровой психолого-педагогической мастерской, в которой, очевидно, будет реализован диагностический комплекс, маркетплейс образовательного контента для психологов-диагностов, цифровой профессиональный инструментарий психолога и т.д.

В серии предыдущих статей авторами были сформулированы принципы, разработаны теоретические основы проектирования структуры цифровой образовательной среды, построена ее функционально-дидактическая схема [1; 5; 6; 8]. Например, основу проектирования цифровой образовательной среды в образовательной организации определили два основных принципах – принцип объективизации и принцип стандартизации, условием осуществления которых является стандартизация профессиональной деятельности учителя с сохранением и даже усилением его творческого начала [8]. Традиционные этапы профессиональной деятельности учителя,

представленные на рис. 2, в предлагаемой цифровой образовательной среде наполняются новыми смыслами и обеспечиваются новыми цифровыми компетенциями [1; 5]. Проведенный анализ литературы свидетельствует о существовании различных подходов и различных моделей цифровых компетенций педагога.

Так, в европейской рамке компетенций учителя (Digital Competence of Educators – DIGCOMPEDU) представлены следующие 3 блока уровней цифровых компетенций педагога: цифровые профессиональные компетенции, т.е. компетенции, которыми должен обладать любой современный работник; цифровые педагогические компетенции – специфические компетенции, необходимые в педагогической деятельности: использование цифровых образовательных ресурсов, обучение, оценивание и т.п.; цифровые компетенции педагога, направленные на формирование цифровой грамотности обучающихся, т.е. информационной и медиаграмотности, расширение цифрового общения и развитие сотрудничества, создание образовательного цифрового контента и т.п. [3].

Другая модель цифровых компетенций педагога была построена в России на основании опроса 30 тысяч учителей, проведенного инициативной группой цифровых образовательных компаний. Эта модель базируется на следующих 7 группах компетенций: поиск и работа с информацией; безопасность в интернете (кибербезопасность); управление информацией и данными; организация обучения в цифровой среде; кооперация в цифровой среде; коммуникация в цифровой среде; саморазвитие в условиях неопределенности [7].

При проектировании цифровой образовательной среды авторами учитывались оба подхода и были выделены следующие группы цифровых компетенций учителя, описанных выше: поиск и работа с информацией и данными; организация обучения в цифровой среде; организация коммуникации в цифровой среде; организация кооперации в цифровой среде. Содержание деятельности учителя на каждом из указанных выше этапов (рис. 2) учтено авторами при конструировании базовой структуры цифровой образовательной среды. Необходимые цифровые компетенции педагога будут формироваться через систему цифровых педагогических платформенных решений, то есть интеграцию разных сервисов и образовательных продуктов в единую экосистему, предполагающую разнообразие участников, человекоцентрированность, сотрудничество и синергию [1].

Рис. 2 Этапы профессиональной деятельности учителя

На этапах «Проектирование» и «Реализация» учителю удобно пользоваться цифровой учебной мастерской, которая представляет собой сервис как синхронного, так и асинхронного on-line обучения школьников по ключевым предметам и ориентирована на метакомпетентное развитие обучающихся. В ней успешно могут быть реализованы такие аспекты концепции гибкого обучения как: обучение в любом месте и в любое время; обучение через социальные сети и медиа; интерактивность обучения; коллаборация обучения.

Функционирование системы цифровых мастерских позволяет на основе анализа личной образовательной траектории персонализировать знания в том формате и объеме, которые необходимы ученику.

Далее, цифровая педагогическая мастерская – это сервис повышения квалификации и переподготовки педагогических и управленческих работников в аспекте формирования необходимых цифровых компетенций и повышения уровня их цифровой грамотности.

Предлагаемая цифровая педагогическая мастерская реализуется по модели WBL (Work-based learning – обучение на рабочем месте, обучение без отрыва от работы) на основе асинхронной кредитно-модульной системы конструирования индивидуальной практико-ориентированной образовательной траектории и ориентирована на цифровые технологии, востребованные на рынке труда.

В связи с этим большое значение придается проблеме формирования цифровых компетенций педагога, так как именно это формирует его готовность к продуктивному использованию цифровых мастерских в своей профессиональной деятельности.

Во-первых, при формировании компетенции поиска и работы с информацией и данными обращается внимание на этику и безопасность работы с данными, использование инструментов обезличивания данных при необходимости, на то, что данные носят объективный характер, а информация приобретает субъективность в результате обработки данных. Понимание роли и места информации в обучении, скорость ее обновления обеспечивается критическим отношением к ее достоверности. Здесь учителя (преподаватели) осваивают цифровые инструменты обработки и хранения информации, в частности учебной аналитики и ее видов (описательная, дескриптивная, предиктивная, прескриптивная), использование цифровых технологий для анализа прогресса и оценивания достижений обучающихся, используют, например, BigData, облачные хранилища Dropbox, ICloud, OneDrive. Владение этой компетенцией необходимо учителю, например, на этапе «Анализ».

Во-вторых, при формировании компетенции организации обучения в цифровой среде следует помнить о вероятности перенесения в цифровую реальность дискриминации, которая может выражаться в

следующем: в перебоях в работе Интернета, в отсутствии гаджета или в его устаревшей модели, не поддерживающей предлагаемые цифровые ресурсы (например, не все модели телефонов позволяют демонстрировать презентации или строить графики), в качестве веб камеры, микрофона. Эта компетенция важна на этапе «Реализация».

Акцентируется, что визуализация информации для обучающихся должна осуществляться с учетом особенностей поколения центениалов (поколения Z), в частности преобладание у многих из них клипового восприятия, требующего новой и все более яркой информации. С другой стороны, это отвечает одному из основополагающих требований современного рынка образования: «Думай, как маркетолог: упакуй свой продукт красиво».

В-третьих, обязательность социального общения является еще одной особенностью центениалов. В связи с этим, особого внимания требует компетенция педагога «организация коммуникации в цифровой среде». Помимо этого, педагогу необходимо взаимодействовать со всеми участниками образовательного процесса: с обучающимися, с коллегами, с администрацией, с родителями, со всеми, кто оказывается вовлеченным в образовательную деятельность. Коммуникационная компетентность педагога предполагает понимание отличий живого общения от виртуального, умения использовать доступные средства коммуникации, с непременным соблюдением педагогической этики общения.

В-четвертых, компетенция «организация кооперации в цифровой среде» предполагает профессиональное сотрудничество, работу с обучающимися и их родителями с помощью различных цифровых инструментов и технологий.

Цифровая компетентностная мастерская наполнена образовательными тренажерами и бизнес-симуляторами для различных категорий пользователей.

Цифровая академическая мастерская – сервис образовательного контента академической и исследовательской направленности и предполагает уверенное владение компетенциями по поиску и работе с информацией и данными.

Цифровая родительская мастерская представляет собой сервис по педагогической поддержке родителей для развития растущего человека в контексте современных вызовов. При работе в этой мастерской педагогу необходимы сформированные навыки общения в мессенджерах, социальных сетях, чатах, электронной почте, то есть готовность к организации коммуникации в цифровой среде.

Цифровая библиотека по направлению «педагогические науки» – база данных научных статей, журналов, тематических видеоматериалов (конференций, семинаров, круглых столов, дискуссий и т.д.) для учителей / преподавателей, студентов, ученых и исследователей в

области педагогических наук.

Цифровая «игровая образовательная среда» – геймификация учебной и внеучебной деятельности, обеспечивающая активное внедрение игровых приемов в неигровые учебные ситуации, внедрение в образовательную деятельность игровых педагогических технологий. Следует указать на необходимость присутствия всех элементов геймификации: определение мотивов и целей, описание процесса и установление правил, определение игровых механизмов, обеспечение социального взаимодействия (например, указать чат для общения), а также разработку четких критериев оценивания (баллы, временны́е рамки и др.).

Таким образом, в представленной цифровой образовательной среде цифровая компетентность учителя обеспечит ему готовность создавать и применять контент посредством цифровых технологий, технологий виртуальной и дополненной реальности. Вместе с тем, освоение облачных технологий для коллективной работы в цифровой среде непосредственно с обучающимися, их родителями, коллегами будет способствовать повышению качества образования в целом.

Требуют разрешения некоторые существующие проблемы подготовки педагогов для цифровой школы: разрыв между поколениями X и Z; дефицит педагогических кадров, обладающих необходимым и достаточным уровнем цифровой компетентности для работы в условиях цифровой трансформации образования; несистематическое использование современных педагогических технологий, например, таких как проектная технология, модульная технология, кейс-технология; отсутствие персонализации обучения.

Один из главных вызовов, который предъявляется сегодня педагогическому сообществу, заключается в цифровой грамотности учителя, требующей от него иной ментальности, иных подходов к организации учебной деятельности, иных форм работы с обучающимися.

Охарактеризованные в статье цифровые компетенции учителя, обозначенная необходимость владения ими для успешного функционирования предложенной авторами цифровой образовательной мастерской определяют перспективы для последующих исследований по разработке модели повышения квалификации педагогических работников, их саморазвития и самосовершенствования, их готовности к продуктивному использованию цифровых мастерских в своей профессиональной деятельности.

Предложенная типология цифровых образовательных мастерских позволяет обеспечить для всех участников образовательной деятельности адресно-целевую архитектуру цифровой образовательной среды. Принципиальным условием функционирования модели цифровой образовательной мастерской является ее направленность на обеспечение

субъектной позиции каждого из ее участников, для которого создаются максимальные возможности, с учетом его индивидуальных запросов, при компетентном педагогическом модерировании, по проектированию и достижению результатов в осуществляемой им деятельности.

Список литературы

1. Лельчицкий И.Д., Сильченко А.П., Щербакова С.Ю. Теоретические основы проектирования структуры цифровой образовательной среды // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. 2020. № 3 (52). С. 249–257.
2. Петрова Н.Ф. Педагогические мастерские как средство активизации познавательного интереса школьников // Мир науки, культуры, образования. 2012. № 4 (35). С. 209–210.
3. Редекер К. Европейские рамки цифровой компетентности педагогов: DigCompEdu. Брюссель: Объединенный исследовательский центр Европейского Союза, 2017. URL: https://ec.europa.eu/jrc/sites/jrcsh/files/digcompedu_leaflet_en-2017-10-09.pdf (дата обращения: 25.08.2021).
4. Сериков В.В., Сильченко А.П. Модель реализации культурологического подхода при изучении учебного предмета // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. 2019. № 1 (46). С. 159–166.
5. Сильченко А.П., Лельчицкий И.Д., Щербакова С.Ю., Баранова Н.А., Функционально-дидактическая схема цифровой образовательной среды / Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. 2020. №4(53). С. 111–120.
6. Сильченко А.П., Ситуационная модель реализации культурологического подхода к изучению учебного предмета (на примере информатики в основной и средней школе)/ Отечественная и зарубежная педагогика № 3(60)/2019. С. 121–137.
7. Цифровая грамотность российских педагогов. Готовность к использованию цифровых технологий в учебном процессе. / Т.А. Аймалетдинов, Л.Р. Баймуратова, О.А. Зайцева, Г.Р. Имаева, Л.В. Спиридонова. Аналитический центр НАФИ. М.: Издательство НАФИ, 2019. 84 с.
8. Lelchitsky I.D., A.P. Silchenko, M.V. Tsurkan. Digital Education Environment within the Frame of Schooling: Pedagogic Approaches and Development Strategies/ Proceedings of the 2-nd International Scientific and Practical Conference «Modern Management Trends and the Digital Economy: from Regional Development to Global Economic Growth» (MTDE 2020), Published by Atlantis Press SARL/ 2020, p. 1231–1236.

Об авторах:

ЛЕЛЬЧИЦКИЙ Игорь Давыдович, – доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, директор Института педагогического образования и социальных технологий ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: Lelchitskiy.ID@tversu.ru

СИЛЬЧЕНКО Ален Павлович – кандидат педагогических наук, доцент кафедры математического и естественнонаучного образования, заместитель директора по цифровому развитию образовательного процесса Института педагогического образования и социальных технологий, директор Центра научно-методического обеспечения цифрового школьного образования ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», (170100, Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: allentver@gmail.com

ЩЕРБАКОВА Светлана Юрьевна – кандидат физико-математических наук, доцент, заведующая кафедрой математического и естественнонаучного образования ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: shchsv@yandex.ru

БАРАНОВА Наталья Александровна – кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой педагогики и психологии ГБП ОУ «Тверской колледж культуры имени Н.А. Львова» (170002, Тверь, пр. Чайковского, 19), e-mail: barnat353@yandex.ru

DIGITAL EDUCATIONAL WORKSHOP AS A FUNCTIONAL-CONTENT MODEL OF MODERN EDUCATION

I.D. Lelchitsky[1], A.P. Silchenko[1], S.Yu. Shcherbakova[1], N.A. Baranova[2]

[1]Tver State University, Tver, Russia
[2]College of Culture named after N.A. Lvov, Tver, Russia

The pedagogical phenomenon «digital educational workshop» has been substantiated. The typology of digital educational workshops and the technology of their implementation are proposed, the functions are established and the content of various types of digital educational workshops is presented. The digital competencies of a teacher as a participant and moderator of a digital educational workshop have been formulated.

Keywords: *digital transformation of education, digital educational environment, digital educational workshop, digital pedagogical workshop, digital competencies of a teacher, digital spiritual and moral workshop, digital educational workshop, digital academic workshop.*

УДК 371.263
DOI: 10.26456/vtpsyped/2021.3.101

УЧЕБНЫЕ ДОСТИЖЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО ПРЕДМЕТАМ РЕГИОНАЛЬНОГО РЕЙТИНГА ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

О.А. Попова[1], Л.А. Обухова[2], Е.В. Лапина[2]

[1]ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь
[2]ГБУ ДПО Воронежской области «Институт развития образования им. Н.Ф. Бунакова», Воронеж

Рассматриваются результаты анализа муниципальных исследований учебных достижений обучающихся по русскому языку и математике из учреждений, входящих в состав регионального рейтинга оценки качества деятельности образовательной организации. Исследование педагогических условий функционирования школ, отмеченных в рейтинге, позволяет определить возможные причины низких результатов обучающихся при высоком рейтинге образовательных организаций. В исследовании удалось сопоставить среднюю бальную оценку по русскому языку и математике в 6–9 классах с рейтинговым местом школ и установить ряд причин их несоответствия.

Ключевые слова: *анализ, результаты, учебные достижения, рейтинг, педагогические условия.*

Какие бы проблемы ни стояли перед отечественным образованием (личностного роста и развития обучающихся, гражданской идентичности и многие другие), истоком их позитивного решения являются компетенции, приобретённые учениками на уроках по отдельным предметам, подкреплённые возможностями внеурочной деятельности и дополнительного образования. Качество образования подтверждается результатами оценочных процедур разного уровня: от региональных до международных. Неодинаковость или неравенство педагогических условий наиболее полно отражается в региональном рейтинге образовательных организаций.

Актуальность темы исследования определяется необходимостью повышения конкурентоспособности образовательных организаций в современном российском сообществе, вставшем на путь глобализации. Основным приоритетом в экономике становится использование наукоемких технологий, трансформация индустриального общества в информационно-коммуникативное. В свою очередь, инновационная экономика неразрывно связана с повышением качества образования. Подтверждением этому служит цель национального проекта «Образование»: «Обеспечение глобальной конкурентоспособности

© Попова О.А.,
Обухова Л.А.,
Лапина Е.В., 2021

российского образования, вхождение Российской Федерации в число 10 ведущих стран мира по качеству общего образования» [1]. Не случайно в паспорте национального проекта «Образование» подчеркивается особая роль системы образования, выступающей источником обеспечения экономического и духовного роста страны. Позитивные изменения в результатах учебной деятельности обучающихся невозможны без использования диагностических процедур, рейтингования успешности образовательных организаций и модернизации существующей модели управления образовательными учреждениями.

Данные муниципальных исследований учебных достижений школьников считаются в среде педагогической общественности наиболее объективными результатами, достоверно отражающими реальное состояние освоения обучающимися основной образовательной программы. В рейтинге успешности образовательных организаций отражается эффективность управления образовательным учреждением на основе сведений о создании управляющих и попечительских советов; способах финансирования образовательных учреждений (бюджетные средства на реализацию программы развития ОО, «подушевое» финансирование и другое); наличии договоров о сетевом взаимодействии образовательных организаций, направленных на реализацию образовательных программ в сетевой форме; создании цифровой образовательной среды; создании условий для организации целенаправленного процесса воспитания и обучения в интересах общества и государства.

Через статистические данные о результатах ОГЭ, ЕГЭ, олимпиад и конкурсов в рейтинге косвенно отражаются качественные преобразования в управлении образовательным учреждением, связанные с ростом профессионализма педагогических работников.

Цель исследования: на основе статистического анализа результатов (муниципальных исследований учебных достижений) МИУД школ, входящих в состав регионального рейтинга образовательных достижений, установить возможные причины низких результатов обучающихся при высоком рейтинге школ.

В процессе исследования выбраны 50 школ, участвующих в МИУД, выстроен рейтинг школ по данным МИУД, проанализированы результаты по русскому языку и математике (6–9 классы) для всех школ.

В начале исследования проведён статистический анализ данных рейтингования школ Воронежской области и результатов МИУД по русскому языку и математике (6–9 классы). Рейтинг школ Воронежской области рассматривается не только как числовой и порядковый показатель, отображающий положение одной школы по отношению к другим, но и как показатель наличия лучших условий для осуществления образовательного процесса каждого предыдущего объекта по

отношению к последующему. Выбор школ, входящих в «Топ-50» участвующих в МИУД, обусловлен их видовым разнообразием по сравнению со следующими группами по списку. «Топ 50» включает школы городские и сельские (полные, малочисленные и малокомплектные), школы-победители, участники и не участники инновационных проектов; школы-лидеры; школы с высокими и низкими образовательными результатами.

Рассмотрим состояние образования в 6 классе, разбив на десятки первые 50 школ рейтинга по русскому языку и математике.

Обязательный минимум по русскому языку 20 баллов. Первые 10 школ, имеющие высокий рейтинг, показали следующие результаты: 50 % превысили обязательный минимум в диапазоне от 1,01 до 4,3 балла, другие 50 % его не достигли в диапазоне от –3,3 до –0,53 балла. Следующие 10 школ показали тот же результат: 50 на 50 %. Превысили минимум 5 школ с диапазоном баллов от 0,31 до 3,49; не достигли минимума также 5 школ с диапазоном баллов от 3,95 до –0,63 балла. 10 школ замыкают «Топ 30»: 70 % превысили обязательный минимум в диапазоне от 0,47 до 4,38 балла; 30 % его не достигли в диапазоне от –6,12 до –0,51 балла. Диапазон отставания значительно расширился.

Следующие 10 школ повторили по структуре результатов предыдущую десятку:70 на 30 %. Превысили обязательный минимум 7 школ в диапазоне от 0,39 до 4,92. Три школы его не достигли – 30 школ в диапазоне от –1,84 до – 0,7 балла. Последняя десятка из 50 повторила результат первых двух десятков: 50 на 50 %. Превысили минимум 5 школ с диапазоном баллов от 0,07 до 1,48; не достигли минимума также 5 школ с диапазоном баллов от –2,3 до –0,58.

Таким образом, результаты школ, разбитых на десятки, близки и однородны: 42 % превысили 20 баллов, 58 % не достигли базового уровня.

Максимальное превышение базовых значений в «Топ 50» составило 4,91 балла, максимальное отставание – 6,12 балла.

Обязательный минимум по математике 16 баллов. Среди 50 школ, первых в областном рейтинге, только три (6 %) превысили базовый уровень по баллам, и то незначительно (0,42; 0,8; 2,61). Отставание свыше 5 баллов имеют 27 школ (54 %). Максимально глубокое западение составляет –10,53 балла.

На графике (рис. 1) по оси абсцисс расположены школы в порядке снижения их рейтинга. По оси ординат показаны баллы по русскому языку и базовый минимум, составляющий 20 баллов. Кривая результатов по русскому языку напоминает неправильную синусоиду, максимумы и минимумы которой никак не связаны с рейтинговым местом школы. Школа, находящаяся на 1-м месте в общем рейтинге, по русскому языку занимает 33-е место; занимающая 50-е место находится на 49-м месте по русскому языку. То есть можно говорить о примерном соответствии

рейтинговых мест образовательных организаций и мест по баллам МИУД по русскому языку.

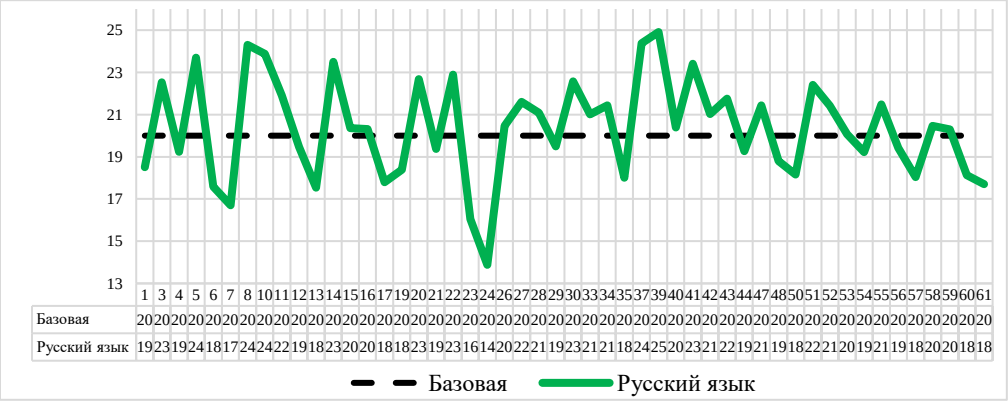


Рис. 1. Распределение баллов по русскому языку в 6-м классе

График (рис. 2), представляющий зависимость балльной оценки знаний учащихся по математике от рейтингового места школы, почти полностью располагается под прямой обязательного минимума, что свидетельствует о слабой готовности обучающихся по математике во всех школах независимо от их рейтинга и, следовательно, имеющихся педагогических условиях. Только несколько школ в середине и в конце рейтинга перешагнули минимальную границу обязательного минимума.

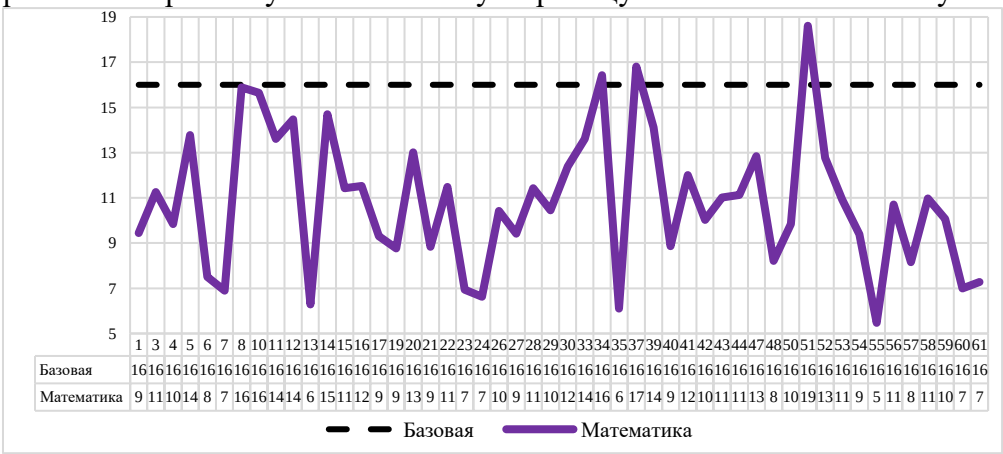


Рис. 2. Распределение баллов по математике в 6-м классе

На 1-е место в баллах по математике выходит школа, которая в общем рейтинге занимает 51-е место, далее по убывающей следуют образовательные организации, расположенные на 37, 34, 8, 10-м местах.

Полученные данные не позволяют установить закономерные причинно-следственные связи между местом школы в рейтинговой таблице и её образовательными результатами по математике.

Можно предположить, что достойные педагогические условия (материальные, кадровые, информационные) школ «Топ 50» позволяют

обеспечить хороший результат по русскому языку и математике, используют эти возможности не все школы. В то же время существуют и различия: наличие или отсутствие кабинета, оснащённого компьютерами и интерактивным оборудованием; наличие или отсутствие высокоскоростного интернета; наличие или отсутствие технической поддержки; квалификация учителя. При сопоставлении результатов МИУД 7–9-х классов 50 школ с рейтинговой таблицей мы получили аналогичные сведения.

В 7-м классе по русскому языку результаты школ разделились поровну: 50 % достигли обязательного минимума и превысили его в диапазоне 0,03–6,61 балла; другие 25 школ (50 %) не достигли 20 баллов в диапазоне от –5,0 до –0,11 балла. 1-е место в балльной оценке знаний по русскому языку имеет школа с 41-м номером общего рейтинга, последнее – с 13-м (рис.3).

В 7-м классе по математике только одна школа (2 % от общего числа школ) превысила рубеж в 16 баллов, дельта составляет 2,44 балла. Остальные 98 % школ имеют отставание от базы в пределах от –8,8 до –0,65 балла. 66 % школ имеют отрицательную разницу с базой более чем в 5 баллов (рис. 4).

Школы, стоящие на первых пяти местах по общему рейтингу, занимают по математике 18, 31, 45, 7-е и 42-е места соответственно. Последние 5 мест в общем рейтинге соответствуют 30, 36, 35, 6-му и 33-му местам.

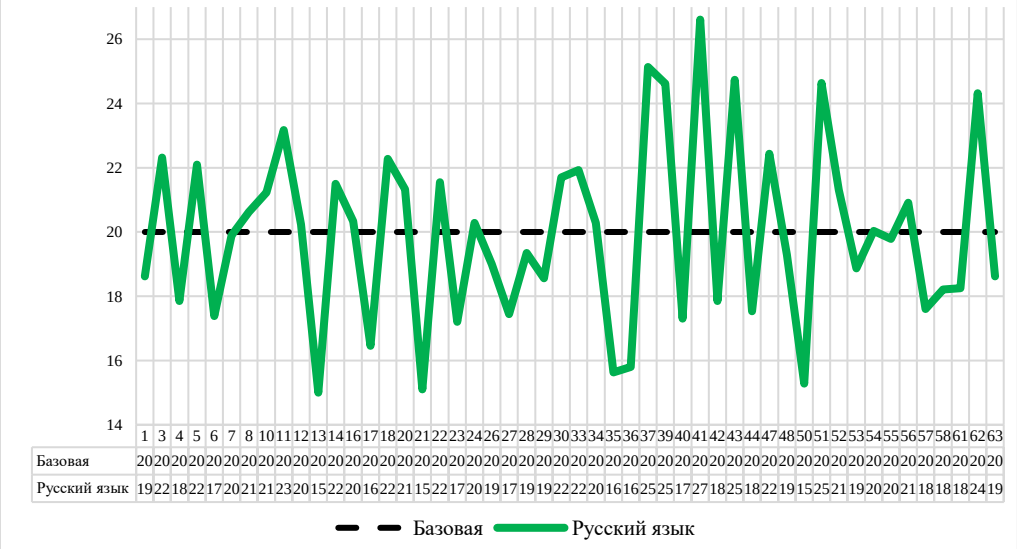


Рис. 3. Распределение баллов по русскому языку в 7-м классе

Школы, результаты которых близки к 16 баллам, в большем количестве расположены в конце таблицы общего рейтинга. Силуэты графиков 6-го и 70-го классов совпадают, т.е. сохраняется отрицательная тенденция в освоении математического материала.

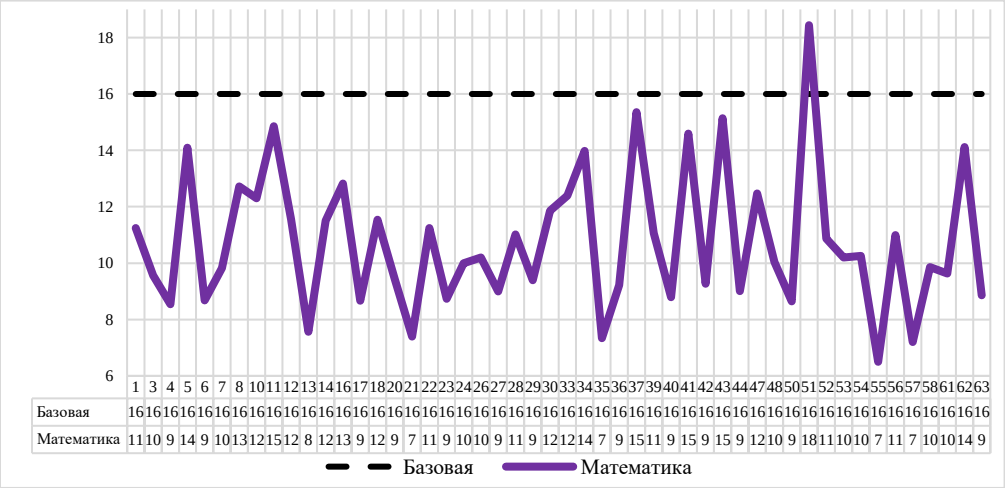


Рис. 4. Распределение баллов по математике в 7-м классе

В 8-м классе по русскому языку наблюдается резкое снижение результатов по сравнению с 6-м и 7-м классами. Только 5 (10 %) из 50 образовательных организаций превысили 20-балльный рубеж в пределах от 0,26 до 2,0 балла. Результаты четырёх школ приближаются к значению в 20 баллов. Остальные 90 % не добрали до 20 от –9,86 до –0,03 балла.

График распределения баллов по русскому языку в 8-м классе почти полностью расположен под чертой в 20 баллов (рис. 5). Школы, показавшие результат свыше 20 баллов, находятся в рейтинговой таблице на 39, 34, 37, 39, 41-м местах. Максимальное значение оценивания по русскому языку в 22 балла у школы, находящейся на 41-м месте. Минимальный балл показала школа, занимающая 36-ю позицию в общем рейтинге, далее следуют образовательные организации, расположенные на 48, 42, 23, 1-м местах общего рейтинга.

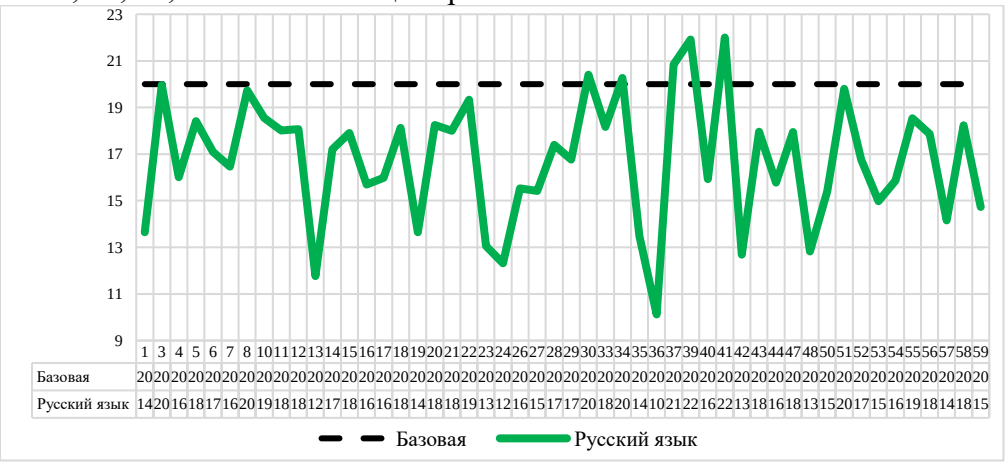


Рис. 5. Распределение баллов по русскому языку в 8-м классе

По математике в 8-м классе наблюдается отрицательная динамика результатов по сравнению с 6-м и 7-м классами.

Весь график (рис. 6) находится в плоскости, расположенной ниже границы базового значения в 16 баллов. Ближе других к заветной черте в 16 балов обосновались школы с рейтинговыми номерами 37, 30, 51,43, 8. Максимальное значение в 15, 51 балла у школы под номером 37 в общем рейтинге. Наименьшее число баллов у школы под номером 24, далее расположены образовательные организации с номерами в общем рейтинговом списке 13, 48, 57, 35. На графике видно, что школы второй половины рейтингового списка (после 25 номера) имеют более высокие баллы, чем школы, обладающие высоким рейтингом. Таким образом, высокий общий рейтинг школы не является показателем успешности обучающихся по учебному предмету.

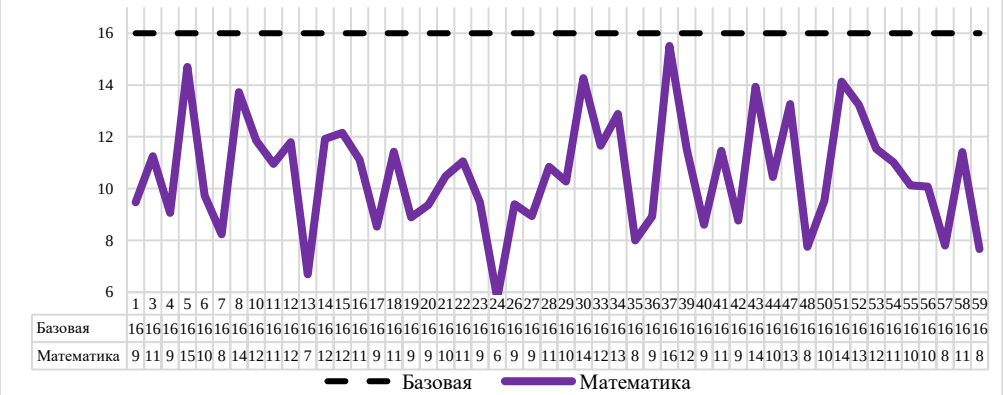


Рис. 6. Распределение баллов по математике в 8-м классе

Уровень знаний по русскому языку в 9-м классе снизился по сравнению с результатами 5, 6, 7, 8-го классов.

Базовый уровень знаний по русскому языку оказался недосягаемым для всех 50 школ, находящихся в начале рейтингового списка. График распределения баллов по русскому языку в 9-м классе (рис. 7) полностью располагается под линией в 20 баллов. Самый высокий балл у школы, имеющей рейтинговый номер 41 (19,05 балла), далее образовательные организации с рейтинговыми номерами 37, 72, 22, 11, 8.

Рис. 7. Распределение баллов по русскому языку в 9-м классе

Сравнение данных по математике в 9-м и 8-м классах подтверждает небольшую положительную динамику результатов по математике. Три школы (6 %) незначительно превысили базовое значение в 16 баллов (1,34; 0,52; 0,21 балла). В 94 % школ западение составило от –8,45 до –0,91 %.

Наибольший результат имеет школа с рейтинговым номером 47 (17,34 балла), за ней следуют школы с порядковыми номерами 8, 62, 37, 11. Наименьший результат у школы с номером 6 (7,55 балла), далее идут школы с порядковыми номерами 4, 64, 63. Число школ с низким уровнем баллов по математике (менее 9 баллов) составляет около 30 % (рис. 8).

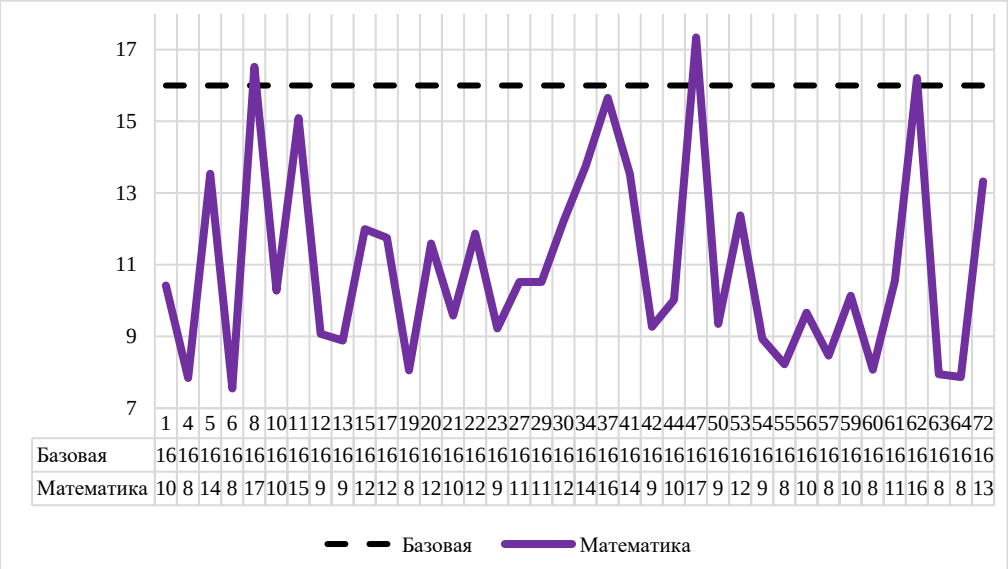


Рис. 8. Распределение баллов по математике в 9-м классе

Таким образом, данные, составляющие рейтинг, стимулируют иные направления развития школ, не связанные с повышением знаний обучающихся по русскому языку и математике. В то же время в исследовании удалось установить, что при прочих равных условиях, более высокие балльные оценки по русскому языку и математике в МИУД имеют обучающиеся школ, в которых есть хорошо оснащённые предметные кабинеты; техника исправна и постоянно используется в учебном процессе; квалификация учителя позволяет применять современные методические приёмы и технологии.

Этим требованиям в большей мере отвечают школы-лидеры, результаты инновационных школ находятся на среднем уровне.

Список литературы

1. Национальный проект «Образование» 2019–2024 гг. URL: https://director.rosuchebnik.ru/article/natsproekt-obrazovanie-chto-zhdet-rossiyskie-shkoly-1-sentyabrya-2019-goda/ (дата обращения: 27.05.2021).

2. Указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2018 г. № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года». URL: http://www.kremlin.ru/acts/bank/43027
3. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». М.: Омега – Л, 2013. 134 с.

Об авторах:

ПОПОВА Ольга Анатольевна – доктор педагогических наук, профессор, ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: popovaiorl@rambler.ru

ОБУХОВА Людмила Александровна – доктор педагогических наук, профессор, главный научный сотрудник – директор Центра научно-исследовательской деятельности, ГБУ ДПО Воронежской области «Институт развития образования имени Н.Ф. Бунакова» (394043, Воронеж, ул. Берёзовая Роща, 54), e-mail: lobuhova48@mail.ru

ЛАПИНА Елена Владимировна – кандидат педагогических наук, заведующая лабораторией научно-исследовательской деятельности ГБУ ДПО Воронежской области «Институт развития образования имени Н.Ф. Бунакова» (394043, Воронеж, ул. Берёзовая Роща, 54), e-mail: lapina_elena2013@mail.ru

EDUCATIONAL ACHIEVEMENTS OF THE STUDENTSON ON THE SUBJECTS OF REGIONAL RATING OF QUALITY ASSESSMENT OF EDUCATIONAL ORGANIZATION

O.A. Popova[1], L.A. Obukhova[2], E.V. Lapina[2]

[1]Tver State University, Tver, Russia
[2]Bunakov Institute for the Development of Education, Voronezh, Russia

The article considers the results of the analysis of municipal studies of educational achievements of students in the Russian language and mathematics of institutions that are part of the regional rating for assessing the quality of educational organizations. The study of the pedagogical conditions of the functioning of schools marked in the rating allows us to determine the possible reasons for the low results of students with a high rating of educational organizations. The study compared the average score in Russian language and mathematics in grades 6-9 with the ranking of schools and established a number of reasons for their discrepancy.

Keywords: *analysis, results, educational achievements, rating, pedagogical conditions.*

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

УДК 82'371
DOI: 10.26456/vtpsyped/2021.3.110

СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ АФФЕКТА В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ПРОИЗВЕДЕНИИ: ДИДАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

М.Г. Алексеева, В.А. Фролова

ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический университет имени И.Я. Яковлева», Чебоксары

Выделяются два дополнительных индикатора аффективного состояния персонажей художественного драматического теста: контекстуальный и физиологический. В случае со вторым индикатором речь идет об изменении громкости голоса – понижении тона, повышении тона или о его контрастном чередовании, на что указывается в авторских ремарках. Умение дифференцировать оттенки эмоциональных состояний на основе анализа художественного текста способствует развитию эмоционального интеллекта обучаемых, «вчувствованию» в художественный текст на иностранном языке. Занятия по аналитическому чтению формируют, таким образом, одну из дополнительных компетенций будущих преподавателей – способность воспринимать и интерпретировать эмоции других участников образовательного процесса.
Ключевые слова: *аффект, средства выражения, аналитическое чтение, эмоциональный интеллект, идентификация эмоций.*

Лингвистический анализ художественных текстов предполагает глубокое исследование как формального, так и содержательного аспектов, проникновение во внутренний мир персонажей, понимание их эмоциональных переживаний и отличение одних эмоций от других. Так, с точки зрения В.И. Шаховского, художественную литературу можно определить как депозитарий эмоций и эмоциональных состояний, как «учебное пособие по скрытому воспитанию культуры общения в условиях различных эмоциональных коммуникативных ситуаций» [19, с. 65]. Текст, как полагают Л.Д. Пономарева и Л.Н. Чурилина, «является безусловной доминантой лингвистического образования. В нем есть все, чтобы обучать, развивать и воспитывать» [14, с. 372].

Анализ художественного текста как способ исследования различных эмоциональных переживаний человека широко распространен в современных научных трудах. Т.А. Мезенцева рассматривает, например, особенности формирования текстовой эмотивности, а именно эмотивных средств радости, в романе Чарльза Диккенса «Посмертные записки Пиквикского клуба» [13]. Л.А. Киселева

© Алексеева М.Г.,
Фролова В.А., 2021

исследует параметры языкового моделирования эмоций в художественном тексте. Для достижения этой цели автор рассматривает лексико-фразеологические обозначения страха как базовой эмоции, как компонента сложных эмоций на примере рассказов Ивана Бунина [9, с. 108–116]. Г.Н. Ленько обобщает в своей работе различные классификации эмоциональных состояний, иллюстрируя их примерами из классических художественных произведений французских писателей [12]. Л.Д. Пономарева и Л.Н. Чурилина рассматривают текст в антропоцентрическом аспекте, представляют понимание текста как лингводидактическую проблему, где автор и читатель являются, по сути, сотворцами, где при интерпретации текстовых смыслов включаются психоэмоциональные механизмы чувственного мышления. Благодаря сенсорной составляющей анализа текста обучающимся становится понятен замысел автора [14].

Работа с текстом художественной литературы помогает также сформировать дополнительные компетенции будущих преподавателей – способность к анализу эмоций. В своем исследовании О.Н. Юрасова предпринимает попытку выяснить, какие компетенции формирует дисциплина «Анализ художественного текста» в языковых вузах, и проводит для этого экспертный опрос. Как полагает большинство экспертов, чтение и анализ литературных произведений способствуют распознаванию и оцениванию собственных и чужих эмоциональных состояний, видению путей выхода из тех или иных негативных эмоциональных положений, формированию и развитию эмоционального интеллекта [20, с. 56].

Эмоциональный интеллект, объем этого понятия, модель этого сложного психологического конструкта, компоненты эмоционального интеллекта и возможности применения их в профилактических, реабилитационных и коррекционных программах постоянно дорабатываются и уточняются с конца XX века и по сей день (см. краткий обзор становления этого понятия, например, в работе А.В. Дегтярева [7]). В психолого-педагогических исследованиях появляется множество работ, посвященных различным аспектам эмоционального интеллекта, выявлению его взаимосвязи, например, с академической успеваемостью студентов [11], с состоянием психического здоровья личности в юношеском возрасте. Так, Е.М. Игнатович и О.П. Лящ полагают, что умение выражать и распознавать эмоции является необходимым условием социальной адаптации личности. Напротив, неспособность к идентификации эмоций других людей приводит к социальной изоляции личности, это негативно влияет на качество межличностных отношений субъектов образовательно-профессиональной деятельности [8; 5]. Для профессиональной деятельности будущего преподавателя-филолога особое значение имеет необходимая степень сформированности

эмоционального интеллекта, направленного на интеграцию с другим участником образовательного процесса. Согласно классификации Д. Гоулмана, одна из важнейших составляющих эмоционального интеллекта – это межличностный интеллект, то есть способность понимать других людей: что движет ими, как они работают и как можно работать в сотрудничестве с ними [21]. Именно формированию и развитию межличностного эмоционального интеллекта могут способствовать занятия для студентов-филологов по аналитическому чтению художественных произведений.

Комплексный анализ текста художественного произведения помогает дифференцировать эмоциональное состояние персонажей, различать оттенки в переживаниях литературных героев. В лингвистических исследованиях наблюдается различная степень разработанности лексико-грамматических средств, позволяющих «диагностировать» то или иное душевное волнение героев. Экспрессивные синтаксические средства, например, являются объектом многих лингвистических исследований (см. подробнее [18, с. 252–254; 10]. Намного меньше внимания в лингвистической науке уделяется средствам выражения аффекта в художественном тексте. Работа с литературной классикой на занятиях по аналитическому чтению могла бы помочь обучающимся сенсибилизировать эмоциональное восприятие сложного прозаического, в том числе драматического текста, отличать аффективные состояния от других эмоциональных положений.

В психологических и педагогических энциклопедических словарях под аффектом (от лат. *affectus* – душевное волнение, страсть) понимается сильное и относительно кратковременное эмоциональное переживание, возникающее в критических условиях при неспособности субъекта найти адекватный выход из опасных, чаще всего неожиданно возникающих ситуаций. В отличие от эмоций, аффект возникает внезапно и «мимовольно», захватывает субъекта переживания врасплох. В определениях аффекта упоминается и то обстоятельство, что он сопряжен с выраженными двигательными и органическими проявлениями – сжиманием зубов, губ, трясущимися руками, резкими движениями, повышенной громкостью голоса. Небезынтересным является и тот факт, что аффект может быть следствием нанесенной обиды и несправедливости [1, 2, 3, 4].

Индикаторам аффективных состояний в английском художественном тексте посвящен ряд исследований лингвиста Т.Н. Синеоковой. Автор выделяет мнимый переспрос, то есть несобственно-утвердительные предложения с измененной пунктуацией, и отклоняющий повтор как несобственно-отрицательное предложение в качестве синтаксических омонимов [17, с. 178–180]. Как признак аффективной речи Т.Н. Синеокова анализирует также целый комплекс

материально избыточных элементов: это и вокативы, и контактоустанавливающие элементы, и уточняющие материально избыточные единицы [16, с. 88–91]. Однако, с нашей точки зрения, материально избыточные элементы являются общим сегментом двух явлений: как экспрессивно окрашенной, так и аффективной речи. Более дифференцированным нам представляется набор структурно-семантических признаков, анализируемый и иллюстрируемый в более ранней работе Т.Н. Синеоковой. Именно эти признаки позволяют диагностировать сложное аффективное состояние литературных персонажей: артикуляционные персеверации, эхолалические повторы и обрывы гипотетического синтаксического целого [15, с. 70–73].

В исследовании предпринимается попытка расширения набора индикаторов аффективного состояния литературных персонажей на примере драмы «Draußen vor der Tür», написанной в середине прошлого века известным немецким драматургом, поэтом и прозаиком Вольфгангом Борхертом. Данное драматическое произведение анализируется на старших курсах языкового факультета педагогического вуза, обнаруживает богатый дидактический потенциал как в содержательно-тематическом, так и в формальном (с точки зрения анализа стилистических фигур) планах.

В качестве дополнительных средств выражения аффективного состояния персонажей драмы «Draußen vor der Tür» можно выделить, во-первых, контекстуальные индикаторы, во-вторых, физиологический индикатор, а именно изменение громкости голоса, на которое указывается в авторских ремарках.

Глубокий анализ контекста, обсуждение на занятии по аналитическому чтению всех нюансов развития драматического действия помогают студентам понять замысел автора, проникнуть во внутренний мир персонажей. Так, в третьей сцене драмы главный герой – вернувшийся с войны унтер-офицер Бекман – приходит к Полковнику, чтобы выговориться, поделиться с Полковником ответственностью за погибших в разведке одиннадцать солдат, поведать ему о своих ночных кошмарах. В ответ Бекман получает заразительный хохот Полковника, совет пойти на сцену с этим номером и, кстати, предложение забрать у шофера старенький костюм Полковника, чтобы «наконец-то стать человеком». Реакция Бекмана на слова Полковника является мощнейшим аффектом по своей силе: от нанесенного оскорбления Бекман впадает в ярость. Налицо также еще один признак аффективного состояния – повышение тона голоса, а также двигательные реакции – резкие движения и поспешное бегство из дома Полковника:

OBERST … Schmeißen Sie ihre zerrissenen Klamotten weg, ziehen Sie einen alten Anzug von mir an, doch, das dürfen Sie ruhig annehmen, und dann werden Sie erstmal wieder ein Mensch, mein lieber Junge! Werden Sie

erstmal wieder ein Mensch!!!

BECKMANN *(wacht auf und wacht auch zum ersten Mal aus seiner Apathie auf)*: Ein Mensch? Werden? Ich soll erstmal wieder ein Mensch werden? ***(schreit)*** Ich soll ein Mensch werden? Ja, was seid ihr denn? Menschen? Menschen? Wie? Was? Ja? Seid ihr Menschen? Ja?!? [2, с. 30]

Без учета контекстуального окружения сложно было бы распознать еще одну аффективную ситуацию уже в конце четвертой сцены драмы. Директор кабаре отказывает Бекману в работе по ряду объективных и субъективных причин. Бекман впадает в отчаяние, его «второе Я», так называемый «Другой», хочет напомнить ему о необходимости дальнейшей борьбы, о том, что самоубийство не выход, а тупик. Исчерпав свои доводы, «Другой» упрекает Бекмана, что тот забыл отчий дом, родителей, которые с нетерпением ждут возвращения сына и прислушиваются к шагам на лестнице. Только после трагической встречи с женой, после неудачной попытки самоубийства, после встречи с Полковником и Директором Бекман идет к матери. Воспоминание о родителях пронзает Бекмана, он охвачен раскаянием, срывается на бег, задыхается и говорит отрывистыми фразами. Смешанные чувства – отчаяние, предвкушение предстоящей встречи, стыд за свое пренебрежение сливаются в аффективное состояние главного героя:

DER ANDERE: Bleib hier, Beckmann! Deine Straße ist doch hier. Hier geht es nach Hause. Du musst nach Hause, Beckmann. Dein Vater sitzt in der Stube und wartet. Und deine Mutter steht schon an der Tür. Sie hat deinen Schritt erkannt.

BECKMANN: Mein Gott! Nach Hause! Ja, ich will nach Hause. Ich will zu meiner Mutter! Ich will endlich zu meiner Mutter!!! Zu meiner.

DER ANDERE: Komm. Hier ist deine Straße. Da, wo man zuerst hingehen sollte, daran denkt man zuletzt.

BECKMANN: Nach Hause, wo meine Mutter ist, meine Mutter [6, с. 39].

Авторские ремарки об изменении громкости голоса могут остаться без внимания со стороны обучаемых. Однако их значимость для оценки эмоционального состояния героев трудно переоценить:

BECKMANN: ***(schreit auf)*** Das bin ich nicht! Das will ich nicht mehr sein. Ich will nicht mehr Beckmann sein! [6, с. 20]

Примечательным является то, что речь может идти не только о критическом повышении голоса, но и о его понижении. Четкому различению аффективного состояния от других душевных волнений героев способствует контрастность авторских ремарок, «физиологическая антитеза»:

BECKMANN *(**leise**, aber furchtbar drohend)*: Ich glaube, es ist gut, wenn Sie die Tür zumachen, ganz schnell. Ganz schnell! Und schließen Sie ab. Machen Sie ganz schnell Ihre Tür zu, sag ich Ihnen! Machen Sie! *(Die Tür **kreischt**, Frau Krammer **schreit** hysterisch, die Tür schlägt zu.)*

BECKMANN ***(leise)***: Ich halt es nicht aus! Ich halt es nicht aus! Ich halt es nicht aus! [6, с. 43].

Тот же эффект «физиологической антитезы» наблюдается в заключительной сцене драмы, где Бекман, умирая, встречается с уже мертвым Одноногим, невольным убийцей которого, как выясняется, стал Бекман. Контрастность громкости голоса в следующем примере «кричит» – «шепчет» – «кричит» передает весь спектр душевных волнений, которые испытывает Бекман при виде своего соперника-подчиненного-жертвы:

BECKMANN: …Wer hat denn noch so geklopft? Da – Teck – tock – teck – tock! Immer lauter! Immer näher! Teck – tock – teck – tock! ***(schreit)*** Da! ***(flüstert)*** Der Riese, der einbeinige Riese mit seinen beiden Krücken. Teck – tock – er kommt näher! Teck – tock – er kommt auf mich zu! Teck – tock – teck – tock!!! ***(schreit)*** [6, с. 60].

Комплексный анализ текста художественного произведения, в том числе на иностранном языке, различение эмоциональных состояний персонажей, идентификация основных и дополнительных средств выражения того или иного эмоционального переживания, в нашем случае аффекта, обостряет эмоциональное восприятие обучаемых, способствует развитию эмоционального интеллекта будущих преподавателей-филологов, повышает качество межличностных отношений субъектов образовательного процесса.

Список литературы

1. Аффекты [Электронный ресурс] / Академик. Психологический словарь. URL: https://dic.academic.ru/dic.nsf/psihologic/211 (дата обращения: 18.08.2021).
2. Аффекты [Электронный ресурс] / Большой психологический словарь. URL: https://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Psihol/dict/01.php (дата обращения: 18.08.2021).
3. Аффекты [Электронный ресурс] / Психологический словарь. И.М. Кондаков. URL: https://psihologicheskij-slovar.slovaronline.com/118-аффекты (дата обращения: 18.08.2021)
4. Аффекты [Электронный ресурс] / Энциклопедический словарь по психологии и педагогике: офиц. сайт. URL: https://psychology_pedagogy.academic.ru/2257/%D0%90%D1%84%D1%D84%D0%B5%D0%BA%D1%82 (дата обращения: 18.08.2021)/
5. Бокуть Е.Л., Губина Е.В. Изучение взаимосвязи эмоционального интеллекта и толерантности в общении у студентов педагогического университета // Системная психология и социология. 2015. № 1 (13). С. 14−24. URL: http://www.systempsychology.ru/journal/2015-13/247-bokut-el-gubina-ev-izuchenie-vzaimosvyazi-emocionalnogo-intellekta-i-tolerantnosti-v-obschenii-u-studentov-pedagogicheskogo-universiteta.html (дата обращения: 19.08.2021).
6. Борхерт В. Избр. произведения на немецком языке. М.: Прогресс, 1970. 255 с.
7. Дегтярев А.В. «Эмоциональный интеллект»: становление понятия в психологии [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование

psyedu.ru. 2012. Том 4. № 2. С. 170–180. URL: https://psyjournals.ru/psyedu_ru/2012/n2/53525.shtml (дата обращения: 19.08.2021)
8. Игнатович Е.М., Лящ О.П. Психологические закономерности развития эмоционального интеллекта в юношеском возрасте как условия психического здоровья личности // Психиатрия, психотерапия и клиническая психология. 2020. Т. 11. № 4. С. 802–811. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=44583417 (дата обращения: 19.08.2021)
9. Киселева Л.А. Параметры языкового моделирования эмоциональных ситуаций в художественном тексте // Вестник Волгоград. гос. ун-та. Серия 2: Языкознание. 2018. Т. 17. № 3. С. 108–118. URL: https://doi.org/10.15688/jvolsu2.2018.3.11 (дата обращения: 19.08.2021).
10. Кострова О.А. Экспрессивный синтаксис современного немецкого языка: учеб. пособие. М.: Флинта – МПСИ, 2004, 240 с.
11. Котомина О.В. Исследование взаимосвязи эмоционального интеллекта и академической успеваемости студентов университета // Образование и наука. 2017. Т. 19. № 10. С. 91–105. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-vzaimosvyazi-emotsionalnogo-intellekta-i-akademicheskoy-uspevaemosti-studentov-universiteta. (дата обращения: 20.08.2021).
12. Ленько Г.Н. К вопросу изучения специфики эмоционального состояния (на примере французских произведений конца XX−XXI в.) // Вестник РУДН. Серия: Лингвистика. 2011. № 1. С. 91−95.
13. Мезенцева Т.А. Эмотивность художественного текста (на материале прозы Чарльза Диккенса) // Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты: межвуз. сб. науч. тр. Вып. 34. Тверь: ТвГУ, 2016. С. 197−202.
14. Пономарева Л.Д., Чурилина Л.Н. Текст как дидактическая доминанта современной системы речетворческого развития обучающихся: интерпретационный аспект // Перспективы науки и образования. 2019. № 1 (37). С. 365–379. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/tekst-kak-didakticheskaya-dominanta-sovremennoy-sistemy-rechetvorcheskogo-razvitiya-obuchayuschihsya-interpretatsionnyy-aspekt (дата обращения: 20.08.2021).
15. Синеокова Т.Н. Особенности реализации синтаксических конструкций в состоянии эмоционального напряжения // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. Вып. 6: сб. науч. тр. Владикавказ: Северо-Осетинский гос. ун-т, 2003. С. 70–75.
16. Синеокова Т.Н. Особенности функционирования избыточных элементов в аффективной речи // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. Вып. 11: сб. науч. тр. Владикавказ: Северо-Осетинский гос. ун-т, 2009, с. 88–91. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-funktsionirovaniya-materialno-izbytochnyh-elementov-v-affektivnoy-rechi (дата обращения: 20.08.2021).
17. Синеокова Т.Н. Проблема дифференциации мнимого переспроса и отклоняющего повтора (на материале английской аффективной речи) // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. Вып. 10: сб. науч. тр. Владикавказ: Северо-Осетинский гос. ун-т, 2008. С. 178–181. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/problema-differentsiatsii-mnimogo-peresprosa-i-otklonyayuschego-povtora-na-materiale-angliyskoy-affektivnoy-rechi (дата обращения: 20.08.2021).

18. Фадеева Л.В. Функции парцеллированных конструкций в немецких художественных текстах // Вестник МГИМО. 2011. №1 (16). С. 249−254. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_21826924_17008950.pdf (дата обращения: 20.08.2021).
19. Шаховский В.И. Эмоции: Долингвистика, лингвистика, лингвокультурология. М.: ЛИБРОКОМ, 2010, 128 с. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_23713299_31304910.pdf (дата обращения: 20.08.2021).
20. Юрасова О.Н. Формирование профессиональных компетенций студента-филолога средствами анализа художественного текста // Интеграция образования. 2014. № 3 (76). С. 53−57. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-professionalnyh-kompetentsiy-studenta-filologa-sredstvami-analiza-hudozhestvennogo-teksta (дата обращения: 20.08.2021) DOI: 10.15507/Inted.076.018.201403.053.
21. Goleman D.P. Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ for character, health and lifelong achievement. New York: Bantam Books, 1995, 85 p. URL: https://www.academia.edu/37329006/Emotional_Intelligence_ Why_it_Can_ Matter_More_Than_IQ_by_Daniel_Goleman (дата обращения: 20.08.2021).

Об авторах:

АЛЕКСЕЕВА Марина Геннадьевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры романо-германской филологии, ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический университет имени И.Я. Яковлева (428000, Чебоксары, ул. Карла Маркса, д. 38); e-mail: margennal@yandex.ru

ФРОЛОВА Вера Александровна – кандидат филологических наук, доцент кафедры романо-германской филологии, ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический университет имени И.Я. Яковлева (428000, Чебоксары, ул. Карла Маркса, д. 38); e-mail: frvera@yandex.ru

MEANS OF EXPRESSING AFFECT IN A WORK OF ART: DIDACTIC ASPECT

M.G. Alekseeva, V.A. Frolova

I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia

The article highlights two additional indicators of the affective state of the characters of the artistic dramatic test: contextual and physiological. In the case of the second indicator, we are talking about a change in the volume of the voice – a decrease in tone, an increase in tone or its contrast alternation, which is indicated in the author's remarks. The ability to differentiate shades of emotional states based on the analysis of a literary text contributes to the development of emotional intelligence of students, «feeling» in a literary text in a foreign language. Analytical reading classes thus form one of the additional competencies of future teachers – the ability to perceive and interpret the emotions of other participants in the educational process.

Keywords: *affect, means of expression, analytical reading, emotional intelligence, identification of emotions*.

УДК 355.237.3
DOI: 10.26456/vtpsyped/2021.3.118

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ БУДУЩИХ ОФИЦЕРОВ: НАЦИОНАЛЬНЫЙ ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ИДЕАЛ

Н.Н. Зименкова[1], Л.А. Никонов[2]

[1] ФГКВОУ ВО «Военная академия воздушно-космической обороны имени Г.К. Жукова», Тверь
[2] ФГКВОУ ВО «Тверской филиал Московского университета МВД России имени В.Я. Кикотя», Тверь

Представлено теоретическое обоснование формирования личностных качеств будущих офицеров в процессе воспитания курсантов военных вузов. Проанализированы особенности формирования личностных качеств курсантов в военно-педагогическом процессе. Выявлены особенности формирования базовых ценностей военнослужащих, сформулированы практические рекомендации по воспитательной деятельности для педагогического состава военного вуза.
***Ключевые слова**: личностные качества офицера, идеал офицера, патриотизм, интернационализм, гражданственность, социальная солидарность.*

Образование в военном вузе всегда ориентировано на достижение определенного воспитательного идеала – собирательного идеального образа офицера, действующего в интересах своего отечества в конкретно-исторических и социокультурных условиях. Поскольку этот процесс состоит в передаче нравственных и эстетических знаний как социального опыта от одного поколения к другому, то естественно, что на индивидуальном уровне результат формирования личностных качеств будет представлен степенью и характером освоения неких культурно-нравственных образцов, а также уровнем формирования его нравственного облика. Этот опыт включает в себя знания, умения, способы деятельности, в совокупности обеспечивающие разносторонние качества и направленность личности будущего офицера, ее интеллектуальное, нравственное, эстетическое, эмоциональное и физическое развитие.

В российской истории выдвигались разные воспитательные идеалы. Например, средневековый русский воспитательный идеал (в первую очередь образ Иисуса Христа) естественно вытекал из главенствующей религии – православия, – являющейся основой духовного единения народа. В XVIII веке образовалась Российская империя, церковная власть резко ослабла, вследствие чего трансформировался и воспитательный идеал: от беззаветного служения

© Зименкова Н.Н.,
Никонов Л.А., 2021

Богу к беззаветному служению государству, которое, как считал М.В. Ломоносов, «должно быть мерилом жизненного смысла».

Советский период нашей истории сформировал иные представления о том, каким должен быть идеальный офицер. Роль церкви нивелировалась, верность Родине соединялась с верой в коммунистические идеалы. Простого служения на благо Родине уже было недостаточно, а государство обрело полную власть над жизнями и даже помыслами людей. Офицер, посвятивший свою жизнь служению народу, коммунистической партии, верный в своих словах, помыслах, поступках марксизму-ленинизму, мог служить образцом для подражания.

После распада Советского Союза в основу воспитательного идеала была заложена идея «освобождения» личности. Только свободная личность, способная совершать самостоятельный (моральный!) выбор, безусловно может стать образцом для подражания. Но стоит внимательней присмотреться к тому, от чего предлагалось «освободиться» личности в конце XX столетия. Офицер России в 90-е годы должен был оказаться «освобожденным» от многих духовных ценностей, от национальных традиций и обычаев. Долг офицера перед обществом стал восприниматься как простой набор слов, а целый период отечественной истории был практически вычеркнут из истории страны. К счастью, такая ситуация продолжалась недолго и большинство ошибок были своевременно исправлены. В частности, «Концепция воспитания личного состава Вооруженных сил Российской Федерации» во многом поспособствовала этому (была утверждена Приказом Министра обороны РФ от 11 марта 2004 г. № 70 «Об органах воспитательной работы Вооруженных сил Российской Федерации», на данный момент утратила силу на основании Приказа МО от 22 июля 2019 года № 404). В рамках данной парадигмы были сформулированы задачи при формировании личностных качеств курсантов, и прежде всего их способность реализовать свою гражданскую позицию в качестве военного профессионала и высоконравственной личности. В рамках данной концепции были сформулированы «важнейшие механизмы реализации основной миссии военного образования – формирования российской идентичности у будущих офицеров, укрепление российской государственности, социокультурной модернизации страны, представленной в виде конвенциональной нормы, общественным договором между обществом и государством» [5]. Данная Концепция способствовала ориентации командиров (начальников) на всесторонний и комплексный подход к воспитанию военнослужащих, предостерегала от ошибок в решении воспитательных задач.

На современном этапе новые законы, основанные на преемственности к данной Концепции, продолжают совершенствовать ее

основные положения, аккумулируя опыт прошлых лет и осознавая новые условия деятельности командного и преподавательского состава военного вуза. Действующие нормативные документы подчеркивают особую роль общего образования в становлении современного гражданина России: «Сфера общего образования призвана обеспечивать духовно-нравственное развитие и воспитание личности обучающегося для становления и развития его гражданственности, принятия гражданином России национальных и общечеловеческих ценностей и следования им в личной и общественной жизни» [9]. Многовековая история развития российского гражданского общества привела к тому, что категория добра лежит в основе нравственного сознания российского человека. Естественно, что и базовые национальные ценности, отраженные в правовых документах второго поколения, были представлены посредством нравственных категорий с учетом традиционных для нашей страны источников нравственности.

Сложность современного этапа заключается в его полифонии, полипарадигмальности. Наша страна всегда была полиэтнична, многоконфессиональна, и это также необходимо учитывать в работе с курсантами. Следует помнить при этом, что «изначальное качество военной организации находится в «душе армии», которая превращает вооруженную силу в живой организм, способный порождать идеи, вокруг которых сплачивается армия, определяются ее государственный смысл и основы воинского бытия, формируется личность воина-патриота» [2, с. 215]. В данном случае можно говорить о военно-профессиональном менталитете как «о состоянии включённости субъекта в военную среду и метакультуру, выработанном в процессе идентификации и характеризующем устойчивую самоидентификацию в качестве офицера Вооружённых сил, что, в свою очередь, проявляется на различных уровнях рефлексии» [6, с. 360]. Но прежде всего курсант – гражданин Российской Федерации, и формирование гражданской идентичности имеет первостепенное значение. Основными качествами, на которые надо обратить внимание в процессе воспитания будущих офицеров, – это честь, долг, верность Отечеству, патриотизм и интернационализм.

Приведем определения базовых ценностей, наиболее значимых в процессе формирование личностных качеств курсантов:

патриотизм – любовь к России, к своему народу, к своей малой Родине, служение Отечеству;

социальная солидарность – главная объединяющая сила общества, гарантирующая его целостность. На ее основе формируется доверие людей между собой, доверие к органам государственной власти и институтам гражданского общества, укрепляющее веру в красоту и достоинство человека;

гражданственность – служение Отечеству, патриотизм, правовая культура человека, осознание им своих обязанностей по отношению к родной стране, эстетическое переживание ее величия;

интернационализм – это миролюбие и сотрудничество между народами.

Задача военно-педагогического состава – воспитать эти качества у будущих офицеров. Вопросы гражданского воспитания включены в содержание обязательных дисциплин государственного образовательного стандарта. Но не менее важными становятся концептуальные и системные моменты воспитательного процесса, который осуществляется как в повседневных, так и в событийных формах [10]. Этот процесс носит поэтапный характер и является непрерывным. Здесь стоит обратить внимание на то, что многообразный по своим формам процесс воспитания и образования курсантов происходит между двумя значимыми событиями, носящими основополагающий характер всей военной службы, – это принятие присяги и присвоение звания офицера.

Первое событие – военная присяга, к которой готовится будущий офицер является одним из важнейших моментов воспитательной работы с курсантами. Это событие в жизни будущего офицера существенно повлияет на его ценностные установки, нравственный и эстетический выбор. В процессе подготовки к присяге и присвоению звания происходит формирование личностных качеств курсанта военного вуза, в основе которых лежит чувство долга, любовь к родине, гражданская ответственность и патриотизм.

В своей работе «Российский патриотизм (концептуальный анализ)» В.И. Лутовинов пишет, что «...нередко ярко выражаемое, безусловно позитивное отношение к Отечеству ограничивается главным образом уровнем эмоционального отражения, проявления в абстрактной форме любви к природе, родному краю, отчему дому, к картинам детства и т. д.» [7]. Сила патриотического чувства не должна ограничиваться лишь глубиной возвышенной любви к Отечеству, она должна мотивировать активные действия человека на благо своей Родины. Согласно национальному воспитательному идеалу, любя свою родину, гордясь ее уникальной культурой, испытывая чувство сопричастности с ее историческим прошлым и настоящим, гражданин России должен быть способен к активному созидательному участию в жизни страны и охотно проявлять эту способность в деятельности. Именно эту задачу решает процесс принятия присяги будущим офицером, побуждая курсантов к активной жизненной позиции, порождая сопричастность с воинским сообществом, системой ценностей воинства, его историческим прошлым и современным контекстом. Присяга является устойчивым символом, ритуалом признания личностью коллективной системы ценностей воинской профессии, формирующим особенное чувство социальной

солидарности. Чувство патриотизма носит у будущего офицера не абстрактный созерцательный характер, а вполне конкретный деятельный смысл. Проживание личностью курсанта данного события оказывает сильное эмоционально-нравственное и эстетическое воздействие, связанное с его ожиданием, проживанием и вспоминанием. Оно во многом определяет дальнейшее становление профессиональной карьеры офицера, усвоения им воинских ритуалов и традиций.

Как уже говорилось, воспитательный процесс в военном вузе носит непрерывный характер, и между присягой и присвоением звания офицера лежит определенный временной период, который также заполнен значимыми для формирования личностных качеств курсанта событиями, оказывающими влияние на формирование его личности. Одно из них – прохождение практики в воинских частях. Это событие, во-первых, прерывает рутинность образовательного процесса и погружает его в условия будущей профессиональной деятельности. Во-вторых, дает возможность реализовать свои ценностные установки на практике, т.к. во время войсковой практики возникают различные этически сложные ситуации, в которых необходимо совершать выбор. В-третьих, в этот период курсанту не только транслируются знания, но происходит и практическое освоение навыков будущей профессии.

В процессе воспитание будущих офицеров есть много различных форм освоения профессии и формирования ценностных убеждений. Это и посещение школ для проведения уроков мужества, и институт кураторства для трансляции опыта и т.п. Подобная деятельность имеет важную смысловую нагрузку для формирования базовых ценностей. Так, современный российский патриотизм, по мнению генерального директора ВЦИОМ В.В. Фёдорова, «проявляется не столько в сфере политической борьбы и дискуссий, сколько в области повседневных межличностных взаимоотношений, практической деятельности людей» [8]. К сожалению, в современной литературе в трактовке понятия «патриотизм» наблюдается полифония смыслов, которые могут привести к катастрофическим последствиям. Этот факт нельзя не учитывать в работе с курсантами военного вуза. В последнее время появился термин «либеральный патриотизм», который включает «любовь и потребность защищать только ту страну, в которой тебе хорошо» [1, с. 12], а Родиной считается место, где человек чувствует себя в безопасности. Подобные патриотические чувства в большей мере присущи эмигрантам. Наряду с уже рассмотренными видами патриотизма в отечественной науке также выделяется «национальный патриотизм» и «этнический патриотизм».

Если говорить о формировании личностных качеств курсантов военного вуза, то значимой, на наш взгляд, задачей является формирование способности курсантов отличать истинный патриотизм от ложного. Ложный, или, пользуясь стилистикой Л.Н. Толстого [11, с. 29],

«дикий» патриотизм действительно следует признать чувством «грубым, вредным, стыдным и дурным, а главное – безнравственным», поскольку он с неизбежностью порождает войны и служит главной опорой государственному угнетению. Чувство патриотизма ни в коем случае нельзя смешивать с чувством враждебности к другим народам. Такое смешение особенно опасно, если речь идет об образовании молодежи, тем более курсантов военных вузов. Педагогические ошибки, допускаемые вследствие этого, приводят к проявлениям молодыми людьми ложного патриотизма.

В этой связи необходимо более подробно остановиться на понятии «интернационализм», которое является неотъемлемым личностным качеством российского офицера. В исторической ретроспективе российский офицер не раз исполнял роль воина-интернационалиста. Но на современном этапе тезис «россиянин-патриот не может не быть интернационалистом» не столь очевиден. Причиной тому является ряд обстоятельств.

Во-первых, в обыденном сознании понятие «интернационализм» в большинстве случаев не воспринимается в отрыве от прилагательного «пролетарский». Возникшее внутри марксизма и его учения о борьбе рабочего класса за социализм, о необходимости объединения рабочего движения во всех странах, это понятие изначально служило прямым противопоставлением буржуазному национализму.

Во-вторых, слово «интернационализм» достаточно часто употреблялось в сочетании со словом «воин». На нашей памяти события афганской войны, в которой многие молодые россияне принимали участие в качестве воинов-интернационалистов и с честью выполнили свой долг. Тем не менее приходится признать, что термин «интернационализм» не только не приобрел популярность в общественном сознании в связи с этими событиями, но и серьезно изменил свою «смысловую нагрузку».

По своей сути, интернационализм предполагает не агрессию, а сотрудничество между народами, дружбу между людьми разных национальностей. Интернационалист – это миротворец, а не агрессор, поскольку интернационализм есть не что иное, как «идейно-политический принцип, провозглашающий, в противоположность национализму, равенство, солидарность и сотрудничество всех народов» [3, с. 192]. Почему же российский офицер должен быть патриотом-интернационалистом, а не, скажем, мультикультурным, поликультурным или кросскультурным человеком? Ответ лежит на поверхности. Мультикультурной может быть среда, поликультурным – образование, кросскультурным назван один из принципов образования. Человек может быть носителем лишь одной культуры – своей национальной, а вот формироваться как личность он, естественно, может и должен не иначе

как в мультикультурной среде. Воспитание будущего российского офицера происходит в условиях поликультурного и полиэтнического российского общества, но сам человек поликультурным быть не может. Задача преподавательского состава военного вуза – помочь курсанту сформировать свою гражданскую национальную идентичность. В этом отношении говорить об интернациональности как личностном качестве истинного патриота-россиянина куда как более точно и политически корректно.

Патриотизм современного российского офицера проявляется и как чувство, и как осознанно сформировавшаяся позиция верности своей стране и солидарности с ее народом. Россияне – это полиэтничная гражданская нация. Патриотизм российского офицера интернационален по своей сути, поскольку россиянин-патриот обладает сформированной национальной российской идентичностью, для которой характерно развитое интернациональное сознание. Оно обеспечивает ему восприятие многообразия культур и народов России и тем самым содействует предотвращению межэтнических конфликтов. Таким образом, без интернационального сознания российский офицер как патриот России не может состояться. Потому, что он – гражданин Российской Федерации, и потому, что так гласит Конституция России [4].

Завершая свое образование, курсант военного вуза переживает еще одно не менее важное событие – присвоение офицерского звания, которое дает старт его профессиональной деятельности и чувство сопричастности к воинской элите. По степени своей эмоциональности оно не менее насыщено, чем принятие присяги. Это чувство должно сочетаться с осознанием своей ответственности перед Родиной и ее гражданами, перед своими товарищами, перед личным составом, который он примет к командованию по прибытию к месту службы. Присвоение офицерского звания – это не только итог обучения, но и результат усвоения базовых ценностей российского офицера.

Еще раз подчеркнем необходимость педагогической поддержки курсанта не только в процессе образования, но и в период прохождения всех значимых событий формирования его как личности. Современный педагог в военном вузе должен учитывать имеющиеся противоречия во взаимоотношениях курсантов, считаться с национально-психологическими установками, стереотипами мышления, формирующими восприятие. Устремления педагогов должны быть направлены на создание условий, способствующих осознанию курсантами своей сопричастности к разнообразию социального мира, воспитанию чувства ответственности за сохранение мира и согласия.

Таким образом, мы рассмотрели формирование личностных качеств курсанта, основанных на базовых ценностях россиянина; определили цикличность событий, включенных в этот процесс, – от

принятия присяги до присвоения звания офицера; выявили составляющие гражданской идентичности, такие как патриотизм, социальная солидарность и интернационализм; определили их сущностный смысл и значение для дальнейшей профессиональной деятельности офицера. Формирование личностных качеств в процессе профессионального становления будущего офицера в соответствии с национальным воспитательным идеалом является весьма непростой задачей в воспитательной деятельности педагогического состава вуза. Успешному её решению способствуют традиции и ритуалы воинской службы, сложившиеся веками в российском воинстве, их последовательная череда дает существенные преимущества при формировании готовности курсантов военного вуза к реализации гражданской позиции и позволяет предположить успешное решение поставленных задач.

Список литературы:

1. Быков А.К. Формирование патриотического сознания молодежи // Педагогика. 2010. № 9. С. 10–20.
2. Кафтан В.В., Петрий П.В. Аксиология воинского служения: монография. М.: ВУ, 2017. 372 с.
3. Комлев Н.Г. Словарь иностранных слов. М.: ЭКСМО-Пресс, 2006. 669 с.
4. Конституция Российской Федерации [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_28399/ (дата обращения: 20.05.2021).
5. Концепция воспитания личного состава Вооруженных сил Российской Федерации // Приложение № 3 к Приказу Министра обороны РФ от 11 марта 2004 г. № 70 «Об органах воспитательной работы Вооруженных сил Российской Федерации» [Электронный ресурс]. URL: https://base.garant.ru/6724917/ 3e22e51c74db8e0b182 fad67b502e640/#friends (дата обращения: 21.06.2021).
6. Краюхин А.И. Менталитет как фактор формирования военно-профессиональной идентичности // Актуальные проблемы военной педагогики и психологии в системе военных образовательных организаций: м-лы. межвед. науч.-практ. конф.: Санкт-Петербург, 14–15 ноября 2019 года / Военная академия материально-технического обеспечения имени генерала армии А.В. Хрулева. СПб.: Центр научно-информационных технологий «Астерион», 2020. С. 358–363.
7. Лутовинов В.И. Российский патриотизм (концептуальный анализ) // ОБОЗНИК. Ноябрь 2012 [Электронный ресурс]. URL: http://www.oboznik.ru/?p=20319 (дата обращения: 20.05.2021).
8. Онлайн-дискуссия «Память о войне или война с памятью? Поколенческие аспекты исторической памяти» [Электронный ресурс]. URL: https://wciom.ru/index.php?id=237&uid=10345 (дата обращения: 20.05.2021).
9. Приказ Министра обороны от 22 июля 2019 «Об организации военно-политической работы в Вооруженных силах Российской Федерации» № 404.

[Электронный ресурс]. URL: https://search.prikaz.kz/ (дата обращения: 11.06.2021).
10. Ракитский А.В. Ценностный подход к пониманию содержания патриотического воспитания курсантов военных вузов в педагогических исследованиях // Человек и образование. 2017. № 1 (50). С. 117–120.
11. Толстой Л.Н. Христианство и патриотизм; Полн. собр. соч. Т. 39. М.: Государственное издательство художественной литературы, 1958. С. 27–81.

Об авторах:

ЗИМЕНКОВА Наталья Николаевна – кандидат философских наук, доцент; доцент кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин ФГКВОУ ВО «Военная академия воздушно-космической обороны имени Г.К. Жукова» (170100, Тверь, ул. Жигарева, д. 50); e-mail: zimenkova69@yandex.ru

НИКОНОВ Леонид Александрович – кандидат философских наук, преподаватель кафедры административной деятельности ФГКВОУ ВО «Тверской филиал Московского Университета МВД России имени В.Я. Кикотя» (170040, Тверь, ул. Кривичская, д. 12); e-mail: nikonov6980@mail.ru

FORMATION OF PERSONAL QUALITIES OF THE FUTURE OFFICERS: NATIONAL EDUCATIONAL IDEAL

N.N. Zimenkova[1], L.A. Nikonov[2]

[1]Military Academy of Aerospace Defense named after G.K. Zhukov, Tver, Russia
[2]Tver branch of the Moscow University of the Ministry of Internal Affairs of Russia named after V.Ya. Kikotya, Tver, Russia

The article discusses the theoretical substantiation of the formation of personal qualities of future officers by means of culture. Object of research: education of cadets of military universities. Purpose of the research: to analyze the features of the formation of cadets' personal qualities in the military pedagogical process. Research methods: analysis of literary sources, observation of the military pedagogical process. As a result of the study, the features of the formation of the basic values of servicemen were revealed, and practical recommendations on educational activities for the teaching staff of a military higher educational institution were given.

Keywords: *personal qualities of an officer, officer's ideal, patriotism, internationalism, citizenship, social solidarity.*

ТЕОРИЯ, МЕТОДИКА И ОРГАНИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

УДК 364.4
DOI: 10.26456/vtpsyped/2021.3.127

РАЗВИТИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ДОБРОВОЛЬЧЕСТВА (ВОЛОНТЕРСТВА) В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ

Т.Н. Арсеньева[1], И.В. Козин[2], В.Е. Менников[2,3]

[1]ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь
[2]ФГБОУ «Федеральный центр дополнительного образования и организации отдыха и оздоровления детей», Москва
[3]ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», Москва

Рассмотрены проблемы развития экологических добровольческих практик в общеобразовательных организациях. Обосновывается предположение, что вовлечение обучающихся в создание и реализацию социально-значимых экологических проектов способствует формированию гражданской позиции школьников и становится эффективным инструментом их социализации. Эмпирическую базу статьи составляет исследование, проведенное Федеральным центром дополнительного образования и организации отдыха и оздоровления детей. Материалы данного исследования вводятся в научный оборот впервые.
Ключевые слова: *экологическое добровольчество (волонтерство), добровольческие (волонтерские) проекты, лучшие практики, гражданская активность.*

Стратегия экологической безопасности Российской Федерации на период до 2025 года, утвержденная Указом Президента РФ от 19 апреля 2017 г. № 176, определяет развитие системы *экологического образования и просвещения* как одно из приоритетных направлений.

Целью экологического просвещения является формирование экологической культуры личности, воспитание бережного отношения к природе, обеспечение рационального природопользования посредством распространения знаний об экологической безопасности, информации о состоянии окружающей среды и об использовании природных ресурсов.

В 2018 году, объявленном в РФ Годом добровольца (волонтера), в субъектах РФ прошло большое количество добровольческих (волонтерских) мероприятий природоохранной направленности. Добровольческая (волонтерская) активность в школьных лесничествах усилила агитационно-пропагандистскую работу в сфере природоохранной деятельности. Отдельно следует отметить большой потенциал добровольческих (волонтерских) проектов, реализуемых на базе детских эколого-биологических центров, экологических кружков, станций юных

© Арсеньева Т.Н., Козин И.В., Менников В.Е., 2021

натуралистов, клубов экологов по экологическому просвещению.

Экологическое волонтёрство активно развивается в последние годы в образовательных организациях. Оно разворачивается не только в рамках волонтёрских организаций вузов и НКО, но и, например, на базе региональных ресурсных центров развития естественнонаучной направленности дополнительного образования детей. Необходимо отметить, что данная разновидность волонтёрства обладает высоким воспитательным потенциалом: участвуя в экологических проектах, дети развивают такие качества, как ответственность за собственные и коллективные решения, заботливое отношение к природе, любовь к родине и желание быть ей полезным, патриотизм, отзывчивость, трудолюбие, терпеливость, усердие, честность, уверенность в себе, инициативность, решительность, у них формируется экологически ориентированное мировоззрение и вырабатывается активная гражданская позиция [1, с. 73–77].

Системный анализ происходящих процессов развития экологического добровольчества позволяет сформулировать положение о практической значимости вовлечения школьников в реализацию экологических проектов для развития личностных и профессиональных компетенций обучающихся.

Для подтверждения данной гипотезы было проведено исследование, целью которого являлось изучение данной проблемы с анализом лучших практик в сфере воспитания школьников посредством их вовлечения в экологическое добровольчество (волонтёрство) в общеобразовательных организациях. В рамках исследования были поставлены следующие задачи: выявить потребность в создании экологических добровольческих (волонтёрских) сообществ школьников в общеобразовательных организациях, определить взаимосвязь между вовлечением школьников в экологические добровольческие (волонтёрские) проекты и воспитанием у ребёнка определённых личностных качеств, охарактеризовать современное развитие экологических добровольческих (волонтёрских) сообществ школьников в общеобразовательных организациях дополнительного образования на основе реализуемых проектов как лучших практик экологического волонтёрства и показателя проектной активности субъектов и округов РФ.

Исследование проводилось посредством онлайн-опроса (анкетирования) с помощью гугл-формы. В итоговый массив представлены данные из 7 федеральных округов, 26 субъектов РФ.

Данную выборку можно считать репрезентативной по отношению к представленности федеральных округов: 7 из 8 (87,5 % по отношению к генеральной совокупности). С точки зрения представленности субъектов РФ, в количественном отношении представлена примерно одна треть: 26 из 85 (30,6 % по отношению к генеральной совокупности). С количественной точки зрения, это допустимо и репрезентативно.

С качественной точки зрения, каждый субъект Российской

Федерации имеет свои региональные особенности, которые важно учитывать при разработке и осуществлении региональных и межрегиональных добровольческих (волонтёрских) проектов – особенно в сфере экологического волонтёрства: природные и климатические условия, ландшафтно-географические и геологические условия, уровень загрязнения окружающей среды, состояние флоры и фауны, территориальная близость к определённым странам с точки зрения возможного участия в соответствующих международных экологических проектах (например, страны Балтийского бассейна, страны Арктического совета) и т.п. В дальнейшем возможно проведение дополнительного исследования с охватом всей генеральной совокупности субъектов РФ.

При обработке и анализе данных использовались методы SPSS и контент-анализ. В исследовании приняли участие образовательные организации 7 федеральных округов.

На рис. 1 представлена проектная активность школьников, которая наиболее развита в Северо-Западном, Приволжском, Уральском и Центральном федеральных округах.

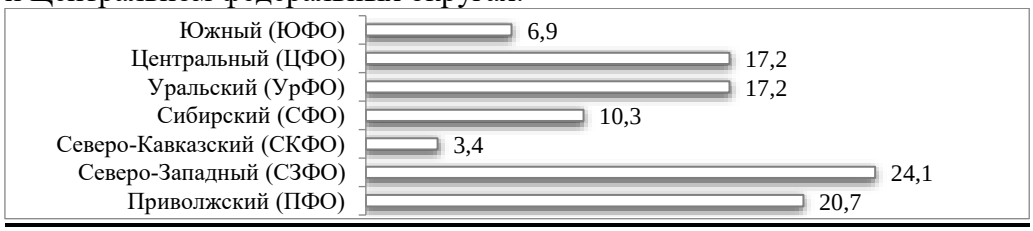


Рис. 1. Проектная активность школьников по федеральным округам, %

В табл. 1 обозначены субъекты РФ, представители которых принимали участие в исследовании (26 субъектов). При этом один субъект «Калининградская область» представлен двумя центрами, а субъект «Челябинская область» – тремя центрами.

Таблица 1

Субъекты РФ, представители которых принимали участие в исследовании

Субъект РФ	Частота	Проценты
Белгородская область	1	3,4
Волгоградская область	1	3,4
Вологодская область	1	3,4
Калининградская область	2	6,9
Кемеровская область – Кузбасс	1	3,4
Костромская область	1	3,4
Красноярский край	1	3,4
Курская область	1	3,4
Мурманская область	1	3,4
Нижегородская область	1	3,4
Новосибирская область	1	3,4

Оренбургская область	1	3,4
Пермский край	1	3,4
Псковская область	1	3,4
Республика Карелия	1	3,4
Республика Крым	1	3,4
Самарская область	1	3,4
Санкт-Петербург	1	3,4
Саратовская область	1	3,4
Свердловская область	1	3,4
Смоленская область	1	3,4
Тюменская область, г.Тюмень	1	3,4
Удмуртская Республика	1	3,4
Челябинская область	3	10,3
Чеченская Республика	1	3,4
Ярославская область	1	3,4
Всего	29	100,0

Отбор респондентов осуществлялся через ресурсные региональные центры дополнительного образования (РРЦ ДО).

На рис. 2 представлено распределение РРЦ ДО по каждому федеральному округу: наиболее высокий уровень охваченности школьников в сфере экологического волонтёрства на базе региональных ресурсных центров дополнительного образования детей наблюдается в Приволжском, Северо-Западном, Центральном и Уральском федеральных округах.

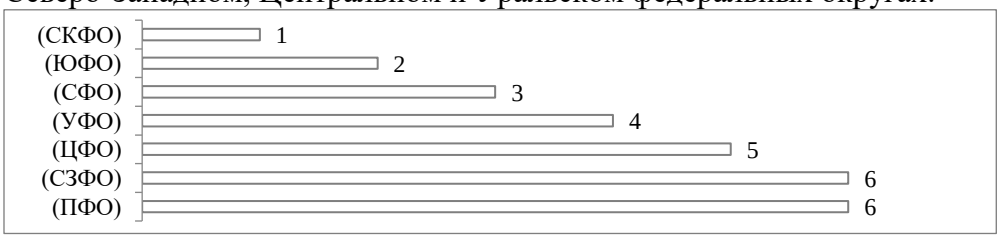


Рис. 2. Количество РРЦ ДО по каждому федеральному округу

В опросе в качестве экспертов приняли участие педагоги – организаторы добровольческого движения школьников.

При ответе на вопрос: «Необходимо ли создавать экологические добровольческие (волонтёрские) сообщества школьников в организациях дополнительного образования?», респонденты проявили практически полное единодушие: 89,7 из 100 % (трое затруднились с ответом).

Таблица 2

Анализ ответов на вопрос: необходимо ли создавать экологические добровольческие (волонтёрские) сообщества школьников в организациях ДО?

Ответы	Частота	Проценты
Да	26	89,7
Нет	0	0,0
Затрудняюсь ответить	3	10,3
Всего	29	100,0

Из табл. 2 видно, что подавляющее большинство опрошенных (почти 90 %) дали утвердительный ответ. На основании этого можно сделать вывод о значительном увеличении потребности в создании экологических добровольческих (волонтёрских) сообществ школьников в образовательных организациях как основы для проведения волонтёрских проектов в сфере экологического волонтёрства. Эти сообщества органически вписываются в существующую инфраструктуру и программы дополнительного образования, позволяя надлежащим образом институционализировать волонтёрскую деятельность школьников, в то же время поощряя их активность и инициативу.

Мнения экспертов по вопросу «Считаете ли Вы, что вовлечение школьников в экологические добровольческие (волонтёрские) проекты способствует воспитанию таких качеств у ребёнка, как» (любое количество вариантов ответа) распределились следующим образом (табл. 3)

Таблица 3

Мнения экспертов по вопросу: считаете ли вы, что вовлечение школьников в экологические добровольческие (волонтёрские) проекты способствует воспитанию таких качеств у ребёнка, как… (любое количество вариантов ответа)

Качества	Ответы		Кол-во наблюдений, %
	N	%	
Ответственность за собственные и коллективные решения	25	8.9	86.2
Заботливое отношение к природе	25	8,9	86,2
Активность	23	8,2	79,3
Инициативность	23	8,2	79,3
Трудолюбие	19	6,7	65,5
Уверенность в себе	18	6,4	62,1
Любовь к родине и желание быть ей полезным	17	6,0	58,6
Отзывчивость	17	6,0	58,6
Бережливость	17	6,0	58,6
Внимательность	16	5,7	55,2
Усердие	13	4,6	44,8
Надежность	13	4,6	44,8
Терпеливость	11	3,9	37,9
Решительность	11	3,9	37,9
Аккуратность	10	3,5	34,5
Пунктуальность	9	3,2	31,0
Честность	8	2,8	27,6
Осторожность	7	2,5	24,1
Всего	282	100,0	–

По данным опроса сформировался рейтинг качеств, которые, как полагают респонденты, развиваются у школьников вследствие их вовлечения в волонтёрские проекты. Так, респонденты считают, что вовлечение

школьников в волонтёрские проекты способствует воспитанию у них в большей степени таких качеств, как ответственность за собственные и коллективные решения, заботливое отношение к природе, активность и инициативность (см. табл. 3), что подтверждает гипотезу о высоком воспитательном потенциале экологического волонтёрства и взаимосвязи между вовлечением школьников в экологические волонтёрские проекты и формированием у них соответствующих личностных качеств.

Распределение ответов на вопрос: считаете ли вы, что вовлечение школьников в создание и реализацию экологических добровольческих (волонтёрских) проектов является действенным методом воспитания (любое количество вариантов ответа), можно увидеть на рис. 3:

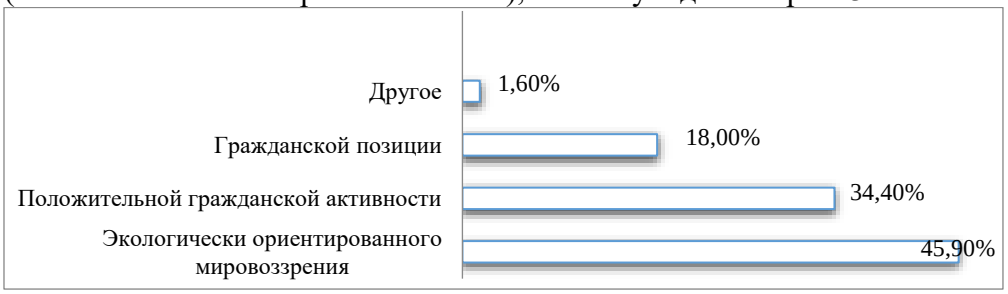


Рис. 3. Распределение ответов на вопрос: считаете ли вы, что вовлечение школьников в создание и реализацию экологических добровольческих (волонтёрских) проектов является действенным методом воспитания (любое количество вариантов ответа)

Как видно из рис. 3, почти половина опрошенных респондентов (46 %) считает, что вовлечение школьников в волонтёрские проекты способствует формированию экологически-ориентированного мировоззрения, а чуть более трети опрошенных (34 %) – положительной гражданской активности. Почти пятая часть опрошенных (18 %) отметила, что такое вовлечение способствует вырабатыванию гражданской позиции. Это означает, что данная разновидность волонтёрства может быть объединена с патриотическим волонтёрством, что позволит усилить воспитательный потенциал и даст возможность проводить комплексные волонтёрские проекты, затрагивающие сразу несколько сфер волонтёрской деятельности.

Распределение ответов на вопрос: существуют ли в вашей организации добровольческие (волонтёрские) сообщества школьников экологической направленности, наглядно иллюстрирует рис. 4.

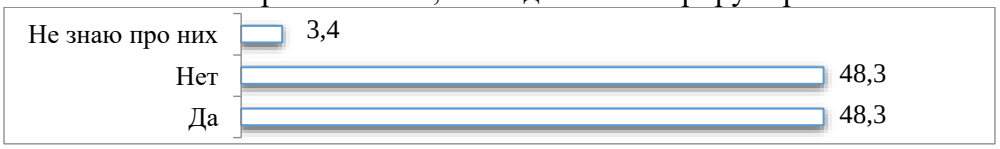


Рис. 4. Распределение ответов на вопрос: существуют ли в вашей организации добровольческие (волонтёрские) сообщества школьников экологической направленности?

Как видим, мнения респондентов разделились на две равные группы. Так, почти половина опрошенных (48,3 %) отметила, что в их организации существуют добровольческие сообщества школьников, в то время как вторая равная по значению доля опрошенных (48,3 %) дала противоположный ответ. При этом незначительная часть опрошенных (3,4 %) затруднилась с ответом.

Следующий вопрос был задан тем респондентам, которые отметили, что в их организациях существуют добровольческие сообщества школьников, и был сформулирован таким образом: какие из предложенных направлений экологического добровольчества (волонтёрства) реализуют ваши ребята?

В рамках исследования ставилась задача охарактеризовать современное развитие экологических добровольческих (волонтёрских) сообществ школьников. Одним из ключевых показателей является непосредственное участие школьников в экологических волонтёрских проектах. С этой целью в рамках анкеты респондентам предлагалось ответить на ряд открытых вопросов по описанию лучших экологических добровольческих (волонтёрских) проектов как лучших практик.

В целях описания лучших практик проектной деятельности в сфере экологического добровольчества (волонтёрства) и в соответствии с заявленными целями и направлениями деятельности представленные проекты можно сгруппировать по тематическим блокам (табл. 4).

Таблица 4

Распределение проектов по тематическим блокам и субъектам РФ

Тематический блок / количество проектов	Субъект РФ
Помощь животным и птицам в приютах, зоопарках и особо охраняемых природоохранных территориях / 8	Ярославская область, ЦФО Калининградская область, СЗФО Кемеровская область – Кузбасс, СФО Чеченская Республика, СКФО Свердловская область, УрФО Санкт-Петербург, СЗФО
Раздельный сбор и переработка отходов / 6	Ярославская область, ЦФО Самарская область, ПФО Оренбургская область, ПФО Свердловская область, УрФО Красноярский край, СФО Калининградская область, СЗФО
Охрана водных ресурсов / 5	Саратовская область, ПФО Челябинская область, УрФО Свердловская область, УрФО Новосибирская область, СФО
Экологическое просвещение и творчество / 25	Ярославская область, ЦФО Самарская область, ПФО Оренбургская область, ПФО Калининградская область, СЗФО

	Кемеровская область – Кузбасс, СФО Челябинская область, УрФО Волгоградская область, ЮФО Чеченская Республика, СКФО Пермский край, ПФО Свердловская область, УрФО Новосибирская область, СФО Красноярский край, СФО
Экологический мониторинг / 4	Санкт-Петербург, СЗФО Калининградская область, СЗФО Нижегородская область, ПФО
Экотуризм и экологические тропы / 5	Оренбургская область, ПФО Волгоградская область, ЮФО Челябинская область, УрФО Новосибирская область, СФО Красноярский край, СФО
Озеленение и благоустройство территорий / 8	Волгоградская область, ЮФО Челябинская область, УрФО Чеченская Республика, СКФО Красноярский краевой центр «Юннаты», СФО Калининградская область, СЗФО
Природопользование и лесовосстановление, рациональное природопользование / 4	Красноярский край, СФО Калининградская область, СЗФО
Патриотическое волонтёрство/1	Волгоградская область, ЮФО
Волонтёры ЗОЖ / 1	Волгоградская область, ЮФО

Как видно из табл. 4, больше половины проектов в той либо иной форме прямо, либо косвенно связаны с экологическим просвещением (25 проектов из 42). Второе место делят проекты помощи животным и птицам в приютах, зоопарках и особо охраняемых природоохранных территориях и озеленение и благоустройство территорий (по 8 проектов соответственно). Также набирает популярность раздельный сбор и переработка отходов (6). Некоторые лучшие практики на первый взгляд кажутся уникальными и локально обусловленными (Сад Победы «Сталинград» и «Силами природы укрепим иммунитет», Волгоградская область ЮФО), но они обладают значительным методологическим потенциалом для транслирования в других субъектах РФ ввиду их тесной связи с воспитанием патриотизма и приобщения к ЗОЖ. В целях и направлениях проектов Челябинской области Уральского федерального округа ярко выражен компонент взаимодействия школ с муниципалитетами, что также представляет собой лучшую практику партнёрского взаимодействия и продуктивного диалога региональных ресурсных центров ДО с органами власти.

Таким образом, результаты проведённого исследования подтверждают гипотезу о высоком воспитательном потенциале экологического волонтёрства, обосновывают взаимосвязь между

вовлечением школьников в экологические добровольческие (волонтёрские) проекты и воспитанием у ребёнка определённых личностных качеств, формированием экологически ориентированного мировоззрения, вырабатыванием гражданской позиции и приобщением к здоровому образу жизни, иллюстрируя положительную гражданскую активность детей в рамках реализации экологических волонтёрских проектов. Самым популярным направлением является *экологическое просвещение*, с которым в той или иной степени связаны практически все упомянутые респондентами проекты. Среди планируемых форм экологического добровольчества (волонтёрства) также популярна помощь в лесовосстановлении, что весьма актуально в силу ликвидации последствий лесных пожаров.

Это даёт основание для дальнейшего расширения и активизации экологического добровольчества (волонтёрства) во всех субъектах Российской Федерации на базе экологических добровольческих (волонтёрских) сообществ школьников в общеобразовательных организациях при сотрудничестве с местными и региональными органами власти, а также возможности проведения совместных волонтёрских проектов в рамках патриотического волонтёрства и волонтёрства в сфере ЗОЖ при поддержке муниципальных, региональных и федеральных органов власти) [3].

Когда мы анализируем процесс разработки, внедрения и реализации добровольческих экопроектов, важно четко сформулировать то, что в научной литературе принято называть психолого-педагогическими основами проектной деятельности. С точки зрения практической психологии добровольческие экопроекты – это агитационно-пропагандистские мероприятия, имеющие четко выраженный событийный характер.

События (ивенты) в сфере экологического добровольчества представляют собой соответствующим образом спланированные и организованные мероприятия, которые проводятся для того, чтобы *оказать влияние на мнение целевой аудитории.* Поэтому проведение подобных мероприятий требует практических знаний в сфере ивент-сервиса (или, другими словами, событийного волонтерства). Событийный менеджмент сводится, по сути дела, к организации управления тем или иным мероприятием [2, с. 60]. Добровольческие экоакции, в подавляющем большинстве случаев организуются и проводятся в интересах общества и государства. Высокая социальная значимость формирует дополнительную ответственность организаторов данных мероприятий, требуя от них значительных интеллектуальных, кадровых и материальных усилий и затрат. При этом эковолонтерство остается распространенной формой добровольческой деятельности, направленной на помощь людям. Проведение добровольческих эко-ивентов (событий) невозможно

без тщательной многоступенчатой ресурсозатратной подготовки. Таким образом, потребность в профессиональном подходе к таким мероприятиям ставит в повестку дня высокий уровень требований к компетенциям менеджеров экодобровольчества.

Рассматривая добровольческую деятельность как этап профессионального становления личности, мы считаем необходимым внедрение системной уровневой подготовки добровольцев, осуществляемой в том числе психологическими средствами [4].

В связи с этим нам представляется важным рассмотреть становление добровольца, опираясь на уровневый подход, где каждый уровень представляет собой развитие ключевых компетенций добровольца: 1) личностный – определение индивидуальных особенностей и раскрытие потенциала участников движения; 2) коммуникативный – освоение техник межличностного взаимодействия, развитие навыков публичного выступления, навыков эффективной работы в команде; 3 – проектный, обучение проектной деятельности и разработка социально-значимых проектов добровольческого движения.

Во время подготовки добровольцев мы в полной мере должны обращать внимание на то, как соотносятся требования социальной среды и возможности добровольца, от чего зависит субъективное благополучие потенциального добровольца, какова возможность создания благоприятной среды для реализации потенциала добровольца.

При этом важным считаем во время психологической подготовки работу в первую очередь с психологическим «Я» добровольца. Оно включает в себя представления участника волонтерского движения о своем внутреннем мире, мечтах, иллюзиях, страхах, своей картине мира и т.п. Безусловно, речь идет о формировании лидерской Я-концепции добровольца. И в этом контексте необходимо рассмотрение связи представлений личности об окружающем мире, социально-психологических связей, закономерностей межличностного взаимодействия – всего того, что формирует мировоззрение добровольца.

Следовательно, на занятиях первого уровня (названного нами личностным) осуществляется работа по гармонизации личностных подструктур участников. При этом разрушаются привычные, часто неадекватные стереотипы самовосприятия участников, формируется адекватное восприятие своих возможностей, появляется расширенное представление о себе, возникает конструктивное отношение к окружающим. На этом уровне подготовки в большей степени, чем на остальных, задействованы процедуры информирования с использованием притч, психодиагностики ценностей, интересов, интеллекта, мотивации и личностных качеств.

На втором уровне подготовки (коммуникативном) созданы условия для оказания помощи добровольцу в развитии коммуникативных

компетенций посредством участия в практиках командного взаимодействия. Особое внимание при этом уделено анализу степени доверия к другим, собственной роли во взаимодействии, конструктивной обратной связи как инструмента развития самого себя и других.

На третьем уровне подготовки (проектном) посредством проектирования доброволец реализует в действиях и поступках свое предназначение, как бы громко это ни звучало. Речь идет о возможности реализации активной жизненной позиции посредством написания и участия в собственно созданном проекте.

Только трехуровневая подготовка добровольцев с использованием современных психологических средств позволяет развивать и личностный, и профессиональный потенциалы современной молодежи в трех плоскостях: 1) ощущение компетентности, всей полноты своих возможностей, ощущение «я знаю, я могу»; 2) ощущение самодетерминации – осознание себя и только себя причиной своих действий. Если человеку это удается, то появляется удовлетворение от деятельности, возникает чувство самостоятельности, уверенность в будущем; 3) включенность в систему значимых отношений, потребность быть включенным в значимые отношения с другими людьми в процессе деятельности, наличие чувства «общей судьбы».

Именно высокотехнологичные образовательные программы подготовки волонтеров являются одним из ключевых факторов успешности развития экологического добровольчества. Проведенный авторами анализ лучших практик в сфере экологического добровольчества школьников подтверждает правильность вышеуказанного тезиса.

Таким образом, проведенное исследование полностью подтверждает выдвинутое в начале статьи теоретическое предположение (гипотезу) о практической значимости экологических проектов в развитии личностных и профессиональных компетенций учащихся. Эмпирический материал исследований, который впервые вводится в данной статье, может быть использован в практической работе по подготовке добровольческих проектов и развитию экологического добровольчества в образовательных организациях.

Список литературы

1. Молодежное добровольчество в России: история и современность: мат. научно-практической конференции / под общ. ред. С.В. Орлова, А.В. Коршунова. Тверь: МедиаСпектр, 2021. 78 с.
2. Развитие добровольчества (волонтерства) в российском образовании: м-лы межрегиональной науч.-практ. конф. студентов профессиональных образовательных организаций 25 ноября 2020 г. / под ред. Т.Н. Арсеньевой, Н.Е. Сердитовой. Тверь: ТвГУ, 2020. 112 с.
3. Загладина Х.Т., Арсеньева Т.Н. Продвижение культуры волонтерства в

современной российской школе: проблемы и перспективы // Воспитание школьников. 2015. № 10. С. 10–14.
4. Арсеньева Т.Н., Виноградова Н.В., Пелевина И.М., Соколов А.А. Практико-ориентированные методы психологической подготовки добровольцев: учеб.-метод. пособие / науч. ред. В.В. Семикин, Т.Н. Арсеньева. Тверь: ТвГУ, 2009.

Об авторах:

АРСЕНЬЕВА Татьяна Николаевна – кандидат психологических наук, доцент, директор научно-образовательного центра инновационных технологий развития профессиональной карьеры «Профкарьера» ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», (170100, Тверь, ул. Желябова, 33); e-mail: arsenjeva.tat@yandex.ru

КОЗИН Игорь Владимирович – кандидат экономических наук, директор ФГБОУ «Федеральный центр дополнительного образования и организации отдыха и оздоровления детей» (107014, Москва, Ростокинский пр-д, 3); e-mail: ivk.adm.orel@mail.ru

МЕННИКОВ Владимир Евгеньевич – заместитель директора по учебно-воспитательной работе ФГБОУ «Федеральный центр дополнительного образования и организации отдыха и оздоровления детей» (107014, Москва, Ростокинский пр-д, 3), старший преподаватель кафедры социальной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет» (119991, Москва, ул. Малая Пироговская, д. 1, стр. 1); e-mail: v.mennikov@inbox.ru

DEVELOPMENT OF ENVIRONMENTAL VOLUNTEERING IN EDUCATIONAL ORGANIZATIONS

T.N. Arsenyeva[1], I.V. Kozin[2], V.E. Mennikov[2,3]

[1]Tver State University, Moscow, Russia
[2]Federal Center for Additional Education and Organization of Recreation and Recreation for Children, Moscow, Russia
[3]Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia

This article is devoted to the problems of the development of environmental volunteer practices in educational organizations. The assumption is substantiated that the involvement of students in the creation and implementation of socially significant environmental projects contributes to the formation of the civic position of schoolchildren and becomes an effective tool for socialization. The empirical basis of the article is a study conducted by the Federal Center for Continuing Education and Organization of Recreation and Recreation of Children. The materials of this research are being introduced into scientific circulation for the first time.

Keywords: *environmental volunteerism, volunteer projects, best practices, psychological and pedagogical foundations, civic engagement.*

УДК 379.8.092
DOI: 10.26456/vtpsyped/2021.3.139

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ АКТИВНОСТИ РАБОТНИЦ ОРГАНОВ МЕСТНОГО САМОУПРАВЛЕНИЯ

А.А. Винокуров

ОГБОУ ВО «Смоленский государственный институт искусств», Смоленск

В результате лонгитюдного исследования социально-культурной ситуации Смоленской области выявлены проблемы социально-культурной активности работниц органов местного самоуправления. Разработана программа и модель интеграции организационных и педагогических условий с целью коррекции социальной активности работниц. Установлено, что среда организационных и целенаправленно сконструированных с учётом потребностей, интересов и праксических чувств работниц педагогических условий способствует ускорению процесса формирования их социально-культурной активности. Обучение профессиональным компетенциям, социальная коммуникация и социально-культурная рекреация повышают интенсивность, частоту и разнообразие выполняемых профессиональных действий женщин – работниц органов местного самоуправления.

Ключевые слова: *организационно-педагогические условия, социально-культурное проектирование, лонгитюдный метод, процесс формирования социально-культурной активности, женщины – работницы органов местного самоуправления, социальная коммуникация, социально-культурная рекреация, самоорганизация, профессиональные компетенции.*

Введение. Нехватка ресурсов, квалифицированных кадров, депривация населения часто вызывают отрицательные астенические эмоции работниц органов местного самоуправления, снижают их самооценку и социально-культурную активность, вызывают желание уйти на другую работу. Социально-культурное проектирование способов, средств и мер организационно-педагогических условий призвано помочь в решении задач формирования социально-культурной активности работниц органов местного самоуправления. Впервые способом формирования социально-культурной активности женщин – работниц органов местного самоуправления – избрана интеграция различных организационных и педагогических условий в единый комплекс воздействий. Интеграция организационных и педагогических условий рассматривается нами как вариант реализации технологически обеспеченного способа решения вопроса формирования социально-культурной активности работниц органов местного самоуправления отдельно взятого субъекта Российской Федерации.

© Винокуров А.А., 2021

Актуальность исследования. Анализ педагогической литературы показывает, что именно организационно-педагогические условия являются принципиальным основанием для связывания различных видов деятельности по управлению процессом формирования профессионально-педагогической культуры личности [1, с. 90–94; 4, с. 12; 13, с. 41–44; 5, с. 108–113].

Методология социально-культурного проектирования культурной среды представляет собой комплексный подход к определению целей, созданию системы планирования мероприятий и контролю их достижения. На уровне региона она должна содержать всесторонний анализ основных проблем социально-культурной ситуации, выявлять причины их возникновения, предлагать приоритетные направления, цели и задачи устранения этих проблем, описывать желаемое состояние проектируемой ситуации, пути и средства достижения желаемого состояния, организации социальной коммуникации субъектов, участвующих в конструировании способа решения проблемы в целом [7, с. 52–75].

В нашем исследовании программа социально-культурного проектирования содержит систему процессов проблематизации, целеполагания и инструментализации, необходимых для создания условий целенаправленного педагогического влияния на личность работниц органов местного самоуправления.

Совокупность приёмов и операций разработанной нами программы описываются в рамках представлений А.Д. Жаркова о социокультурном взаимодействии субъектов регионального проекта [2, с. 146–154]; концепции педагогического регулирования социально-культурным проектированием личности Л.С. Жарковой [3, с. 112–117].

Материалы и методы исследования. Форматом аналитической и исследовательской разработки программы выступили материалы проекта Программы проведения административной реформы в Смоленской области в 2006–2008 гг., документы организации целевой подготовки кадрового резерва руководителей Смоленской области; результаты социокультурных исследований «Социологический портрет Смоленской области», финансируемых РГНФ в 2006, 2009-м и 2016 годах, в которых автор был занят в качестве исполнителя (Договор между администрацией Смоленской области и Смоленским филиалом ОРАГС № 36 от 28.03.2006 г. «О разработке проекта Программы проведения административной реформы в Смоленской области в 2006–2008 гг.»; соглашение № 026-06/0723 от 25.05.2006 г., договор (соглашение) № 2009/504 от 6 июля 2009 г. о поддержке гуманитарных научных исследований Смоленского филиала Орловской региональной академией государственной службы (ОРАГС), Российским гуманитарным научным фондом (РГНФ); проект РГНФ 2016 г. № 15-03-

00443 «Социокультурный портрет Смоленской области: кросс-культурные взаимодействия в зоне российско-белорусского приграничья»).

Сбор исходных данных многократного обследования работниц вначале осуществлялся на базе учебно-лабораторной базы Смоленского филиала Орловской региональной академией государственной службы (ОРАГС) (в настоящее время Смоленский филиал Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации), а затем на учебно-лабораторной базе ОГБОУ ВО «Смоленский государственный институт искусств».

Методы исследования: анализ философской, социологической, психологической и социально-педагогической литературы по проблеме исследования, изучение нормативной документации, педагогическое моделирование; анкетирование, беседа, антропометрия, тестирование степени выраженности психических состояний активации, интереса, эмоционального тонуса, напряжения и комфортности (по Н.А. Курганскому и Т.А. Немчину) [6, с. 44–50]; оценка степени утомляемости и работоспособности (по методу Крепелина) [11, с. 125–128]; оценки количества соматического здоровья человека (уровня физического состояния по Г.Л. Апанасенко) [8, с. 7–10]; педагогическое наблюдение, педагогический эксперимент (констатирующий и формирующий), лонгитюдный метод, методы обработки и анализа статистических данных [12, с. 40–64].

Отбор методов исследования базировался на стратегии смешивания разнородных качественных и количественных методов в одном исследовании. Стратегия смешивания разнородных методов (mixed methods research) в одном исследовании обеспечивает более полный сбор информации, валидизацию получаемых результатов [9, с. 21–29].

В ходе исследования на различных его этапах принимали участие 463 работницы органов местного самоуправления Смоленской области.

Результаты исследования и их обсуждение. Изучение исходных данных показало следующее. До прихода на работу в систему органов местного самоуправления 76 % опрошенных женщин работали в основном в сельском хозяйстве, учреждениях образования и культуры. Специального образования в сфере муниципального образования у них не было. После перехода на работу в систему органов местного самоуправления и начального периода работы респонденты стали всё чаще замечать у себя эмоциональные переживания и чувства затруднений в работе в связи с отсутствием профессиональных знаний, недостаточным финансированием деятельности администраций, ухудшающимся состоянием жилищно-коммунальной сферы поселений, благоустройства в целом.

На вопрос: «Что, по Вашему мнению, в большей степени препятствует исполнению ваших должностных полномочий?» – 77 % опрошенных указали на недостаточное финансовое обеспечение местных бюджетов; 21 % – на нехватку квалифицированных кадров; остальные назвали «несовершенство законодательства». Более половины опрошенных работниц (57 %) заметили в социально-культурной ситуации жизни поселения элементы социальной напряжённости. Чувство безысходности и отчаяния работниц органов местного самоуправления, по данным опроса, вызывают миграция трудоспособного населения, высокий уровень безработицы, алкоголизм и высокая смертность населения, проблемы детей и молодёжи на селе.

По результатам самооценки состояния здоровья установлено, что большинство работниц (65 %) оценивают свое состояние здоровья только как удовлетворительное (в опросе принимали участие 53 работницы). Скорее хорошим свое здоровье назвали 22 % работниц; 13 % указали, что здоровье у них скорее плохое, чем хорошее, остальные оценили его как удовлетворительное.

Опрос показал, что большая половина респондентов (55 %) в течение текущего года болели, нетрудоспособность по больничному листу, со слов работниц, составила 11 и более дней по простудным заболеваниям (25 %); до 10 дней (15 %) – заболевания опорно-двигательного аппарата; от 1 до 6 дней – сердечно-сосудистые заболевания (10 %) и от 1 до 3 дней – инфекционные заболевания (5 %). Кроме этого, работницы жаловались на частое переживание утомляемости на работе. Работницы жаловались на такие симптомы, как головная боль (47 %), слабость (45 %), сонливость (35 %), боли в пояснице, спине, шее. В отдельных случаях (4 %) отмечалась усталость глаз, кистей рук, отечность ног. У большинства работниц (82 %) утомление появлялось во второй половине дня; у 5 % опрошенных – уже в первой половине дня; 13 % опрошенных чувства усталости в течение рабочего дня у себя не замечали. Эти симптомы указывают на неотложность введения в режим труда и отдыха работниц средств рекреации. В противном случае часто переживаемые состояния выраженного позотонического утомления могут привести к развитию остеохондроза, заболеванию глаз, органов кровообращения, тем более работа данной категории женщин протекает в основном в сидячем положении (81 % работниц выбрали ответ «сидя»). Только 19 % опрошенных назвали рабочую позу смешанной, то есть сидя, стоя, в движении.

Субъективные оценки функциональных состояний работниц были дополнены результатами инструментальных исследований профессионально значимых психофизиологических свойств – устойчивости умственной работоспособности; степени выраженности

психических состояний активации, интереса, эмоционального тонуса, напряжения и комфортности; уровня физического состояния организма. На этом этапе исследовании участвовали 53 работницы.

Оценка показателей умственной работоспособности и утомления работниц органов местного самоуправления с помощью теста Э. Крепелина показала ее неустойчивость, снижение во время выполнения теста, что указывает на истощаемость процессов внимания и проявление умственного утомления (выражающегося в ухудшении качества решения интеллектуальных задач).

Исследование степени выраженности психических состояний показало, что у четверти работниц (25 %) наблюдается выраженная интенсивность психических процессов: она или слишком высокая (15 %), или слишком низкая (10 %); у 12 % работниц выявлено отсутствие интереса, безразличие к работе; у 2 % – эмоциональное истощение (низкая степень проявления эмоционального тонуса). У 78 % работниц проявляется средняя степень напряжения, которая, как известно, при длительном времени его переживания может перейти в состояние стресса и перенапряжения. Почти столько же работниц (75 %) показывают среднюю, а 10 % – низкую степень комфортности.

Для оценки уровня физического состояния использовался метод расчетных индексов Г.Л. Апанасенко. На основе данных антропометрических измерений были рассчитаны индексы оценки функционального состояния работниц.

Как показали результаты исследования, индекс Кетле, характеризующий гармоничность телосложения, составил 422,2 ± 10,66 г/см, что по шкале оценки Г.Л. Апанасенко соответствует ниже среднему значению уровня функционального состояния организма работниц.

Жизненный индекс равен 49,3 ± 1,27 мл/кг, что по шкале Г.Л. Апанасенко соответствует среднему уровню. Видим, что на килограмм массы тела работниц приходится 49,3 мл воздуха их жизненной емкости легких. В норме у женщин жизненный индекс составляет 50 мл/кг веса.

Силовой индекс, характеризующий относительную величину мышечной силы, составил 45,6 ± 1,42 %. Физическая сила мышц является одним из факторов поддержания осанки, физической подготовленности работниц.

Индекс Робинсона работниц составил 98,22 ± 2,49 усл. ед., что по шкале оценок Г.Л. Апанасенко ниже среднего уровня и указывает на проявление артериальной гипертензии у женщин – работниц органов местного самоуправления.

С позиции теории «цены» адаптации физиологических систем организма, степени выраженности напряжения механизмов, приспособительных функций организма, величины индекса Кетле, силового индекса и индекса Робинсона характеризуют состояние

организма работниц как донозологическое и свидетельствуют о выраженном напряжении регуляторных механизмов гомеостаза организма, проявляющегося в признаках недостаточного кислородообеспечения, недостаточной способности к преодолению позотонических нагрузок, нарушениях деятельности системы кровообращения и формировании состояния, предшествующего ожирению.

Для предотвращения перехода этого состояния к состояниям неудовлетворительной адаптации работницам органов местного самоуправления показаны различные коррекционные и восстановительные мероприятия рекреации с направленным использованием физических упражнений, упорядочением образа жизни, режима труда и отдыха, так как дезадаптивные изменения в организме работниц могут впоследствии приобрести устойчивый характер, вызвать переключение мотивации с трудовой деятельности на озабоченность проблемами здоровья, навязчивой фиксацией на них и в целом негативно сказаться на проявлениях социально-культурной активности.

Полученные результаты актуализируют неотложность изменения образа жизни работниц, необходимость создания условий коррекции социальной активности работниц.

Так, возможность улучшения социально-культурной ситуации в муниципальном образовании 47 % опрошенных работниц связывают с потребностью в организации условий получения профессионального образования, обеспечения консультативной помощи районного совета муниципальных образований, введения рекреации в режим труда и отдыха.

По данным опроса, на выраженную потребность в специальной подготовке и интерес к получению высшего образования, переподготовки или повышении квалификации по специальности «Государственное и муниципальное управление») указали более 80 % опрошенных работниц. Наиболее востребованным направлением деятельности районного совета муниципальных образований 75 % работниц назвали организацию обучения, обмен опытом, поддержание сайта совета, информационно-методическое консультирование по телефону.

Создание организационных условий рекреации в режиме труда и отдыха связывается работницами с желанием снять усталость и активизировать свою работоспособность. По данным опроса, работницы органов местного самоуправления проявляют интерес к различным видам рекреации и физкультурно-оздоровительным мероприятиям и при соответствующих условиях хотели бы самостоятельно их выполнять. Работницы для устранения симптомов усталости выбирают – прогулки (56 %), занятия физическими упражнениями (26 %), длительный сон (37

%), слушание музыки (21 %), чтение (17 %). Обращает на себя внимание факт выбора употребления алкогольных напитков как средства снятия усталости и нейтрализации напряжения (1 %).

Результаты ответов на вопрос: «Что вам необходимо для самостоятельной организации рекреации?» – оказались такими: работницам нужно, чтобы на работе имелись восстановительно-оздоровительные условия релаксации: комната психологической разгрузки (52,5 %), спортивный зал (17,5 %), бассейн (10 %), игровые площадки, тир, катки, лыжные трассы (2,5 %); по месту жительства нужны: бассейн (45 %), крытый каток (35 %), стадион (27,5 %), игровые площадки (25 %), спортивный зал (17,5 %), лыжные трассы (10 %), комната психологической разгрузки (10 %), тир (5 %). Отмечались пожелания на значение работы в этих учреждениях квалифицированных специалистов-инструкторов (5 %).

Как видим, основной потребностью в рекреации работниц органов местного самоуправления выступает желание активизировать умственную работоспособность, снять усталость во время второй половины рабочего дня.

Причинами, формирующими эту потребность, являются симптомокомплекс болевых ощущений позотонического утомления, гипокинезия, низкая самооценка состояния здоровья. Желание снять усталость и активизировать свою работоспособность во второй половине рабочего дня является личностно-значимым мотивом изменения образа жизни и поведения работниц органов местного самоуправления.

На то, что работницы нуждаются в организованных рекреационных мероприятиях, указывают и результаты изучения планов по организации физкультурно-оздоровительных мероприятий в поселениях.

Помимо организационных условий социализации и социальной коммуникации большой потенциал возможностей изменения образа жизни содержится и в педагогических условиях социально-культурной рекреации. Рекреация способна не только обеспечить направленное и упорядоченное формирование режимов труда и отдыха, образа жизни в целом, но и помочь работницам в их личностном развитии. Среда организационных и целенаправленно сконструированных с учётом потребностей, интересов и чувств работниц педагогических условий может способствовать ускорению процесса формирования их социально-культурной активности. Обеспечивается это интеграцией организационных и педагогических условий, целенаправленной организацией процесса социальной коммуникации субъектов, участвующих в проектировании условий нового образа жизни работниц; построением на этой основе желаемой модели организационно-педагогических условий.

Выводы. Анализ социально-культурной ситуации, условий жизнедеятельности работниц органов местного самоуправления Смоленской области способствовал актуализации разработки модели организационно-педагогических условий, обеспечивающей ускорению процесса формирования социально-культурной активности работниц органов местного самоуправления региона.

Установлено, что потребности, возникающие в результате дефицита жизненных ресурсов организма, выступают источником социально-культурной активности работниц, а её стимулами являются интересы и праксические состояния – чувства удовлетворения работниц от решительных действий и от преодоления преград. Способствуют формированию социально-культурной активности работниц и процессы социальной коммуникации: взаимодействие людей и электронных устройств среды создают самоорганизующуюся структуру – общность людей и машин (компьютеров, социальных сетей, мобильных телефонов). Социальный опыт, знания, умения и навыки, полученные работницами в результате обучения, социальной коммуникации и социально-культурной рекреации, повышают интенсивность, частоту и разнообразие выполняемых профессиональных действий работниц.

Список литературы

1. Есаков В.А. Методология инновационного проектирования культурной среды // Вестник МГУКИ. № 3. 2011. С. 90–94.
2. Жарков А.Д. Теория, методика и организация социально-культурной деятельности: учебник. М.: МГУКИ, 2012. С. 146–154.
3. Жаркова Л.С. Педагогическое регулирование социально-культурным проектированием личности в учреждениях культуры // Вестник МГУКИ. № 3. 2011. С. 112–117.
4. Ипполитова Н., Стерхова Н. Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация // General and professional Edikation. 2012. № 1. P. 8–14.
5. Колинько И.В. Общенаучный и междисциплинарный подходы в социокультурном проектировании // Вестник МГУКИ. № 1. 2011. С. 108–113.
6. Курганский Н.А., Немчин Т.А. Оценка психической активации, интереса, эмоционального тонуса, напряжения и комфортности. Практикум по экспериментальной и прикладной психологии: учебное пособие / под ред. А.А. Крылова. Л.: Изд.-во Ленинградского университета,1990. С. 44–50.
7. Марков А.П., Бирженюк Г.М. Основы региональной культурной политики и формирования культурно-досуговых программ. СПб., 1992. 126 с.
8. Ромашин О.В., Безбородов В.П., Чудимов В.Ф. Оценочные критерии эффективности оздоровления человека в процессе реабилитации: методическое пособие для врачей. М.: Центр лечебной физической культуры и спортивной медицины Росздрава, 2005. 30 с.
9. Савинская О.Б., Истомина А.Г., Ларкина Т.Ю., Круглова К.Д.

Концептуальные представления о стратегиях «смешивания методов» (mixed methods research): этапы развития и современные дискуссии // Социс. № 8. 2016. С. 21–29.
10. Серебрякова Р.О. Исследование утомляемости и работоспособности с помощью таблицы Крепелина. Практикум по экспериментальной и прикладной психологии: учебное пособие; Под ред. А.А. Крылова. Л.: Изд.-во Ленинградского университета, 1990. С. 125–128.
11. Сочивко Д.В., Якунин В.А. Математические модели в психолого-педагогических исследованиях: учеб. пособие. Л.: Изд-во ЛГУ, 1988. 69 с.
12. Тихонова В.А., Сторублевцева Д.А. Основные проблемы и задачи региональной политики в проектировании культурной среды // Вестник МГУКИ. № 1. 2014. С. 41–44.

Об авторе:

ВИНОКУРОВ Алексей Александрович – старший преподаватель кафедры народной художественной культуры Областного бюджетного государственного образовательного учреждения высшего образования «Смоленский государственный институт искусств» (214020, Смоленск, ул. Румянцева, 20); e-mail: VinokurovAlex09@yandex.ru

ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE FORMATION OF SOCIO-CULTURAL ACTIVITY OF FEMALE WORKERS OF LOCAL SELF-GOVERNMENT BODIES

A.A. Vinokurov

Smolensk State Institute of Arts, Smolensk, Russia

As a result of a longitudinal study of the socio-cultural situation of the Smolensk region, the problem of a low level of socio-cultural activity of female workers of local self-government bodies was revealed. A program and model for the integration of organizational and pedagogical conditions has been developed in order to correct the social activity of female workers. It was found that the environment of organizational and purposefully designed, taking into account the needs, interests and praxical feelings of female workers in pedagogical conditions, contributes to the acceleration of the process of the formation of their socio-cultural activity. Professional competence training, social communication and social and cultural recreation increase the intensity, frequency and variety of professional activities performed by women workers in local government bodies.

Keywords: *organizational and pedagogical conditions, socio-cultural design, longitudinal method, the process of forming socio-cultural activity, women - workers of local government bodies, social communication, socio-cultural recreation, self-organization, professional competencies.*

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 378:37.026.6:371.3
DOI: 10.26456/vtpsyped/2021.3.148

РОЛЬ КОГНИТИВНЫХ МЕТОДОВ В ФОРМИРОВАНИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ХИМИИ

Н.С. Абибулаева

ГБОУ ВО РК «Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова», Симферополь

Проанализировано содержание основных понятий исследования: «метод», «когнитивный метод», «активность», «познавательная активность». Изучено содержание когнитивных методов в процессе обучения химии. Охарактеризованы способы развития познавательной активности обучающихся. Сделаны выводы, что когнитивные методы содействуют всестороннему развитию личности обучающегося в процессе обучения химии, формируют навыки самостоятельного решения задач и ситуаций. Также установлено, что описанные методы способствуют критическому анализу противоречивых идей, формированию высокого уровня познавательной активности.

Ключевые слова: *когнитивность, когнитивные методы, когнитивная теория, методы учебного познания, познавательная активность.*

Вопросы активации познавательной активности обучающихся принадлежат к наиболее значимым проблемам педагогической науки современности и имеют большую ценность, так как обучение и развитие имеют деятельный характер и от качества обучения зависит результат обучения, развитие и воспитание обучающихся. Ключевым решением данных вопросов является повышение эффективности и качества учебного процесса при помощи использования современных методов учебного познания и – как следствие – результативное развитие познавательной активности обучающихся. Первостепенная значимость заключается в том, что обучение направлено не только на восприятие учебного материала, но и на формирование позитивного отношения обучающихся к самой познавательной деятельности. Познавательная деятельность особенно актуальна для изучения такой дисциплины, как химия. Предмет «химия» является сложной и многогранной наукой, которая требует поиска особых подходов для ее познания.

В учебном процессе высшего образовательного учреждения особое место занимают такие методы, которые обеспечивают активность обучающихся на занятиях, расширяют знания и индивидуальную ответственность за результаты труда. Данные задачи можно

© Абибулаева Н.С., 2021

благополучно решать при помощи внедрения методов учебного познания. Ведь, как известно, способность мыслить и познавать – одна из важнейших характеристик человека. В современной науке развиваются методы познания, основу которых составляет «когнитивность» как акт познания.

Для определения сущности термина «когнитивный» необходимо обратиться к его трактовке. Анализ источников дает возможность выделить происхождения термина (от лат. *cognitio* – знание, познание, изучение, осознание), который имеет несколько толкований: познавательная способность; знания, познания; продукт процесса познания; познания с помощью выводов; познавательный [1].

Когнитивная (познавательная) сфера активно исследовалась С.Н. Николаевой, А.А. Реаном, В. А. Сластениным, А.В. Степановой и др. При этом ключевой элемент указанной категории – познавательная активность – находит широкое отражение в трудах Б.Г. Ананьева, Л.П. Аристовой, Л.И. Божович, А.А. Вербицкого, Л.С. Выготского, А.И. Крупнова, В.А. Крутецкого, В.И. Лозовой, А.П. Прядеина, Г.И. Щукиной и др.

Как отмечает В.А. Сластенин, когнитивная сфера охватывает свободный и вариативный выбор новых знаний, новых целей, ценностей и личностных смыслов [2]. К когнитивной сфере принадлежат все психические процессы, осуществляющие функцию рационального познания. М.В. Гамезо и И.А. Домашенко выделяют следующие составляющие когнитивной сферы: мышление, восприятие, внимание, память, воображение; чувственную и логическую сферу, базирующуюся на чувственном познании и воплощающуюся в конкретные образы и понятия, сочетающиеся существенными связями [3].

В психологии когнитивными называют психические процессы, которые можно определить как логическую и осмысленную последовательность действий обучающихся по переработке учебной информации с целью формирования знаний и умений на основе использования различных методов обучения.

Когнитивная теория рассматривает обучение как внутренний процесс, который включает следующие компоненты: память, мышление, размышления, абстрагирование, мотивацию и цель познания. Теория рассматривает обучение с точки зрения процесса информирования, где студент использует различные типы памяти во время обучения. В зависимости от материала, который усваивается, выделяют образную, словесно-логическую, эмоциональную и двигательную память [4].

В педагогических источниках понятие «метод» рассматривается как способ достижения цели; совокупность определенных правил, приёмов, норм познания и действий. В свою очередь, методы обучения, по мнению С.У. Гончаренко, – это бинарная система способов, приемов,

средств, последовательных действий преподавателя и обучающихся в процессе занятий, направленных на достижение учебных, дидактических, воспитательных целей и задач, способствующих формированию знаний, умений и навыков [5]. Когнитивные методы, с позиции когнитивной теории, способствуют включению обучающихся в активную исследовательскую деятельность.

К когнитивным методам обучения, по мнению ученых [6], относятся: метод эвристического наблюдения, метод сравнений, метод фактов, метод исследований, метод гипотез, метод прогнозирования, метод ошибок и метод конструирования теорий. Рассмотрим характеристику когнитивных методов в процессе обучения химии.

Так, метод эвристического наблюдения представляет собой целенаправленное личностное восприятие обучающимся всевозможных объектов и рассматривается как подготовительный этап в формировании их теоретических знаний. Делая наблюдение, обучающиеся получают собственный результат, содержащий информацию о наблюдении; способе наблюдения; комплексе собственных действий, сопровождавших наблюдения. Степень творчества обучающегося при проведении наблюдения устанавливается новизной полученных результатов через приобретение и конструирование знаний в процессе наблюдения. В качестве примера можно привести такие упражнения: исключение «лишнего» из предложенного набора веществ, задания типа «Продолжите гомологический ряд», «Расположите вещества в правильной последовательности их получения».

Метод сравнения представляет собой один из главных логических приемов познания внешнего мира и духовных ценностей. В свою очередь, познание – это процесс, в котором различие и сходство имеют неразрывное единство. Сравнение позволяет педагогу направлять мысль обучающихся в процессе рассмотрения проблем, явлений, выявления основных черт сходства и различие между ними. Примером может послужить сравнение физических свойств металлов по плотности, электрической проводимости, теплопроводности; сравнение пространственного строения молекул представителей предельных, этиленовых, ацетиленовых и ароматических углеводородов.

Метод фактов. Данный метод нуждается в последовательном развитии познавательной деятельности обучающихся. Большей частью это касается такого этапа познания, как поиск фактов. Опыт показывает, что иногда обучающимся трудно понять определенный факт, происходящий в химическом процессе. Для решения этой проблемы необходимо найти факты, обосновывающие тот или иной процесс, объяснить химическую реакцию, свойства химических веществ.

Метод исследований предполагает выбор объекта исследования – природного, экономического, химического. Например, обучающимся

предлагается самостоятельно исследовать химическое производство конкретного продукта; исследовать новые факты, полученные в процессе дальнейшего исследования; обосновать проблемы, возникающие при получении определённого продукта; на основе полученных результатов подтвердить гипотезу исследования [7].

Метод гипотез. При использовании этого метода в учебном процессе обучающимся предлагается определить варианты ответов на поставленный преподавателем вопрос. Сначала нужно выбрать основания для конструирования версий, определить исходные позиции при высказывании мнений относительно поставленной проблемы, определить содержательные аспекты, направленные на формирование гипотез. Данный метод чаще всего используется преподавателями для решения определенных прогностических задач типа «что будет, если ...». В частности, при преподавании химических дисциплин должно быть предположение по получению вещества при изменении условий реакции или продуктов реакции.

Метод прогнозирования касается реального или планируемого процесса. В этом заключается отличие метода прогнозирования от метода гипотез. Так, преподаватель предлагает обучающимся исследовать способы получения определённого химического соединения. Согласно полученным результатам и закономерностям способов протекания реакций, они прогнозируют процесс реакций.

Метод ошибок. Этот метод рекомендует изменение негативного отношения к ошибкам, которые конструктивно анализируются обучающимися для расширения знаний и умений в процессе обучения. Поэтому ошибку целесообразно рассматривать как источник противоречий, как исключение из правил или как источник новых знаний. Внимание к ошибкам может быть актуализировано как с целью их исправления, так и для выяснения причин их возникновения. Следовательно, поиск взаимосвязей ошибки с правильным решением побуждает эвристическую деятельность обучающихся, активизирует их познавательную самостоятельность [7].

Метод конструирования теорий. Это метод теоретического обобщения задачи, выполняемого обучающимися. Преподаватели чаще всего предлагают им выполнить такую задачу по следующей схеме:

– выявление фактов по определенным заранее параметрам (факты о структуре объекта, его функции, процессы, взаимосвязи);

– определение направления поиска фактов, хронологического направления (обучающиеся последовательно фиксируют и описывают события); математического направления (обучающиеся изучают количественные характеристики объекта, его формы, пропорции); образного направления (обучающиеся находят выразительные словесные характеристики объекта, его символические черты);

– формулирование вопросов, которые касаются наиболее примечательных фактов: «Известным суперклеем (на основе метил цианоакрилата) можно приклеить почти все?»; «При каких условиях получают полиэтилен?»; «Существует ли натуральный полимер?» [7].

В когнитивной педагогике особое внимание уделяется познавательной активности обучающихся, в том числе и с учетом применения когнитивных методов обучения. В психолого-педагогических источниках активность характеризуется степенью участия обучающихся в деятельности, способностью и стремлением личности к энергичному осуществлению своей деятельности. Согласно педагогической энциклопедии, понятие «познавательная активность» трактуется как свойство личности, которое отражается в его положительном отношении к содержанию и процессу учения, к эффективному освоению знаниями и способами деятельности за оптимальное время, в привлечении нравственно-волевых усилий на достижении учебно-познавательной цели [8, 9, 10]. Реализованная познавательная активность обучающегося – это готовность личности обучающегося к самостоятельному овладению знаниями, желание глубокого познания изучаемого, наличие положительного отношения к учению. Помимо этих характеристик для познавательной активности, по мнению М.А. Холодной, характерно сознательное направление усилий на овладение системой знаний, умений и навыков; проявление самостоятельности и творческого подхода к решению познавательных задач; напряженная умственная деятельность личности, отражающаяся в ее практической составляющей [7]. Проблемой развития познавательной активности и связанного с ней познавательного интереса и мотивов изучения химии занимались многие учёные, среди которых В.Н. Верховский, В.В. Загорский, Ю.И. Скопина, Л.А. Цветков. Однако целостное видение процесса развития познавательной активности в обучении химии у обучающихся высших учебных заведений не сформировано, а изучены лишь отдельные аспекты этой проблемы.

Таким образом, когнитивные методы содействуют всестороннему развитию личности обучающегося в процессе обучения, формируют навыки самостоятельного решения задач и ситуаций, способствуют критическому анализу противоречивых идей, формированию высокого уровня познавательной активности. Успех в изучении химии, являющийся условием развития познавательной активности, обусловлен оптимизацией последовательности применения когнитивных методов обучения.

Список литературы

1. Большой толковый словарь русского языка: А–Я / РАН. Ин-т лингв. исслед.; Сост., гл. ред. канд. филол. наук С.А. Кузнецов. СПб.: Норинт, 1998. 1534 с.

2. Сластенин В.А., Подымова Л.С. Педагогика: инновационная деятельность. М.: Магистр, 1997. 224 с.
3. Гамезо, М. В. Возрастная и педагогическая психология, учебное пособие / М. В. Гамезо, Е. А. Петрова, Л. М. Орлова; под общ. ред. М.В. Гамезо. М.: Педагогическое общество России, 2009. 512 с.
4. Когнитивная педагогика: технологии электронного обучения в профессиональном развитии педагога: монография / С.Ф. Сергеев, М.Е. Бершадский, О.М. Чоросова и др. Якутск, 2016. 337 с.
5. Гончаренко С.У. Дидактичні аспекти освіти дорослих // Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи. 2009. Вип. 1. С. 67–73.
6. Николаева С.Ю., Шерстюк О.М. Современные подходы к преподаванию иностранных языков // Иностранные языки. 2002. № 1. С. 39–46.
7. Холодная М.А. Когнитивные стили: О природе индивидуального ума. М.: ПЕР СЭ, 2002. 304 с.
8. Рапацевич Е.С. Педагогика. Современная энциклопедия / под общ. ред. А.П. Астахова. Минск: Современная школа, 2010. 720 с.
9. Новейший психолого-педагогический словарь / авт.-сост. Е.С. Рапацевич; ред. А.П. Астахов. Минск: Современная школа, 2010. 928 с.
10. Полонский В.М. Большой тематический словарь по образованию и педагогике. М.: Народное образование, 2017. 840 с.

Об авторе:

АБИБУЛАЕВА Найле Суеновна – преподаватель кафедры технологического образования, ГБОУ ВО РК «Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова» (295015, Республика Крым, Симферополь, пер. Учебный, д. 8); e-mail: naylusha@mail.ru

THE ROLE OF COGNITIVE METHODS IN THE FORMATION OF THE COGNITIVE ACTIVITY OF STUDENTS

N.S. Abibulaeva

Crimean Engineering and Pedagogical University the name of Fevzi Yakubov, Simferopol, Russia

The article analyzes the content of the basic research concepts: «method», «cognitive method», «activity», «cognitive activity». The content of cognitive methods in the process of teaching chemistry has been studied. The ways of development of students' cognitive activity are characterized. It is concluded that cognitive methods contribute to the comprehensive development of the student's personality in the process of teaching chemistry, form the skills of independent problem and situation solving. It was also found that the described methods contribute to the critical analysis of conflicting ideas, the formation of a high level of cognitive activity.

Keywords: *cognition, cognitive activity, cognitive methods, cognitive theory, methods of educational cognition.*

УДК 378.09
DOI: 10.26456/vtpsyped/2021.3.154

ОБУЧЕНИЕ ХИМИЧЕСКИМ ДИСЦИПЛИНАМ В АГРАРНОМ ВУЗЕ: ОПЫТ ЦИФРОВИЗАЦИИ

М.В. Григорьева

ФГБОУ ВО «Российский государственный аграрный университет – Московская сельскохозяйственная академия им. К.А. Тимирязева», г. Москва

Проведен теоретический анализ понятийного аппарата, связанного с цифровизацией образовательной деятельности. Выделены цели и задачи химической подготовки, для решения которых необходима цифровизация. Рассмотрены способы включения цифровых технологий в образовательный процесс по химическим дисциплинам в аграрном вузе. Показано, что использование цифровизации как методологического принципа, а также как средства обучения при изучении химических дисциплин, является условием, позволяющим сформировать химическую компетентность специалиста-агрария в соответствии с требованиями современности.

Ключевые слова: *цифровизация, химические дисциплины, подготовка специалистов аграрного профиля, визуализация, презентация, проект, база данных.*

Современная социокультурная и психолого-педагогическая ситуация требует переориентации образовательной системы на использование новых цифровых технологий. Это обусловливается как естественным ходом цивилизационного развития, так и возникновением пандемии COVID-19. Таким образом, процесс постепенного внедрения цифровизации обучения в рамки системы высшего образования существенно ускорился из-за форс-мажорной ситуации. Это потребовало интенсификации разработки как методологической основы обучения, так и его практического компонента.

Целью нашего исследования является определение направлений развития цифровизации как средства и метода обучения на химических дисциплинах аграрного вуза. Для этого проведен теоретический анализ понятия «цифровизация» в образовательной деятельности. Рассмотрен практический опыт внедрения цифровых технологий в образовательный процесс, выделены основные направленности цифровизации обучения.

Прежде всего необходимо обратиться к рассмотрению понятийного базиса исследования. Так, С.Л. Логинова отмечает отсутствие чёткого и однозначного определения понятия цифровизации в образовательном контексте. Анализируя определения, предложенные различными авторами, исследовательница выделяет несколько

© Григорьева М.В., 2021

направлений трактовки данной дефиниции. Во-первых, цифровизация может быть охарактеризована как цифровой способ связи, записи, передачи данных при помощи цифровых устройств. Во-вторых, как принципиальное изменение парадигмы общения и взаимодействия людей друг с другом и с социумом в целом. В-третьих, под цифровизацией может подразумеваться не только перевод информации в цифровую форму, но и комплексное решение инфраструктурного, управленческого, поведенческого и культурного характера [12]. Обобщая приведенные определения, С.Л. Логинова характеризует цифровую педагогику как попытку использовать цифровые технологии для изменения преподавания и обучения в различных формах, причём как в традиционной университетской аудитории, так и при смешанном или дистанционном обучении [12].

Г.И. Ибрагимов прослеживает логическую цепочку понятий «цифровизация образования – цифровизация системы образования – цифровое образование – цифровое обучение». Под цифровизацией образования подразумевается переход на широкое использование в образовании цифровых технологий, при этом базовым в рамках рассматриваемого явления представляется использование интернета и мобильных коммуникаций [10, с. 23]. Цифровизация системы образования подразумевает переход на широкое использование во всех компонентах системы образования цифровых технологий [10, с. 24]. Результатом цифрового образования является подготовка будущего специалиста в области проектирования и развития цифровых технологий [10, с. 24]. Наконец, сущность цифрового обучения определяется через три основных принципа:

1) применение информации из базы данных и образовательных программ;

2) обработка этой информации с помощью информационных технологий;

3) применение технических средств и информационно-телекоммуникационных сетей для передачи информации и обеспечения взаимодействия обучающихся и педагогических работников [10, с. 25].

Т.Н. Горностаева отмечает, что возрастающая роль цифрового обучения как в мире в целом, так и в России в частности, определяется рядом факторов. Во-первых, наблюдается существенное увеличение количества персональных компьютеров, всевозможных устройств и соответствующего программного обеспечения. Во-вторых, значимое влияние на цифровизацию в образовательном контексте оказывают успехи в области искусственного интеллекта. В-третьих, происходит активное наследование технологического подхода к управлению процессом обучения, активно используемого во второй трети XX в. В-четвёртых, в процесс обучения всё больше проникает бизнес, с точки

зрения которого система образования является неисчерпаемым рынком для купли-продажи образовательных услуг [5, с. 36].

Вышесказанное свидетельствует, что процесс терминологизации цифрового образования и цифрового обучения, так же как и процесс его теоретического и методологического обоснования, продолжается, однако несомненным является всё большее возрастание роли и значимости цифровизации как важнейшего образовательного принципа. Следует отметить, что его важность несомненна для высшего образования любого направления, однако первостепенное значение цифровизация приобретает в той отрасли, для которой является не просто вспомогательным, а важнейшим обучающим методом. В частности, к такой образовательной области относится обучение химическим дисциплинам в аграрном вузе.

Характеризуя особенности преподавания химии в аграрном вузе, Л.П. Поддубных отмечает, что не существует ни одной отрасли хозяйства, так или иначе не связанной с этой наукой. Химия является не просто наукой, накапливающей и систематизирующей знания: без эффективного использования результатов исследования в этой области невозможно функционирование в том числе и сельского хозяйства. Исследовательница указывает, что производство и переработка сельскохозяйственной продукции, а также проведение контроля качества пищевых продуктов, являются одной из важнейших задач для любого общества. Химия ответственна за выявление особенностей качества почвы, правильное использование удобрений и пестицидов, анализ и контроль качества воздуха и воды. В связи с этим задача химии как учебной дисциплины в рамках аграрного вуза заключается во всесторонней подготовке учащихся к дальнейшей профессиональной деятельности [13]. Об этом свидетельствуют и работы многих других исследователей [1, 7, 8].

Л.П. Поддубных отмечает, что студенты агрономических специальностей на лекциях и лабораторных занятиях по химическим дисциплинам знакомятся не только с производством и составом различных минеральных удобрений, средствами защиты растений, основами производства продукции, но и с качественными и количественными методами анализа удобрений и сельскохозяйственной продукции, влиянием удобрений и пестицидов на урожай сельскохозяйственной продукции, качеством почвы и физико-химическими методами анализа различных сельскохозяйственных объектов. Сочетание теоретического и практического аспектов изучения химии позволяет студентам грамотно и творчески применять полученные знания в дальнейшей профессиональной деятельности [13, с. 160]. Таким образом, цифровизация обучения химическим дисциплинам в аграрном вузе должна быть ориентирована как на

углубление теоретических познаний учащихся, так и на выработку у них практических знаний, навыков и умений.

Одной из наиболее актуальных на данный момент цифровых технологий, используемых в том числе при преподавании химических дисциплин, является система Moodle. Данная система представляет широкие возможности для организации самостоятельной работы студентов, поскольку преподаватель может разместить методические указания, учебные материалы, рабочую программу, тестовый материал. Особая ценность системы Moodle заключается в возможности осуществлять коммуникацию в различных режимах. Например, можно обмениваться сообщениями, работать в форуме, провести онлайн-консультацию или видеоконференцию. Данная система прекрасно подходит для химических дисциплин.

Система Moodle характеризуется тем, что позволяет педагогу включить в курс различные элементы, например «Глоссарий», «Задание», «Wiki», «Тест» и др. Так, элемент курса «Глоссарий» позволяет добавлять комментарии к определениям и связать используемые в курсе термины с их определениями в словаре. Элемент «Задание» обладает такими параметрами, как срок сдачи, максимальный балл и формат ответа. Преподаватель может увидеть, вовремя ли студент сдал задание, а также оставить комментарий по работе. Элемент «Wiki» подразумевает возможность коллективного обсуждения и внесения правок в тот или иной материал. Элемент «Тест» позволяет загружать в систему тесты, предназначенные для контроля прохождения определённых разделов курса. При этом тесты, так же как и задания, оцениваются автоматически и могут обладать ограниченными временными рамками. По структуре они могут включать вопросы как открытого, так и закрытого типа, с множественным выбором, на установление соответствия, на установление последовательности.

Одна из важнейших возможностей цифровизации химического образования заключается в возможности визуализации. Как известно, традиционным базисом естественнонаучного цикла в целом и химических дисциплин в частности является наблюдение за реальными объектами живой и неживой природы. Вместе с тем привлечение визуализации за счёт использования цифровых технологий способствует реализации одного из важнейших дидактических принципов – принципа наглядности. Для этого могут применяться как специальные компьютерные программы, так и презентации преподавателей.

Так, И.С. Коляда отмечает, что при использовании на занятиях мультимедийных средств и интерактивных технологий имеется возможность увидеть и изучить пространственное строение молекул органических соединений, что сложно сделать в их плоскостном изображении, показанном в учебнике. Широкое использование

анимации, химического моделирования с использованием компьютера делает обучение более наглядным, понятным и запоминающимся. Присутствует и психологический фактор: современному студенту намного интереснее воспринимать информацию именно в такой форме, а не только при помощи учебника, схем и таблиц. Презентации позволяют легко демонстрировать сложные органические структуры, анимации механизмов реакций, 3D-формулы органических молекул, объемные уравнения, таблицы, изображения молекулярных орбиталей, кристаллических решеток и т.д. [11, с. 186]. При изучении дисциплин бакалавриата «Химия», «Неорганическая химия», «Органическая химия», «Аналитическая химия», «Физическая и коллоидная химия» мультимедийные средства и интерактивные технологии прочно вошли в практику образовательного процесса. Таким образом, моделирование недоступных невооружённому глазу химических процессов позволяет, во-первых, углубить и систематизировать познания студентов в области будущей специальности, во-вторых, осознать, что дальнейшее профессиональное становление также связано с цифровизацией.

Не менее важной является организация индивидуальных и групповых проектов учащихся, реализуемых при помощи цифровых технологий. Темы проектов на ту или иную химическую тематику студенты могут выбрать самостоятельно: это призвано обеспечить их заинтересованность в конечном результате, а также желание представить результаты своих исследований как можно лучше.

На кафедре химии РГАУ–МСХА им. К.А. Тимирязева реализуется развитая система проектных заданий при изучении химических дисциплин как на уровне бакалавриата, так и в магистратуре [2, 6]. Например, объектами исследований в рамках дисциплин магистерской программы «Агроэкологический менеджмент, химико-токсикологический и микробиологический анализ объектов агросферы», связанных с контролем качества продукции, являются почва, вода, воздух, растения [7]. В результате накапливается большой объем цифровой информации [4, 9].

Приведем конкретный пример. Так, при выращивании льна на полевой опытной станции проводится ряд манипуляций. Во-первых, осуществляется предварительное обследование агрохимических показателей почвы (водородный показатель pH, окислительно-восстановительный потенциал ОВП, степень аэробности-анаэробности rH_2, емкость катионного обмена, содержание гумуса, содержание макроэлементов (фосфора, азота, калия), содержание микроэлементов (кальция, магния, кобальта, меди, цинка и др.). Во-вторых, в процессе роста и развития растений контролируются следующие показатели: высота общая, техническая длина, площадь листовой поверхности, число коробочек на растении, число семян в одной коробочке, масса тысячи

семян, фотосинтетическая активность и др. С учетом того, что контроль динамики роста и развития растений проводится не реже одного раза в неделю, очевидно, что количество измеренных параметров очень велико. В-третьих, после уборки урожая проводится определение качественного и количественного состава выращенной продукции в соответствии с требованиями стандартов. Как правило, это не менее 10–15 показателей.

Таким образом, за время вегетационного периода с учетом посева и уборки, получив экспериментальные результаты, повторённые не менее трёх раз, необходимо составить базу данных по каждому из вариантов опыта, которая затем используется для анализа и формулирования выводов. Следовательно, при полевых испытаниях необходимо проводить такие операции, как сбор данных, их группировка, расчеты, анализ и составление заключений. Работа с полученными данными может осуществляться при помощи программ MatLab, MathCad, Model ChemLab, а для представления готовых проектов может использоваться Microsoft PowerPoint.

Долговременным проектом, реализуемым совместными усилиями педагогов и студентов, можно назвать систему регистрации баз данных растениеводческой направленности. Эти базы данных используются для работы обучающихся при освоении различных химических дисциплин, а их содержательная часть обновляется каждый год. Новые результаты легко заносить в сформированные таблицы, которые позволяют анализировать результаты исследований. Использование таких баз данных является необходимым для анализа опытов как коротких 4-польных оборотах, так и в классических 7–9-польных оборотах. Многолетние опыты, начатые предыдущими поколениями студентов, при наличии баз данных легко продолжить, проанализировать и закончить последующим поколениям обучающихся.

Подытоживая вышесказанное, отметим, что владение цифровыми технологиями выпускниками вузов является одной из наиболее востребованных в настоящее время компетенций на рынке труда, и агропромышленное производство не является исключением. В рамках образовательного процесса аграрного вуза развитие этой компетенции происходит двумя путями. Во-первых, обучающиеся овладевают навыками работы с цифровыми технологиями, изучая предметную информацию при помощи цифровых образовательных платформ, видеоконференций, участвуя в профильных форумах, обмениваясь сообщениями с другими участниками образовательного процесса. Во-вторых, студенты выполняют и представляют самостоятельные проекты, создают базы данных, т.е. используют цифровые устройства для решения прикладных учебных и научных задач сельскохозяйственной области. Таким образом, цифровизация обучения выступает одновременно как средство обучения (например, химическим дисциплинам), так и как

самостоятельная единица компетенции будущего выпускника.

Список литературы

1. Белопухов С.Л., Григорьева М.В. Подготовка кадров для отрасли производства и переработки лубяных культур // Заметки ученого. 2020. № 12. С. 140–143.
2. Белопухов С.Л., Григорьева М.В. Формирование познавательного интереса у студентов аграрного вуза при выполнении курсовых проектов // Вестник Моск. гос. агроинж. ун-та им. В.П. Горячкина. 2019. № 6 (94). С. 65–69.
3. Белопухов С.Л., Григорьева М.В., Дмитревская И.И. Внедрение цифровых технологий в процесс подготовки магистров аграрного вуза // Цифровизация как новая парадигма развития: вызовы, возможности и перспективы: сб. ст. Междунар. науч.-практ. конф. Петрозаводск, 2021. С. 11–14.
4. Белопухов С.Л., Старых С.Э., Куприянов А.Н., Григорьева М.В. Исследование качественного состава гумусовых кислот дерново-подзолистой почвы методом термического анализа. Природообустройство. 2020. № 3. С. 36–45.
5. Горностаева Т.Н., Горностаев О.М. Цифровая трансформация образования // Национальные приоритеты современного российского образования: проблемы и перспективы: сб. науч. ст. и докл. XIII Всерос. науч.-практ. конф., Владивосток, 2020. С. 35–39.
6. Григорьева М.В., Багнавец Н.Л., Белопухов С.Л. Проектные работы при обучении по магистерской программе «Химико-токсикологический анализ объектов агросферы» // Агроинженерия. 2020. № 2 (96). С. 64–69.
7. Григорьева М.В., Белопухов С.Л. Магистерская программа «Агроэкологический менеджмент, химико-токсикологический и микробиологический анализ объектов агросферы»: формирование, становление, развитие // Современное состояние и приоритетные направления развития аграрной экономики и образования: м-лы междунар. науч.-практ. конф., пос. Персиановский, 2020. С. 26–30.
8. Григорьева М.В., Белопухов С.Л. Химические дисциплины в системе «Бакалавриат – магистратура – аспирантура аграрного вуза» // История и педагогика естествознания. 2020. № 2. С. 5–8.
9. Дмитревская И.И., Белопухов С.Л., Багнавец И.Л., Григорьева М.В. Применение регулятора роста растительного происхождения «Ратифур» для выращивания льна // Агрохимический вестник. 2020. № 3. С. 53–56.
10. Ибрагимов Г.И., Ибрагимова Е.М., Калимуллина А.М. О понятийно-терминологическом аппарате дидактики цифровой эпохи // Педагогический журнал Башкортостана. 2021. № 2. С. 21–34.
11. Коляда И.С., Родионова О.В., Бойкова О.И. Преимущества использования современных средств ИКТ при изучении химии // Развитии современной науки: теоретические и прикладные исследования. 2016. № 3. С. 184–186.
12. Логинова С.Л. Роль преподавателя вуза в условиях цифровизации высшего образования // Акмеология профессионального образования: м-лы. 15-й Междунар. науч.-практ. конф. 2019. С. 173–177.

13. Поддубных Л.П. Особенности преподавания химии в аграрном вузе / Л.П. Поддубных // Наука и образование: опыт, проблемы, перспективы развития: м-лы междунар. науч.-практ. конф. Красноярск, 2019. С. 158–161.

Об авторе:

ГРИГОРЬЕВА Марина Викторовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры химии ФГБОУ ВО «Российский государственный аграрный университет – Московская сельскохозяйственная академия имени К.А. Тимирязева» (127550, Москва, ул. Тимирязевская, 49); e-mail: marina_gry@inbox.ru, ORCID: 0000-0001-8140-35-38

TEACHING CHEMICAL DISCIPLINES AT AGRARIAN UNIVERSITY: EXPERIENCE OF DIGITALIZATION

M.V. Grigorieva

Russian State Agrarian University – Moscow Agricultural Academy named after K.A. Timiryazeva, Moscow, Russia

The theoretical analysis of the conceptual apparatus associated with the digitalization of educational activities is carried out. The goals and objectives of chemical training are highlighted, for the solution of which digitalization is necessary. The ways of including digital technologies in the educational process in chemical disciplines at an agricultural university are considered. It is shown that the use of digitalization as a methodological principle, as well as a means of education, in the study of chemical disciplines, is a condition that makes it possible to form the chemical competence of a specialist-agrarian in accordance with the requirements of the present.

Keywords: *digitalization, chemical disciplines, agricultural university, visualization, presentation, project, database.*

УДК 378.147
DOI: 10.26456/vtpsyped/2021.3.162

ОТНОШЕНИЕ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА К ОБУЧЕНИЮ С ПРИМЕНЕНИЕМ ДИСТАНЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Ю.Д. Косова, Е.А. Лаксаева, М.А. Аронова

ФГБОУ ВО «Рязанский государственный медицинский университет имени академика И.П. Павлова» Министерства здравоохранения РФ, Рязань

Приводятся результаты анонимного опроса студентов 1–4 курсов лечебного факультета Рязанского медицинского университета им. И.П. Павлова с использованием апробированного опросника. Выявлены уровень мотивации и трудности, возникающие при обучении в дистанционном формате. Дан анализ отношения студентов к организации образовательного процесса в дистанционной форме, выявлены и рассмотрены наиболее оптимальные формы дистанционного формата обучения.

Ключевые слова: *дистанционные технологии обучения, медицинский вуз, качество обучения.*

Современный этап развития высшего профессионального образования, в том числе медицинского, характеризуется широким привлечением к организации учебного процесса современных цифровых технологий, что «позволяет вывести процесс обучения на качественно более высокий уровень» [1, с. 90]. Большая часть данных современных исследований, а также справочные материалы не могут быть найдены в учебниках, поэтому приходится полагаться на различные дополнительные ресурсы. Современная «дистанционная технология позволяет проектировать и создавать условия, облегчающие эти трудности при подготовке любой дисциплины» [1, с. 90]. Для этих целей перспективным является использование электронных систем управления обучения, одной из которых является MOODLE [4, с. 138].

В 2019/2020 и 2020/2021 уч. гг. эта тенденция была усилена необходимостью применять дистанционные цифровые технологии в связи с пандемией новой коронавирусной инфекции, «…которая заставила изменить привычные формы жизни» [2, с. 87]. Перед образовательным процессом в медицинских вузах стоит задача формирования не только теоретических знаний, но и практических умений и навыков, востребованных в деятельности медицинских работников. В этой связи возникает вопрос о возможности использования дистанционного обучения в медицинских вузах и отношении самих обучающихся к данной форме организации учебного процесса.

© Косова Ю.Д., Лаксаева Е.А., Аронова М.А., 2021

Цель исследования состояла в выявлении отношения, уровня мотивации, возникающих трудностей у студентов, обучающихся на различных курсах лечебного факультета, к организации образовательного процесса в дистанционном формате на электронных платформах ZOOM, Skype и MOODLE, определения, с точки зрения студентов, оптимальных форм и элементов дистанционного формата обучения, позволяющих совершенствовать учебный процесс.

Методы исследования. В исследовании приняли участие 257 студентов 1–4-го курсов Рязанского государственного медицинского университета имени академика И.П. Павлова в возрасте от 17 до 20 лет, в том числе 82 мужского и 175 – женского пола. Студенты 1-го и 2-го курсов обучались на кафедрах теоретического профиля, тогда как студенты 3–4-го курсов – на кафедрах, формирующих профессиональные компетенции. Это должно было бы, на взгляд организаторов исследования, выявить у анкетируемых различия во взглядах на дистанционное обучение. В анкетировании участвовали студенты лечебного факультета, так как именно они обучались дистанционно в весенний семестр 2019/2020 и осенний семестр 2020/2021 уч. гг. на кафедре общей химии. В опросе принимали участие первые и последние группы каждого потока. Таким образом, проводилось анкетирование в 6 группах каждого курса.

Опрос проводился очно, анонимно с использованием апробированного опросника [3, с. 139]. Опросник включал пять блоков по два вопроса. Первый блок посвящен возрасту и половым отличиям респондентов, второй – уровню мотивации и адаптации к дистанционному обучению, третий – к возникающим техническим проблемам в процессе онлайн-обучения, четвертый касался вопросов удобств работы в дистанционном формате и надежности связи обучающихся с преподавателями, пятый посвящен содержательной части образовательного контента и качества самого процесса дистанционного обучения, шестой – оценке работы преподавательского состава.

В качестве результатов представлены наиболее значимые отличия в оценках дистанционного обучения студентами различных курсов.

Результаты исследования и их обсуждение. На первый вопрос, обращенный к студентам, «Удобно ли было обучаться в дистанционном формате?», в целом с положительной оценкой выступили 45 % студентов 1-го курса, 71 % студентов 2-го курса, 63 % студентов 3-го курса и 80 % студентов 4-го курса (рис. 1).

Представленные данные свидетельствуют о том, что только студенты 1-го курса большей частью отметили неудобство дистанционного формата обучения. В то же время у опрашиваемых не возникло трудностей с адаптацией к обучению в дистанционном режиме (75 % студентов оценили положительно, для первого курса – 45 %).

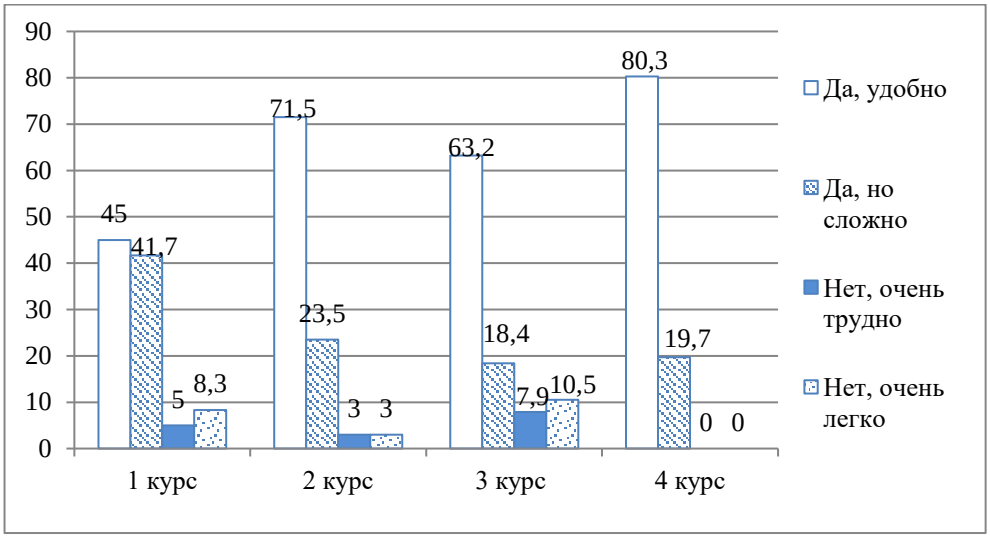


Рис. 1. Вопрос об удобстве обучения в дистанционном формате

При обсуждении технических сложностей в обучении в дистанционном формате каких-либо существенных различий между студентами на разных курсах выявлено не было. Большинство респондентов, вне зависимости от курса, отмечают частые технические перебои в процессе воспроизведения материала, особенно проблемы со звуком.

На вопрос об изменении уровня мотивации в сторону увеличения при обучении в условиях дистанционного формата положительно ответили 3,4 % респондентов на 1-м курсе, 24,3 % на 2-м курсе, 18,4 % на 3-м курсе и 29,5 % на 4-м курсе (рис. 2).

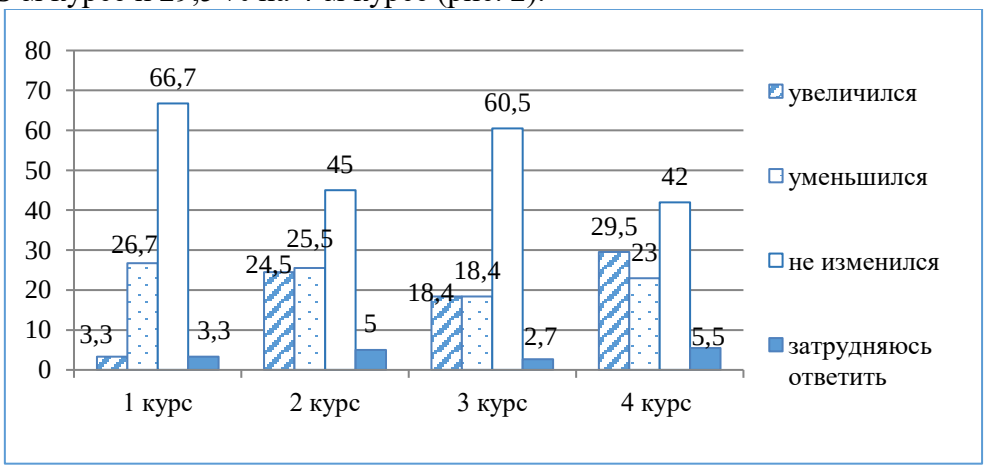


Рис. 2. Вопрос об изменении уровня мотивации при дистанционном обучении

На вопрос «Удовлетворены ли Вы процессом обучения в дистанционном формате?» однозначно положительный ответ на 1-м курсе дали 23 % респондентов, на 2-м курсе – 63 % респондентов, на 3-м курсе – 76 % респондентов и на 4-м – 69 %.

Вопрос «Что Вам понравилось при обучении в дистанционном формате?» предполагал несколько вариантов возможных ответов: а) низкий риск заражения коронавирусной инфекций; б) самообучение; в) дополнительный объем информации, получаемой в ходе обучения; г) индивидуальный темп обучения.

Наиболее популярными при выборе ответов оказались варианты *а* и *г*. Низкий риск заражения новой коронавирусной инфекцией как важный момент при дистанционном обучении выбрали 40 % первокурсников, 44 % студентов 2-го курса, 53 % студентов 3-го курса и 48 % студентов 4-го курса. Такой вариант ответов связан, на наш взгляд, с тем, что студенты всех курсов в равной степени хорошо информированы о последствиях заболевания и рисках инфицирования окружающих. Кроме того, респонденты высоко оценили индивидуальный темп обучения при дистанционном формате. Положительно это отметили 35 % студентов 1-го курса, 50 % студентов 2-го и 3-го курсов и 43 % студентов 4-го курса. При этом студенты более старших курсов возможность выбора индивидуального темпа обучения в дистанционном формате оценивают выше, чем первокурсники.

Как минус обучения в дистанционном режиме респонденты (45 % опрашиваемых) отмечают сложности в выполнении практических работ и невозможность выполнения лабораторных опытов самостоятельно, что в какой-то мере можно заменить видеороликами выполнения опытов.

На вопрос «Как вы оцениваете работу педагогического состава?» большинство ответило положительно (первый курс – 68 %, второй – 52 %, третий – 61 %, четвертый – 57 %).

При обсуждении вопроса о продолжении обучения полностью в дистанционном формате на теоретических дисциплинах мнения респондентов разделились: студенты 1-го курса не хотели бы продолжать данный вид обучения (68 % высказались против), студенты остальных курсов дали положительные ответы (2-й курс – 63 %, 3-й – 76 %, 4-й – 85 %). На наш взгляд, такое отличие ответов первокурсников также связано с их недостаточной адаптацией к обучению в вузе. В отличие от студентов младших курсов, старшекурсники, вероятно, больше ценят возможности индивидуального обучения.

В то же время все респонденты отмечают удобство электронной платформы ZOOM и MOODLE и хотели бы продолжить очное обучение с использованием элементов этих программ, так как они расширяют возможности онлайн-общения преподавателя и студентов, а также позволяют использовать новые педагогические технологии в области дистанционного обучения: вебинары, работу в микрогруппах, расширенное онлайн-тестирование.

Заключение. Представленные данные свидетельствуют о том, что наибольшие сложности в медицинском вузе при обучении в

дистанционном формате испытывают студенты 1-го курса. При этом эти сложности связаны не столько с технической стороной обеспечения дистанционного формата обучения, сколько с новизной обучения в высшем учебном заведении по сравнению с характером организации учебного процесса в школе и, как следствие, снижением уровня мотивации у самих респондентов.

Обращает на себя внимание и тот факт, что наиболее позитивно в целом дистанционное обучение оценивают студенты 2-го и 3-го курсов. У студентов 4-го курса эти оценки более низкие, и связано это, вероятно, с необходимостью на данном этапе образовательного процесса формирования практических профессиональных компетенций, что достаточно сложно осуществить в условиях дистанционного обучения. Респонденты старших курсов особо отмечают индивидуальный темп и возможности самостоятельного изучения материала по теоретическим разделам дисциплин при дистанционном обучении.

В то же время всем респондентам достаточно интересно использовать в дальнейшем образовательном процессе элементы дистанционного обучения, и в целом они положительно отмечают опыт дистанционной формы. С учетом результатов анкетирования на кафедре общей химии реализуются следующие направления информатизации образования: использование электронных рабочих журналов; изложение лекционного материала с использованием компьютерных презентаций и видеолекций; создание условий для эффективной самостоятельной работы студентов за счет использования электронных версий учебников, лабораторных практикумов, презентаций, кейсов ситуационных задач и промежуточных контролей, методических указаний на базе электронной среды MOODLE РязГМУ им. И.П. Павлова; проведение онлайн-занятий на базе Skype и ZOOM.

Список литературы

1. Агранович Н.В, Ходжахян А.Б., Сохач А.Я., Щетинин Е.В. Дистанционное обучение как современная форма обучения медицинских кадров // Медицинский вестник Северного Кавказа. № 2, 2012. С. 90–92.
2. Алешковский И.А., Гаспаришвили А.Т., Крухмалева О.В., Нарбут Н.П., Сабина Н.Е. Студенты вузов России о дистанционном обучении: оценка и возможности // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 10. С. 86–100.
3. Игнатьев В.П., Архангельская Е.А. Дистанционное образование глазами студентов (анализ результатов опроса студентов федерального университета) // Современные наукоемкие технологии 2020. № 6. С. 138–142.
4. Малашонок Н.Е., Курило И.И., Радченко С.Л. Дистанционное обучение основам химии и неорганической химии с использованием системы MOODLE // Труды БГТУ. 2015. № 8. С. 137–140.

Об авторах:

КОСОВА Юлия Дмитриевна – старший преподаватель кафедры общей химии, ФГБОУ ВО «Рязанский государственный медицинский университет имени академика И.П. Павлова» Министерства здравоохранения Российской Федерации (390026, Рязань, ул. Высоковольтная, д. 9); e-mail: julietka@bk.ru

ЛАКСАЕВА Елена Анатольевна – кандидат биологических наук, доцент, доцент кафедры общей химии, ФГБОУ ВО «Рязанский государственный медицинский университет имени академика И.П. Павлова» Министерства здравоохранения Российской Федерации (390026, Рязань, ул. Высоковольтная, д. 9); e-mail: elenalaksaeva@mail.ru

АРОНОВА Мария Александровна – кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры общей химии, ФГБОУ ВО «Рязанский государственный медицинский университет имени академика И.П. Павлова» Министерства здравоохранения Российской Федерации (390026, Рязань, ул. Высоковольтная, д. 9); e-mail: mariia.aronova@mail.ru

ATTITUDE OF MEDICAL UNIVERSITY STUDENTS TO LEARNING USING DISTANCE TECHNOLOGIES

I.D. Kosova, E.A. Laksaeva, M.A. Aronova

Ryazan State Medical University named after academician I.P. Pavlov, Ryazan, Russia

The results of an anonymous survey of students of 1-4 courses of the Medical Faculty of the Ryazan Pavlov Medical University using an approved questionnaire are presented. The level of motivation and difficulties encountered in distance learning are identified. The analysis of the students ' attitude to the organization of the educational process in the distance form is given, the most optimal forms of distance learning are identified and considered.

Keywords: *distance learning technologies, medical school, quality of education.*

УДК 378: 004
DOI: 10.26456/vtpsyped/2021.3.168

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Т.И. Руднева

ФГАОУ ВО «Самарский национальный исследовательский университет имени академика С.П. Королева», Самара

Рассматривается проблема инновационных функций преподавателя вуза, обусловленных современными тенденциями развития российского образования. Динамика и смена тенденций (компьютеризация – информатизация – цифровизация) актуализируют проблему инструмента педагогической деятельности, адекватного новому типу образования – открытому. Трудности адаптации преподавателей к новым технологиям обучения студентов вызвали потребность в готовности к решению инновационных задач, что требует повышения их квалификации. Доказывается, что наиболее значимыми становятся два аспекта: управление самостоятельной работой студентов в открытой информационно-образовательной среде; управление процессом адаптации студентов к электронной образовательной среде. Комплексное исследование проведено в Самарском национальном исследовательском университете, цель которого заключалась в формировании готовности преподавателей к выполнению функций в условиях цифровой трансформации образования во внутривузовской системе повышения квалификации.

Ключевые слова: *педагогическая деятельность, готовность к выполнению профессиональных функций, информационно-образовательная среда, управление самостоятельной работой студентов, информация, цифровизация.*

Постановка проблемы

Российская система образования сегодня находится под влиянием информационных, глобализационных, экстремальных социальных изменений в обществе. Интеграция образовательных процессов на государственном и международном уровне вызывает обращение к открытой информационно-образовательной среде, что предполагает адаптацию будущих специалистов к работе в глобальном информационном пространстве.

Вместе с тем исследователями и практиками отмечается чрезмерная опасность увлечения информационными технологиями (И.А. Колесникова, А.Е. Костяев, Н.К. Никуличева, П.И. Образцов, В.Д. Шадриков и др.). Сокращение живого общения вызывает нарушение психологической адаптации учебного материала, развитие технических умений в ущерб навыкам анализа. Возникают риски – от «кризиса

© Руднева Т.И., 2021

понимания» до «кризиса образования» (Д.С. Гринкруг). Доказывается, что требуется управление самостоятельной работой студентов в открытой информационно-образовательной среде (Н.Б. Стрекалова). Значительное число исследователей ставят задачу управления качеством образования в зависимость от деятельности конкретного преподавателя [1].

При переносе обучения в открытую информационно-образовательную среду содержание представляется электронными учебными материалами, средства обучения представляются сетевыми технологиями [4]. В итоге преподаватель приобретает новые профессиональные функции, так как новые условия могут приводить к отклонению образовательной траектории от поставленных целей, искажению результатов обучения, что снижает его качество [12]. Планирование видов взаимодействия, методическое обеспечение, технологическая организация, координация деятельности и контроль результатов требуют готовности преподавателя к управлению образовательным процессом в инновационных условиях профессиональной деятельности [6].

В ходе исследования установлено, что выполнение инновационных функций преподавателем вуза нового типа [3] сталкивается с возникающими барьерами, задающими риски в профессионально-педагогической деятельности [7].

Практика показывает, что осознание ответственности преподавателями за применение новых технологий влечет за собой сопротивление данной инновации. Снижается ценностно-мотивационная готовность к решению профессиональных задач, возникают ситуации неопределенности и риски разной природы: неконтактные формы проведения занятий, индивидуальный подход к каждому обучающемуся и создание условий для самостоятельного добывания знаний и совместной образовательной деятельности [8]. Возникающие проблемы носят мотивационный, организационный, методический характер. Перед преподавателями возникает совокупность проблем, обусловленных образовательными рисками: нормативно-правовая обеспеченность инновационной деятельности; разработка электронно-образовательных ресурсов; создание открытой среды сетевого кластера; разработка системы оценивания результатов обучения в новой среде. В то же время отсутствие научно-методических материалов по разработке открытых курсов, недостаток знаний в области сетевых технологий, отсутствие методик оценки качества инновационных образовательных ресурсов, изменение подходов к обеспечению качества обучения в сети предполагают наличие профессиональных кадров, осознающих и принимающих стратегию развития университетов нового типа, владеющих цифровыми компетенциями, стимулирующих студентов к самостоятельной знаниепорождающей деятельности.

Проблемы и риски необходимо выявлять и купировать, что предполагает проведение исследований внутри вуза, ставящих проадаптационные цели. Выявление возможных рисков, их анализ и оценка способствуют выработке мер по их предотвращению, одной из которых является повышение квалификации преподавателей в системе дополнительного образования университета.

Национальная доктрина образования Российской Федерации до 2025 года устанавливает его приоритет в государственной политике и акцентирует внимание на подготовке конкурентоспособных специалистов на мировом рынке труда. Свободный и неограниченный доступ к образовательным ресурсам вызвал появление нового типа образования – открытого в условиях новой обучающей информационно-образовательной среды, которая интегрирует электронные информационные ресурсы, информационные и коммуникационные технологии. Преподаватель способствует адаптации студентов к новой среде. Проектирование новой образовательной среды и управление в ней образовательными процессами востребуют определенные личностные качества преподавателя вуза. Особое внимание исследователи уделяют информационной и алгоритмической культуре (Н.И. Мустлева, С.И. Остапенко); компетентности разного вида – стратегической, информационной, коммуникационной (В.В. Красин, А.В. Миллер, Ю.Н. Сергеев и др.). Ученые полагают, что внедрение нового педагогического инструментария в профессиональную деятельность преподавателей будет способствовать профессиональному саморазвитию студентов. Вместе с тем обнаруживается противоречие между необходимостью организации образовательного процесса в инновационных условиях и неготовностью преподавателей к применению информационных технологий, обеспечивающих готовность студентов к самореализации в глобальном информационном пространстве [10].

За последнее десятилетие значительно изменились формы взаимодействия преподавателей со студентами в связи с развитием и внедрением цифровых технологий, что обусловлено тенденциями (основные направления) современного образования. Компьютеризация сопровождалась внедрением компьютерного продукта, что потребовало трансформации содержания и педагогических средств. Обе тенденции (компьютеризация и информатизация) ориентированы на достижение цели – подготовка к жизни в информационном обществе. Изменение цели образования – доступность – вызвано тенденцией цифровизации, что потребовало перехода на электронную систему обучения, в основе которой электронные и цифровые технологии. Цифровизация призвана обеспечить одинаково качественным образованием всех, так как позволяет осуществлять в процессе обучения дифференцированный

подход. Цифровые технологии становятся инструментом доступного качественного образования, а электронное обучение при помощи интернета и электронных средств (смартфоны, планшеты, видео…) способствует реализации принципов дистанционного обучения.

Таким образом, приходим к выводу о том, что новые технологии инициировали новый этап развития вузовской дидактики, ценности и смыслы обучения, трансфер-интегративные зоны, в итоге изменившие характер педагогической деятельности, её методологию.

Результаты исследования рисков педагогической деятельности в условиях цифровой трансформации образования

Цифровая трансформация предполагает обновление содержания образования, методов и форм учебной работы, образовательных результатов и инструмента их оценки. Ответственность за все виды преобразований накладывается на преподавателей со сложившимся стереотипом модели функционирования в педагогической системе. Новые средства обучения вызывают затруднение у 72 % преподавателей (выборка – 140 человек, Самарский университет); мотивационно-ценностный барьер перед освоением информационных технологий испытывают 45 % преподавателей; затрудняются в применении электронных учетных курсов 80 % преподавателей [2]. В целом, по данным эксперимента, 45 % преподавателей обладают информационной культурой, адекватны требованиям инновационного образовательного процесса, а способность внедрять информационные технологии проявляют 42 % преподавателей.

Доминирующий принцип открытости образования вносит изменения во все компоненты педагогической системы: цель обучения – индивидуальное знание; содержание обусловлено открытыми образовательными ресурсами; педагогические средства представлены глобальными сетевыми технологиями и индивидуальными технологическими устройствами; средства взаимодействия – электронной почтой и социальными сервисами; организационная форма обучения – самостоятельная работа; методы обучения – самообучение, сетевое сотрудничество и сотворчество участников учебного процесса. В целом модернизация образования меняет роль преподавателя от носителя и передатчика информации до тьютора – эксперта или научного наставника. В условиях доступности открытых информационных сфер воспроизводство готового знания теряет своё первенство среди совокупности задач высшей школы. Формируя интеллектуальный потенциал страны, университет усложняет миссию преподавателя [3].

Инновационные процессы потребовали личностных и профессиональных компетенций преподавателя, в совокупности представляющих собой готовность интегрироваться в новые образовательные условия. Аспиранты и преподаватели Самарского

университета приняли участие в комплексном исследовании проблемы профессиональной готовности преподавателей университета к реализации целей современного образования под влиянием тенденции его цифровизации. На разных стадиях социально-экономического развития общества с изменением природы знания преобразуются все элементы учебного процесса, что может вызывать сопротивление преподавателей в силу сложившихся моделей деятельности. Смена профессиональной позиции представляется сложным психологическим барьером, что требует создания условий для разрешения противоречия между спецификой инновационной деятельности и неготовностью преподавателя преодолевать возникающие барьеры к достижению целей.

Новое индивидуальное знание студенты приобретают в открытой информационно-образовательной среде, когда знакомятся с большим объемом информации, что требует совокупности способностей к исследовательской деятельности. Было выявлено, что возможно отклонение от поставленной цели, а информационная перегрузка снижает уровень аналитических способностей. Качество самостоятельной работы студентов обеспечивается в значительной мере преподавателем, который её планирует с ориентацией на возможность информационных технологий, создает методические материалы (электронные и образовательные ресурсы), отбирает средства обратной связи, интерактивного диалога и мониторинга результатов на расстоянии. Сотрудничество и сотворчество выражается позитивным взаимодействием [10]. В ходе исследования выявлено, что готовность преподавателей к управлению качеством самостоятельной работы студентов представляется интегративным свойством и выражается совокупностью компонентов: информационно-технологический компонент выражается информационно-коммуникационной грамотностью (констатирована его сформированность у 45 % преподавателей); методический компонент в виде компетенций, необходимых для сопровождения самостоятельной работы студентов (сформирован у 42 % преподавателей); учебно-организационный компонент в виде компетенций для качественной технологической организации самостоятельной работы (сформирован у 32 % преподавателей); компонент сетевого сотрудничества в виде способностей для координации совместной деятельности со студентами (сформирован у 32 % преподавателей); экспертный компонент в виде компетенций, необходимых для контроля результатов самостоятельной работы студентов (сформирован у 30 % преподавателей).

Функции опосредованного педагогического управления самостоятельной работой студентов в открытой информационно-образовательной среде требуют определенного уровня готовности, в структуре которой доминирует методический компонент [9].

Информационно-образовательная среда интегрирует электронные информационные ресурсы, информационные и коммуникационные технологии, задавая преподавателю функцию управления процессом адаптации студентов к электронной образовательной среде. Целью внедрения нового педагогического инструментария становится оптимизация взаимодействия участников образовательного процесса. Вместе с тем возникает противоречие между необходимостью внедрения электронного обучения и отсутствием готовности преподавателей к применению электронных средств (56 % опрошенных преподавателей осознают необходимость владения электронными средствами, отмечая обязательность специальной подготовки) [2, 5, 11]. На основе деятельностного подхода в структуре готовности преподавателя к применению средств обучения выделяются компоненты: ценностно-мотивационный (потребность в овладении средствами электронного обучения); когнитивный (знание методических основ электронного обучения и проектирования электронных учебных курсов); методико-операциональный (умение адаптировать инновационные методы к содержанию учебного курса); оценочно-рефлексивный (способность оценивать результаты обучения студентов с помощью средств электронного обучения). Доказано, что ведущим видом профессиональной деятельности преподавателя вуза является методическая деятельность.

Полученные результаты проведенных исследований внедрены в педагогическую практику; преподаватели прошли обучение во внутривузовской системе повышения квалификации по программе, содержащей совокупность модулей: «Информационно-образовательная среда», «Информационные технологии управления образовательным процессом», «Технологии сетевой коллективной работы», «Нормативно-правовые и методические основы электронного обучения». Эффективность повышения квалификации преподавателей подтверждалась показателями качества обучения студентов: успеваемость, результаты тестирования, удовлетворенность процессом обучения, внедрение вариативных индивидуальных образовательных траекторий.

Выводы

Глобальное информационное пространство изменило содержание и инструмент педагогической деятельности. Перенос обучения в открытую информационно-образовательную среду потребовал от преподавателей вуза ответственности и качественного выполнения инновационных функций. Управление образовательным процессом в вузе нового типа вызывает ситуации неопределенности, риски мотивационного, организационного, методического характера.

Исследователи обращаются к разработке модели личности

преподавателя, выделяя ключевые характеристики (информационная культура, мобильность, компетентность разного вида), однако отсутствует комплексное исследование, посвященное профессионально-педагогической готовности к выполнению инновационных задач. Предпринята попытка представить структуру готовности в виде интегральных свойств личности адекватно специфике (будущая методическая) деятельности и её особенностям (инновационные функции).

Доказано, что разрешение противоречия между запросом на преподавателя нового типа вуза и отсутствием готовности к инновационной образовательной среде возможны во внутривузовской системе повышения квалификации. Исследование проведено в Самарском национальном исследовательском университете в системе дополнительного образования в ходе обучения по программам, формирующим установку и потребность в ответственной самореализации при выполнении инновационных профессиональных задач (мотивационный аспект); способности к применению цифровых технологий (процессуальный аспект); способности к мониторингу результатов профессиональной подготовки студентов (рефлексивный аспект).

Список литературы

1. Горшенина М.В. Теоретико-методологические основы управления качеством подготовки специалистов в техническом вузе: монография. Самара: СамГТУ, 2009. 112 с.
2. Дмитриев Д.С. Система формирования готовности преподавателя вуза к применению средств электронного обучения // Вестник Самарского ун-та. Серия: История, педагогика, филология. 2016. № 2. С. 98–101.
3. Калмыкова Д.А., Соловова Н.В. Готовность преподавателя вуза к управлению знаниями // Вестник Самарского ун-та. Серия: История, педагогика, филология. 2019. Т. 25. № 2. С. 76–83.
4. Колесникова И.А. Открытое образование: перспективы, вызовы, риски // Высшее образование в России. 2009. № 7. С. 76–83.
5. Миллер А.В. Модели дистанционного обучения // Путь к мастерству: науч.-метод. пособие. М.: Экоминформ, 2011. 29 с.
6. Никуличева Н.К. Подготовка преподавателя для работы в системе дистанционного обучения. М.: ФИРО, 2016. 72 с.
7. Руднева Т.И., Стрекалова Н.Б. Образовательные риски в инновационных условиях педагогической деятельности: монография. Сызрань: Ваш взгляд, 2018. 194 с.
8. Руднева Т.И., Овсянникова М.Н., Огородников А.В. Готовность преподавателей к профессиональным рискам // Молодежный экстремизм: истоки, предупреждения, профилактика: м-лы Междунар. науч.-практ. конф. М.: МОУВПО «МПСУ», 2014. Ч. II. С. 238–242.

9. Соловова Н.В. Содержание и средства формирования методической компетентности преподавателя вуза во внутривузовской системе повышения квалификации // Вестник Самарского техн. гос. ун-та. Серия: Психолого-педагогические науки. 2011. Вып. 2. С. 144–152.
10. Стрекалова Н.Б. Учебный процесс в открытых информационно-образовательных средах // Высшее образование в России. 2014. № 1. С. 93–97.
11. Уваров А.Ю. Образование в мире цифровых технологий: на пути к цифровой трансформации. М.: Изд. дом ГУ-ВШЭ, 2018. 168 с.
12. Шадриков В.Д., Шемет И.С. Информационные технологии в образовании: плюсы и минусы // Высшее образование в России. 2009. № 11. С. 61–65.

Об авторе:

РУДНЕВА Татьяна Ивановна – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой теории и методики профессионального образования ФГАОУ ВО «Самарский национальный исследовательский университет имени академика С.П. Королева» (443086, г. Самара, Московское шоссе, д. 34), e-mail: rudneva.07@mail.ru

TEACHING ACTIVITIES IN CONDITIONS OF EDUCTION DIGITAL TRANSFORMATION

T.I. Rudneva

Samara University, Samara, Russia

The problem of university lecturer innovative functions due to modern trends in the development of Russian education is considered. Dynamics and change of trends (computerization-informatization-digitalization) actualizes the problem of the pedagogical activity tool, adequate for a new type of education – open one. The difficulties of adapting lecturers to new technologies for teaching students have caused the need for readiness to solve innovative problems, which requires improving their skills. It is proved that two aspects become most significant: managing the individual work of students in an open information and educational environment; managing the process of adapting students to an electronic educational environment. A comprehensive study was held at Samara National Research University, the purpose of which was to develop the lecturers' readiness to perform functions in the context of education digital transformation in the in-university advanced training system.

Keywords: *teaching activities, readiness to perform professional functions, information and educational environment, management of students' individual work, information, digitalization*.

СТРАНИЦА АСПИРАНТА

УДК 159.9
DOI: 10.26456/vtpsyped/2021.3.176

К ВОПРОСУ О ПРЕДИКТОРАХ ВИКТИМНОГО ПОВЕДЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

О.Ф. Афанасьева

АНО ВО «Российский новый университет», Москва

Рассматриваются аспекты виктимного поведения младших школьников, связанные с готовностью ребенка к обучению в школе, процессом его адаптации и проявлениями состояния тревожности. Обозначены психологические основания комплексной подготовки к школе и последствия низкого уровня готовности. Описываются результаты исследования, направленного на определение взаимосвязи недостаточной готовности к школе и уровня тревожности, которые могут стать причиной проявления отклоняющегося поведения, в частности виктимности.

Ключевые слова: *виктимность, тревожность, адаптация, готовность к школе, отклоняющееся поведение.*

Виктимное поведение – это выходящее за рамки нормы поведение человека, склонного к попаданию в такие жизненные обстоятельства, при которых он становится жертвой. Само понятие «виктимность» происходит от латинского *viktima* – жертва. Несмотря на то что люди во все времена находились в жизненных обстоятельствах, которые провоцировали их быть жертвами (эпидемии, войны, преступления и т.п.), виктимология как наука возникла не так давно. В 1917 г. вышла первая публикация, в которой рассматривались не только обстоятельства, а субъект этих обстоятельств (Г. Клейнфеллер). Однако внимание уделялось потерпевшему только в контексте его провокационной роли жертвы в процессе преступления. Более детальные и глубокие исследования взаимосвязи события и жертвы начались в середине XX в. (Г. фон Гентинг, Б. Мендельсон, 1947–1948) [3].

На современном этапе виктимность представляет интерес в рамках междисциплинарного взаимодействия. Причинами возникновения и возможными последствиями занимается криминалистика (Д.В. Ривман, В.С. Устинов, 2000; Dorner, Lab, 2008 и др.), психология и психиатрия (Е.Т. Соколова, 1995; А.А. Реан, 2001; Э.Г. Эйдемиллер, С.А. Кулаков, О.В. Черемисин, 1991 и др.), а также медицина (Е.С. Иванов; В.Ф. Базарный О.В. Гаус, М.А. Ливзан и др.).

В настоящее время межличностные взаимоотношения претерпевают кризис. Сложности проявляются в общении сверстников, детей и родителей, детей и педагогов. Ситуация с детьми, которые

© Афанасьева О.Ф., 2021

оказываются в сложных и даже кризисных жизненных обстоятельствах, не улучшается. Люди, попавшие в такие трудные условия, являются жертвами обстоятельств. Такими обстоятельствами являются ситуации криминогенного характера, стихийных бедствий и катастроф, а также различные формы насилия, отклоняющееся поведение. Наиболее уязвимое звено в этих ситуациях – дети. Во-первых, в силу возрастных особенностей они не всегда могут адекватно реагировать на сложившиеся жизненные условия. Во-вторых, именно детский возраст является сензитивным для усвоения моделей поведения и переноса их во взрослую жизнь.

От того, какие психологические качества и социоролевые модели сформированы у ребенка, зависит, станет ли ребенок жертвой жизненных обстоятельств, проявится ли в нем виктимное поведение.

Формирование личности ребенка начинается в дошкольном возрасте, и многие навыки формируются и закрепляются с рождения до школы. И от этого возраста зависит, с каким багажом ребенок переживет кризисные периоды его жизни.

Первым и одним из основных этапов вхождения ребенка во взрослую жизнь является переход из детского сада в школу. Психологическое благополучие и сохранение психофизического здоровья первоклассников в современных условиях стало еще более актуальным. Трудности, с которыми сталкиваются дети, поступившие в первый класс, многообразны и зачастую имеют неприятные последствия.

Проблемой адаптации детей на начальном этапе обучения занимаются многие ученые, в частности М.М. Безруких, С.В. Феоктистова, Н.В. Литвиненко, Е.В. Бахарева, Г.А. Дорофеева и др. Большая практика в исследовании данной темы показывает, что период начальной школы – это трамплин для формирования жизненной позиции ребенка на долгие годы. От этого периода зависит в первую очередь сформированность личностных качеств, которые будут влиять на его психическое здоровье и формирование моделей взаимодействия «ребенок – семья», «ребенок – социальная среда».

Отечественные педагоги, психологи и врачи (Д.Б. Эльконин, И.В. Дубровина, М.М. Безруких, Е.С. Иванов, С.В. Феоктистова, В.С. Агапов, В.Ф. Базарный, М.А. Хмелькова и др.) обращают внимание на три основных фактора, влияющих на процесс адаптации ребенка к образовательному процессу. Это и уровень психологической готовности ребенка, и состояние физиологического здоровья, и особенности межличностных отношений. Процесс адаптации к обучению в школе обеспечивает комплекс мероприятий, опирающихся на индивидуальные психофизиологические особенности ребенка и создающих благоприятные условия для когнитивного, эмоционально-поведенческого, межкоммуникативного формирования личности [1, 6, 7].

Приходится констатировать, что на сегодняшний день не всегда получается создать благоприятные условия. Причин этому несколько. Как отмечают Д.Б. Эльконин, Г.С. Абрамова, И.В. Дубровина, К.Н. Поливанова, В.И. Слободчиков, в период поступления ребенка в первый класс происходит качественная перестройка функциональных систем организма, меняется ведущий тип деятельности. Именно эти изменения и являются одной из причин сложностей. Младший школьный возраст является благоприятным периодом как для формирования положительных предпосылок, так и для воздействия неблагоприятной социальной среды. В рамках стандартного образовательного процесса педагог практически не имеет возможности уделять всем детям необходимое индивидуальное внимание. Каждый учитель стремится сформировать баланс учебной продуктивности и эмоционального комфорта. Зачастую этот баланс нарушается, происходит усиление дискомфорта ребенка. Важная роль в данный период отводится родителям. Не все родители компетентны в вопросах педагогики и психологии и имеют возможность уделить детям должное внимание. Именно поэтому вопрос готовности к школе и адаптация ребенка в начальной школе требуют комплексного взаимодействия психологов, педагогов, медиков и родителей [4, 8].

В литературе отмечено, что в процессе адаптации выделяют два этапа: «срочная», или несовершенная, адаптация и совершенная – «долговременная» – адаптации. Первый этап – «срочная» адаптация – возникает и реализуется на основе сформировавшихся физиологических механизмов, поэтому приспособление организма осуществляется на пределе его физиологических возможностей, а значит, происходит максимальная мобилизация резерва организма. По этой причине эффект адаптации может быть недолговременным и не в полной мере. Долговременная адаптация возникает постепенно в процессе неоднократного и пролонгированного воздействия на организм факторов окружающей среды. Данный этап позволяет сформировать стойкий «иммунитет» против неблагоприятных факторов в процессе изменяющихся условий [7]. Ребенок в процессе начальной школы должен пройти оба этапа. И для этого с дошкольного возраста ребенок должен иметь к поступлению в школу набор не только когнитивных навыков, но и мотивацию к учебному процессу (Л.И. Божович, Т.А. Нежнова, Л.С. Славина и др.), эмоционально-поведенческую зрелость (О.А. Семенова), сформированность «образа Я» (В.С. Агапов, А.Л. Венгер и др.). Нарушение любого из этих навыков формирует негативные последствия: трудности в принятии решения, выраженное стремление получить поддержку, чью-то помощь, проявляется чрезмерная привязанность и самопожертвование, низкий уровень рефлексии, нарушение в оценке своего поведения и своих эмоций, беспомощность

при критике, зависимость от оценки окружающих, замкнутость, страх, агрессивное поведение, злость, чувство вины и стыда, тревожность [5, 8, 9].

Все это характерно для детей с виктимным поведением. Одним из признаков виктимного поведения является тревожность (О.О. Андронникова, 2005; М.П. Долговых, 2009; И.Г. Малкина-Пых, 2020). При виктимности, как и при тревожности, проявляются напряжение, озабоченность, беспокойство, нервозность, трудности в принятии решения, возникает состояние чувства неопределенности, беспомощности, усиливается привязка к родным или к человеку, в котором они видят опору, обостряется чувство бессилия и незащищенности, одиночества, страх в проявлении эмоций [3, 5, 9]. Тревожность в дошкольном возрасте сохраняется и в младшем школьном возрасте. Ребенок не желает посещать уроки, у него проявляются страхи, невротические реакции, заторможенность либо агрессивность. Ребенок переходит в психосоматическую стадию (часто болеет, проявляются дисфункции вегетативной нервной системы в виде синдрома раздраженного кишечника, частой потливости, повышенного сердцебиения). Младший школьный возраст – важная ступень при переходе в основную школу. Хронические волнения и развитие у ребенка в начальной школе тревожности впоследствии усиливают дисфункцию вегетативной нервной системы, усиливают утомляемость и проблемы с концентрацией внимания, нерешительность и ощущение безнадежности, формируют негативные установки по отношению к обучению в школе, приводят к снижению учебно-познавательной мотивации, самооценки, что впоследствии приводит к хроническому отставанию, формированию неуверенности в своих силах, несамостоятельности, инфантилизму. С возрастом вероятность получить генерализированное тревожное расстройство увеличивается вдвое [2, 3, 5]. Дети с тревожностью с высокой долей вероятности имеют предрасположенность к виктимности.

В нашем исследовании (с 2016-го по 2020 г.) была сделана попытка отследить взаимосвязь уровня готовности к школе с проявлением тревожности в контексте виктимного поведения. Данное исследование является частью исследовательской работы по изучению предикторов виктимного поведения в младшем школьном и подростковом возрасте. В качестве гипотезы было выдвинуто предположение, что высокий уровень тревожности и недостаточный уровень готовности детей к школе являются причиной виктимного поведения у младших школьников.

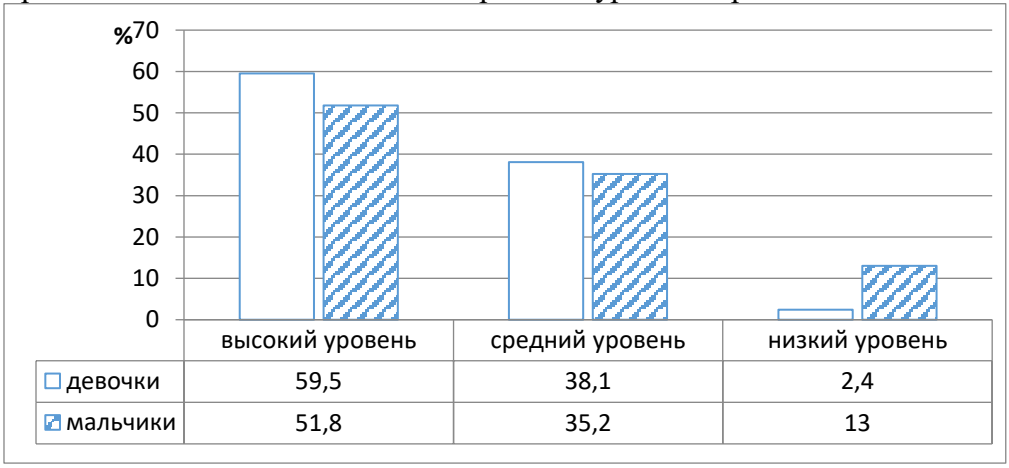
Исследование проходило на базе средней общеобразовательной школы в городе Клинцы Брянской области с населением до 100 тыс. человек. В исследовании принимали участие учащиеся первых и пятых классов. Исследование проводилось в два этапа: в 2016-м и в 2020 г.

На первом этапе проводилась диагностика готовности к школе

учащихся четырех первых классов (октябрь 2016 г.). Общее количество испытуемых – 96 учащихся, в следующем гендерном соотношении – 42 девочки и 54 мальчика (43,8 и 56,2 % соответственно). Данное время выбрано в связи с тем, что первый месяц дети должны адаптироваться в новых условиях, но сформированной модели поведения «ребенок-школа» еще нет.

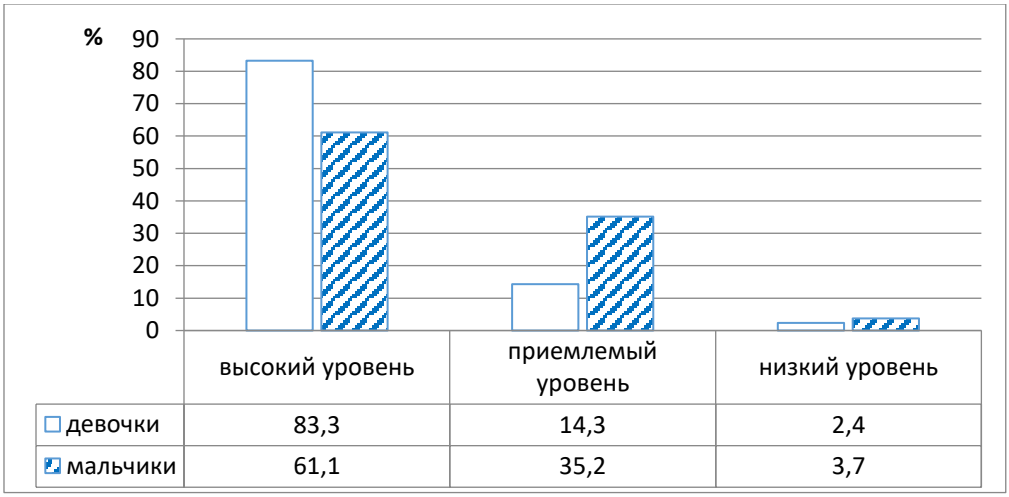
Цель исследования: определить уровень готовности к школе. Для диагностики была сформирована батарея методов, направленных на выявление мотивационной готовности (проективная методика «Рисунок школы», адаптация Л. Паньковой), интеллектуального развития (методика Д. Векслера), уровня тревожности (по методике А.М. Прихожан).

На рис. 1–3 видно, что на фоне высокого и выше среднего уровня развития интеллектуальных способностей детей, а также хорошего уровня мотивационной готовности, наблюдается достаточно высокий процент детей с высоким и выше среднего уровнем тревожности.



	высокий уровень	средний уровень	низкий уровень
девочки	59,5	38,1	2,4
мальчики	51,8	35,2	13

Рис. 1. Уровни интеллектуальной готовности: 1-е классы (2016 г.)



	высокий уровень	приемлемый уровень	низкий уровень
девочки	83,3	14,3	2,4
мальчики	61,1	35,2	3,7

Рис. 2. Уровни мотивационной готовности: 1-е классы (2016 г.)

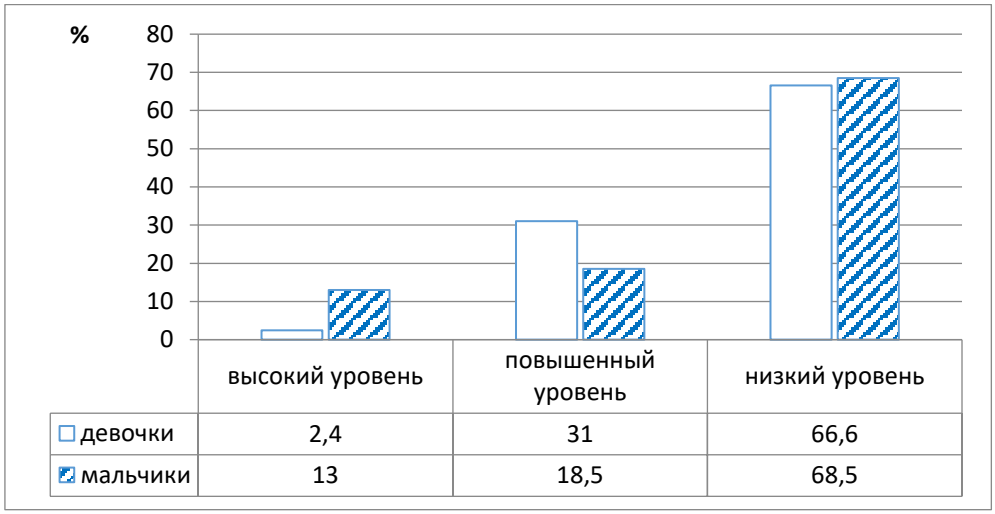


Рис. 3. Уровни тревожности: 1-е классы (2016 г.)

На втором этапе были обследованы эти же учащиеся (четыре 5-х класса) в октябре 2020 года, когда произошел переход в основную школу. Был обследован 101 испытуемый – 47 девочек и 54 мальчика (46,5 и 53,5 % соответственно). Цель исследования: определить уровень тревожности (как предпосылка возникновения виктимности). Для диагностического исследования был применен тест Филлипса, который наглядно демонстрирует не только уровень, но и характер тревожности.

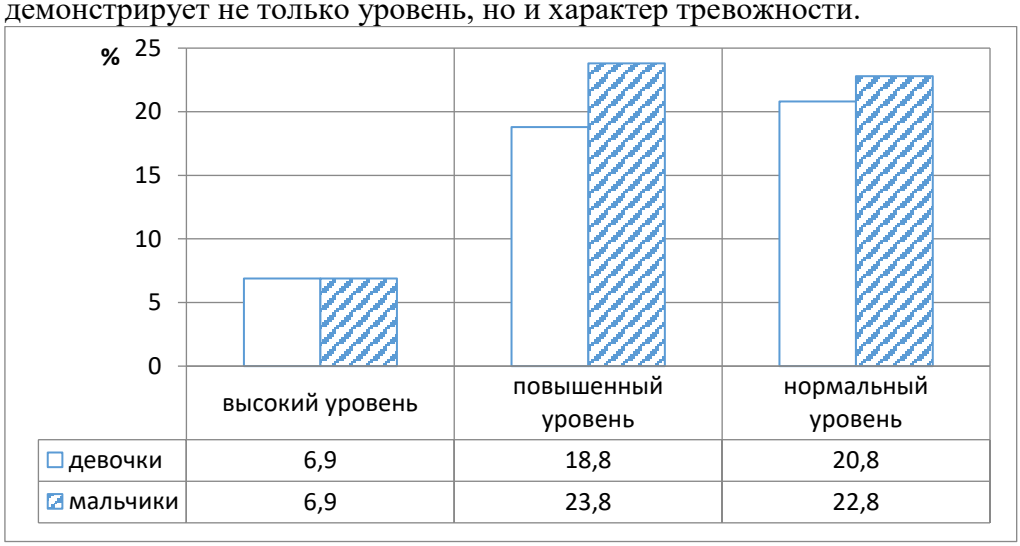


Рис. 4. Уровни тревожности 5-е классы (2020 г.)

На рис. 4 видно, что нормальный уровень тревожности составляет менее 50 % как у мальчиков, так и у девочек, а также достаточно высокий процент повышенного и высокого уровня тревожности.

На рис. 5 видно, что состояние тревожности к пятому классу не только не перешло в состояние нормы, значения перераспределились в сторону высокого и повышенного уровня тревожности.

На рис. 5 видно, что состояние тревожности к пятому классу не только не перешло в состояние нормы, значения перераспределились в сторону высокого и повышенного уровня тревожности.

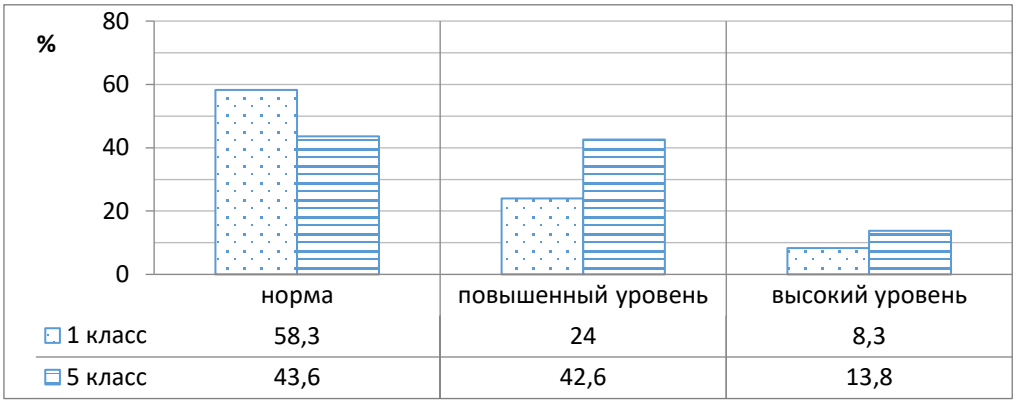


Рис. 5. Соотношение уровня тревожности в 1-х и 5-х классах

Обобщенные результаты диагностики готовности к школе учащихся первых классов позволяют определить готовность к школе на уровне выше среднего. Однако, опираясь на результаты исследования, можно сделать вывод, что при подготовке детей к школе взрослые (родители, воспитатели) обращают больше внимания когнитивным процессам и в меньшей степени эмоционально-волевым. Дети при поступлении в школу показывают более высокие показатели по интеллектуальным параметрам (мышление, память, внимание) и в меньшей степени подготовлены мотивационно и психологически. Результаты исследования тревожности учащихся 5-х классов показывают, что несформированные модели поведения «ребенок – школа», «ребенок – учитель» при поступлении в школу не позволяют без дополнительной работы со стороны учителя выстроить эти модели должным образом и к периоду перехода в основную школу.

Исследование показало, что уровень тревожности в момент перехода в основную школу повышается. Хотелось бы отметить, что тревожность в пятых классах проявляется по параметрам заниженной самооценки и проявлению страха в кругу сверстников (учащиеся недовольны своим положением в классе, проявляется страх самовыражения и страх несоответствия ожиданиям), а также завышенной самооценки и агрессии (проявление страха выражения своих эмоций и желание их подавлять). Все эти признаки тревожности соответствуют типичным проявлениям виктимной личности, в соответствии с классификацией виктимного поведения (Плотникова, 2003; Туляков, 2000г). Именно поэтому в научных исследованиях (Андронникова О.О., Долговых М.П.) в батарею методик для выявления виктимности включают методики для определения уровня тревожности.

В настоящий момент не разработано целенаправленных методик, которые выявляют виктимность младших школьников. Поэтому в нашем исследовании мы ориентировались на определение уровня тревожности, такие как предпосылки виктимности, и дополнительно использовали метод экспертных оценок. Было проведено анкетирование и беседа с учителями. В анкету и вопросы для учителей были включены адаптированные вопросы на основе опросника межличностных отношений в коллективе (Т. Лири), опросника для определения самооценки и психического состояния (Г. Айзенк), опросника на выявление эмоциональной реакции, на воздействие стимулов окружающей среды (В.В. Бойко). Анкетирование и дополнительная беседа проводились со всеми испытуемыми 5-х классов. С учетом метода экспертных оценок были получены дополнительные данные об учениках. Из 56,4 % (13,8 % испытуемых с высокой тревожностью и 42,6 % испытуемых с повышенным уровнем тревожности) у 25 % детей были отмечены те или иные признаки виктимного поведения: бессознательное ощущение страха и беспокойства (*импульсивные жертвы*), определенный внешний вид и действия, провоцирующие на применение к ним агрессивных действий (*жертвы с ретритистской активностью; установочные жертвы)*, заниженная самооценка, потребность в поддержке, ожидание помощи при принятии решения, снижена способность объективно оценить ситуацию (*пассивные жертвы*), завышенная самооценка, агрессивность, страх проявлять свои эмоции (*рациональная жертва / жертва-супермен*). У детей с низким уровнем тревожности отмечена адекватная самооценка, способность самостоятельно принимать решения в соответствии со сложившейся ситуацией. Такие учащиеся не испытывают излишнего беспокойства, выстраивают адекватные межличностные модели поведения, т.е. признаков виктимности не обнаружено.

Наше исследование частично подтвердило гипотезу. Выяснилось, что не все факторы готовности к школе, а только низкие показатели в части, касающейся эмоционально-личностной подготовки, влияют на повышение тревожности у младших школьников. Высокий уровень тревожности способствует проявлению типичного виктимного поведения. Данный показатель, а также недостаточную подготовку к школе, можно считать предикторами, влияющими на развитие виктимного поведения.

Исследование имеет практическую значимость для работы психологов, учителей и воспитателей дошкольных учреждений, которые должны ориентироваться на раннюю диагностику таких состояний, как тревожность у младших школьников, и включать в свою деятельность работу по профилактике виктимного поведения.

Список литературы

1. Безруких М.М. Упражнения для занятий с детьми, имеющими трудности при обучении письму. Тула: Арктоус, 1997. 220 с.
2. Лихи Р. Свобода от тревоги. Справься с тревогой, пока она не расправилась с тобой. СПб.: Питер, 2021. 368 с.
3. Малкина-Пых И.Г. Виктимология. Психология поведения жертвы. СПб.: Питер, 2020. 832 с.
4. Коломийченко Л.В., Ворошинина О.Р., Зорина Н.А. Теоретические основы изучения готовности ребенка к обучению в школе: учеб.-метод. пособие. Пермь: Пермский гос. гум.-пед. ун-т, 2013. 82 с.
5. Крайникова Т.А. Переходим в пятый класс! Экспресс-диагностика готовности к обучению в основной школе: практическое руководство для педагогов-психологов и учителей начальной школы. М.: Генезис, 2020. 96 с.
6. Феоктистова С.В. Психологические основания оптимальной адаптации детей к обучению в школе / Моделирование и оптимизация поведения человека: монография; под ред. А.С. Огнева. М.: Спутник+, 2019. С. 73–80.
7. Феоктистова С.В., Григорьева И.В. Темперамент и механизмы психологической защиты как компоненты системы адаптации личности // Вестник Твер. гос. ун-та. Серия: Педагогика и психология, 2017. № 3. С. 174–178.
8. Федорова А.В., Мишагина О.М. Влияние тревожности первоклассника на его адаптацию в школе // Научный поиск. 2019. № 3. С. 23–25.
9. Хмелькова М.А. Психологические методы оптимизации тревожности воспитанников в условиях дошкольных учреждений // Моделирование и оптимизация поведения человека: монография / под ред. А.С. Огнева. М.: Спутник+, 2019. С. 81–97.

Об авторе:

АФАНАСЬЕВА Ольга Федоровна – аспирант АНО ВО «Российский новый университет» (105005, Москва, ул. Радио, д. 22), e-mail: bmv600@list.ru

TO THE QUESTION ABOUT THE PREDICTORS OF VICTIM BEHAVIOR OF YOUNGER SCHOOL CHILDREN

O.F. Afanasyeva

Russian New University, Moscow, Russia

The aspects of victim behavior of primary schoolchildren are considered, which are connected with the child's readiness to learn at school, the process of his adaptation and manifestations of the state of anxiety. The psychological foundations of complex preparation for school and the consequences of a low level of readiness are outlined. The article describes the results of a study aimed at determining the relationship between insufficient readiness for school and the level of anxiety, which can cause the manifestation of deviant behavior, in particular, victimization.

Keywords: *victimization, anxiety, adaptation, readiness for school, deviant behavior.*

УДК 81 811.161
DOI: 10.26456/vtpsyped/2021.3.185

ПЕРЕВОДНЫЕ УПРАЖНЕНИЯ В МАЛЬГАШСКИХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ ДЛЯ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА

А. Вулулунариманга

ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов», Москва

Изучаются переводные упражнения, используемые в процессе обучения малагасийских учащихся русскому языку, учитывается французский язык как язык-посредник, определена роль переводных упражнений в процессе обучения русскому языку и выделены задачи, которые можно решить посредством применения переводных упражнений. Для достижения поставленной целы мы применяли методы анализа и синтеза. Основными задачами использования переводных упражнений являются: изучение лексико-грамматического строя системы русского языка, развитие навыков чтения и перевода текста, развитие навыков владения русским языком как средством общения и навыков самостоятельной речи. Переводные упражнения в изучении русского языка в образовательной системе Мадагаскара используются как необходимое и эффективное вспомогательное средство.

Ключевые слова: *русский язык, французский язык, переводные упражнения, метод перевода.*

В начале прошлого века многие методисты преподавания РКИ высказывали отрицательное мнение к методу перевода и даже предлагали исключить родной язык из процесса преподавания иностранного языка. Но к концу XX в. А.Н. Леонтьев, Г.И. Дергачев и др. отмечали, что при отсутствии навыков перевода у обучающихся возникают трудности в общении с использованием родного языка, так как в процессе обучения не получают развития навыки и умения адекватного соотнесения русского и родного языков. На эффективность использования метода перевода при обучении речевой деятельности указывали методисты РКИ Б.В. Беляев, В.П. Глухов, А.Н. Щукин, В.Г. Костомаров, А.Н. Леонтьев, О.Д. Митрофанова и др. В. Г. Костомаров и О.Д. Митрофанова отмечали эффективность применения метода перевода с использованием родного языка обучающихся. Следовательно, сформировавшееся мнение о неэффективности метода перевода в методике преподавания РКИ в настоящее время сменилось на понимание необходимости использования перевода как вспомогательного средства изучения русского языка и является наиболее эффективным в процессе обучения.

Мы ставим перед собой следующие цели: изучить переводные упражнения, представленные преподавателями русского языка

© Вулулунариманга А., 2021

университета Антананариву и разделить их на примерные группы; выделить задачи, которые можно решить посредством применения переводных упражнений; определить роль переводных упражнений в образовательном процессе изучения русского языка мальгашскими учащимися.

Материалами послужили работы в области обучения русскому языку как иностранному таких исследователей, как Б.В. Беляев, В.П. Глухов, Г.И. Дергачев, А.Н. Щукин, В.Г. Костомаров, А.Н. Леонтьев, О.Д. Митрофанова, Е.И. Пассова, И.Ю. Шехтер, а также материалы переводных упражнения преподавателей русского языка для малагасийских учащихся университета Антананариву. Использовались методы анализа и синтеза.

Преподавание в образовательных учреждениях Мадагаскара осуществляется на французском языке, который является вторым государственным языком. Соответственно, при изучении русского языка наиболее удобным представляется использование в качестве языка-посредника французского языка. Преподаватели русского языка на Мадагаскаре в процессе обучения стараются не допускать разрыва между знаниями, умениями и навыками в использовании порядка слов в русском языке, считая снятие языкового барьера и расширение лексических знаний основной целью применения переводных упражнений на начальном этапе. Учитывая, что перевод с французского языка на русский язык формирует сознательное применение правил, а перевод с русского на французский язык способствует усвоению грамматических и лексических норм и лексического значения слов русского языка, в малагасийском университете применяются переводные упражнения как с французского языка на русский язык, так и обратно.

Использование переводных упражнений изолированных единиц – слов и словосочетаний – позволяет изучить основные лексические единицы, развить и отработать навыки применения лексических единиц в необходимой грамматической форме, поэтому на первоначальном этапе в мальгашской образовательной системе применяются переводные упражнения, в которых изучаемые лексические единицы являются абсолютными эквивалентами, а затем добавляются переводные упражнения без эквивалентов на французском языке. Например, найдите эквиваленты:

ананас	*hamburger*
банан	*soupe*
йогурт	*ananas*
гамбургер	*banane*

Переведите предложения и определите эквиваленты слов: в ответ на ответный.

1. Une délégation parlementaire bulgare de huit membres a quitté

aujourd'hui

Sofia à destination de la France.

2. Les parlementaires bulgares rendent ainsi la visite que des parlementaires francais ont faite en Bulgarie.

(Ответить на вопрос.)

Моде́ль: *Где уче́бник? – Вот он.*

1. Где арбу́з? – _____ там.

2. Где моло́чные проду́кты? – Вот_____.

3. Где карто́фель? – _____ здесь.

Для формирования навыков понимания лексического значения слов и расширения словарного запаса обучающихся, а также с целью развития навыков понимания синонимов и антонимов русского языка используются переводные упражнения с наличием вспомогательных слов и лексических структур.

Найдите синонимы к данным словам и переведите:

любить	*мыть*
Нравится –	*развлекаться*
	не работать
Отдыхать –	*работать*
	спорить

б). Найдите антонимы к следующим словам и переведите

_____/ *уважать (respecter)*

_____/ *чужой человек (un etranger)*

_____/ *остаться позади (rester loin derriere)*

_____/ *глупый (bete)*

_____/ *шарлатан (charlatan)*

1. Вместо точек напишите нужные слова: *много, больше, большой.*

– В Москве есть ……..... стадион.

– В библиотеке университета …… книг и журналов.

2. Напишите слова справа в нужной форме:

– Мы купили фантастическую книгу… русские студентки.

– Он видел в институте… русские студентки.

– Гуляли по улице… русские студентки.

Как отмечает исследователь Е.И. Пассова, на начальном этапе организации учебного процесса изучения русского языка в условиях отсутствия языковой среды необходимо осуществлять отбор переводного материала упражнений на темы быта, общественно-политические или специализированной сферы, с применением коммуникативного метода. Основная особенность метода позволяет организовать обучение русскому языку так, чтобы данный процесс был максимально приближен к процессу реальной коммуникации. В качестве главного методического принципа метода выделяют речевую

направленность обучения, основанную на том, что обучающиеся активно вовлекаются в процесс коммуникации благодаря использованию таких упражнений, которые максимально воссоздают ситуации общения [1]. Преподаватели русского языка мальгашской образовательной системы с этой целью применяют переводные упражнения связных монологических или диалогических текстов. Например:

Переведите диалог:

– Montrez-moi, s'il vous plait, ces chaussures noires.
– Quelles est votre taille?
– 38.
– Essayez celles-ci.
– Elles sont tres jolies, mais elles me serrent.
– J'ai du 39, si vous coulez.
– Celles-ci sont trop grandes.
– Voulez-vous voir notre dernier modele?
– Elles sont tres jolies, elles me vont bien. Combien coutent-elles?
– 115 euros.
– Tres bien. Je les prends.

Читать диалоги и переводить:

– Скажите, пожалуйста, где школа?	*– Скажите, пожалуйста, где Жюстин?*
– Вот она.	*– Вот он.*
– Спасибо.	*– Спасибо.*

Traduire (Переведите):

1. Habilles-toi chaudement, il fait froid.
2. Enleve est chaussures, elles sont sales.
3. Mets tes lunettes de soleil.
4. Enleve tes chaussettes.

Переведите предложения со словом autant

1. Les nostalgiques de la guerre froide tant à l'Est qu'à l'Ouest aimerait ressusciter les épouvantails d'antan. Autant vouloir faire remonter l'eau à sa source.

2. Battu dans les éliminatoires (в предварительных или отборочных соревнованиях), cet ex-champion ne renonce pas pour autant à ces projets ambitieux.

В вышеизложенных переводных упражнениях преподаватели мальгашских образовательных учреждений применяют эмоционально-смысловой метод, предложенный И.Ю. Шехтером, предусматривающий ролевые игры и систему коммуникативных заданий. Упражнения способствуют формированию навыков владения русским языком как средством общения в определенных стандартных ситуациях и позволяют обучающимся на основе несложных типичных ситуаций общения и на простых текстах, связанных с профессиональной деятельностью

учащихся, усвоить навыки употребления нефиксированного порядка слов русского языка.

Переводные упражнения, способствующие расширению знаний порядка слов в словосочетаниях и предложениях русского языка, а также изучению изолированных слов и грамотному применению их в предложениях русского языка включаются в образовательный процесс изучения РКИ после формирования переводных навыков понимания лексического значения слов русского языка.

Тематический подбор материала способствует более эффективному усвоению материала, развивает навыки правильного применения структур предложения для выражения мыслей и передачи информации. Обучающимся даётся текст с целью выявления уровня понимания текста и ошибок в переводе. После правильного выполнения основного упражнения преподаватель отмечает ошибки в дополнительных заданиях, например, на понимание главной идеи или на понимание деталей текста. Перевод текста способствует развитию навыков понимания значения слов и позволяет оценить его, основываясь на их эффективности при ответе на вопросы.

Les centrales prennent des rides.

EDF annonce qu'une bonne vingtaine de tranches de 900 mégawatts devront subir un grand lifting. Mais dans l'immédiat ce sont les quatre réacteurs graphite- gaz qui sont dans le collimateur. Leur arrêt serait programmé à partir des années 90.

La coquetterie n'a rien à voir dans l'affaire, les centrales nucléaires, en même temps qu'elles atteignent l' âge adulte, redoute l'outrage des ans et ont besoin d'entretient. EDF qui vante l'excellente tenue de ses 6 réacteurs à eau pressurisée est amenée à envisager, plus tôt que prévu dans certains cas, grand lifting pour les centrales de ce type les plus anciennnes, en particulier celles qui ont déjà tourné 70 000 heures. Une opération ation de maintenance lourde et préventive imposée par le veillissement de certains équipements, dont on sait désormais qu'ils ne pourront pas tenir les quarante ans de vie prêtes aux centrales.

Мои друзья.

Меня зовут Надежда. У меня три друга. Все мои друзья – люди очень разные.

Мой друг Виктор – очень веселый человек. Он всегда шутит и рассказывает разные веселые истории. Когда мы вместе отдыхаем, мне всегда весело. Он говорит, что ему никогда не бывает скучно, что ему нравится узнавать новые вещи. Значит он любознательный и интересный человек.

Моя подруга Ольга очень серьёзный и холодный человек. Но она очень умная и много знает. Мне всегда интересно её слушать. Обычно её советы помогают мне.

Инна типичный меланхолик. Она всегда грустная. Обычно я говорю ей, что жизнь не всегда трудная. Но ей трудно поверить мне. Она говорит, что я большой оптимист.

Скоро у меня день рождения. Я приглашу в гости Виктора, Ольгу и Инну. Я надеюсь, что все мои друзья понравятся друг другу.

Вопросы к тексту:

1. О чем говорится в тексте?

2. Пишите да или нет:

– у автора есть один друг и две подруги;

– у автора есть два друга и одна подруга.

В вышеизложенных упражнениях на первом плане находится изучение системы русского языка, направленное на формирование умения осознавать читаемый текст и переводить его, но при использовании подобных упражнений развитие речевых навыков оказываются на втором плане [4].

Сторонник лингвистической концепции теории перевода Б.А. Ларин писал: «Всякий перевод должен начинаться с филологического анализа текста, сделанного во всеоружии лингвистической подготовки, и завершаться литературным творчеством» [3]. Использование литературного перевода способствует формированию одной из необходимых компетенций обучающихся – умения оформлять подстрочный перевод для развития умения создания инварианта и трансформации. Учитываем мнение Т.В. Кореневой, что учебный перевод помогает адекватно выражать мысли и находить различия между языками, а перевод художественного текста помогает осознать лингвоэтнокультурный барьер и преодолеть его. Двусторонний перевод помогает сформировать профессиональные компетенции: «Во-первых, обеспечивает более высокую грамотность учащихся. Во-вторых, оказывает значительное влияние на обогащение словарного запаса учащихся, на повышение качества создаваемых школьниками самостоятельных высказываний как на русском, так и на родном языке. В-третьих, повышает интерес к изучению русского языка, активизирует познавательную деятельность школьников. В-четвертых, способствует становлению навыка переключения с одного языка на другой» [2]. Для развития умений выделять фонетические выразительные средства французского языка и сопоставлять их с фонетическими выразительными средствами в русском языке используются переводные упражнения на основе литературного текста. Переводные упражнения, основанные на литературных произведениях и подлежащие переводу с французского на русский язык и с русского на французский язык, способствуют развитию навыков использования и понимания сложных синтаксических конструкций русского языка, а также необходимы для повторения фонетики. В мальгашской образовательной системе

используют упражнения по литературному переводу, которые содержат отрывки произведений современных писателей: Б. Пастернака, М. Булгакова. А. Макина, С. де Бовуара и т.д., а также выдержки статей из таких изданий, как «Русская мысль», «Профиль», «Московские новости» и т.д.

На каждом этапе изучения русского языка преподаватели используют не только обучающие переводные упражнения, но и контрольные переводные упражнения, которые содержат комплекс заданий на изученные темы и позволяют выявить уровень знаний, умений и навыков обучающихся.

Подводя итог, мы можем отметить, что переводные упражнения, используемые в мальгашских образовательных классах, изучающих русский язык, можно примерно разделить на следующие группы:

I. По языку перевода:

– переводные упражнения с русского языка на французский;

– переводные упражнения с французского языка на русский.

II. По объему передаваемого содержания в ходе перевода с французского языка на русский:

– переводные упражнения изолированных единиц: слов и словосочетаний;

– переводные упражнения слов или фраз в пределах одного предложения, частичный перевод;

– переводные упражнения связных монологических или диалогических текстов;

– переводные упражнения отдельных значимых частей письменного или устного текста, оговоренных в инструкции к заданию.

III. По самостоятельности перевода:

– переводные упражнения с французского языка на русский язык («нулевая степень самостоятельности»);

– переводные упражнения с наличием ключевых слов, структур, специальной лексики;

– переводные упражнения для самостоятельного выполнения.

IV. По функции учебного перевода:

– переводные упражнения как обучающее задание;

– переводные упражнения как контролирующее задание.

Основными задачами использования переводных упражнений являются:

– изучение лексико-грамматической системы русского языка;

– умение читать и переводить читаемый текст;

– развитие навыков самостоятельной речи обучающихся;

– развитие навыков применения знания русского языка в ситуациях общения.

Переводные упражнения в изучении русского языка в

образовательной системе Мадагаскара используются как необходимое и эффективное вспомогательное средство с использованием французского языка как языка-посредника.

Список литературы

1. Гусева Н.Ю. Эволюция методов обучения иностранному языку //Ученые записки Заб. ГУ. 2013. Вып. 6. С. 167–170.
2. Магомедова Х.М., Раджабова Г.С. Перевод как вид межкультурной Коммуникации. Спецвыпуск 15. Концепт, 2015. С. 1–4
3. Мартынова М.А. Николенко Е.Ю. Проблема перевода в современных учебниках РКИ // Материалы международной конференции. Изд-во Греции, 2014. С. 81–88.
4. Корнеева Т.В. К вопросу о развитии словарного запаса учащихся на уроках русского языка // Филология и культура. 2016. № 3. С. 186–187

Об авторе:

ВУЛУЛУНАРИМАНГА Амбининцу – аспирант ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов» (117198, г. Москва, ул. Миклухо-Маклая, 6); e-mail: ambinintsoarubis@gmail.com

TRANSLATION EXERCISES IN MALGASY EDUCATIONAL INSTITUTIONS FOR STUDYING RUSSIAN LANGUAGE

A. Vololonarimanga

RUDN University, Moscow, Russia

The translation exercises used in the process of teaching the Russian language to Malagasy students are studied; taking into account the French language as an intermediary language, the role of translation exercises in the process of teaching the Russian language is determined and the tasks that can be solved through the use of translation exercises are highlighted. To achieve this goal, we used methods of analysis and synthesis. The main tasks of using translation exercises are the study of the lexical and grammatical structure of the Russian language system, the development of reading and translation skills, the development of Russian language skills as a means of communication and independent speech skills. Translation exercises in the study of the Russian language in the educational system of Madagascar are used as a necessary and effective aid.

Keywords: *Russian, French, translation exercises, translation method.*

УДК 37.022
DOI: 10.26456/vtpsyped/2021.3.193

РЕГЛАМЕНТЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ХУДОЖЕСТВЕННЫХ МАСТЕРСКИХ САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКОЙ АКАДЕМИИ НАУК (1720–1750 гг.)

В.Е. Иванов

ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования», Москва

Проведено историко-педагогическое исследование становления нормативной базы художественного образования в России. Определены регламенты подготовки мастеров художественных ремесел в различных ведомствах Санкт-Петербургской академии наук: Канцелярии от строений, Кабинете императорского двора, Гоф-интендантской конторе, Адмиралтейств-коллегии, Рисовальной палате, Типографии, Мануфактур-коллегии. Изучены предпосылки формирования центра художественного образования и системы обучения будущих мастеров изобразительного искусства.

Ключевые слова: *регламенты образовательной деятельности, Санкт-Петербургская академия наук, история художественного образования.*

В Санкт-Петербургской академии наук с момента ее открытия в 1724 году наряду с научными исследованиями осуществлялась образовательная деятельность. Академия в своем составе имела художественные мастерские, которые находились в ведении различных академических ведомств. В этих мастерских (палатах, классах) осуществлялась образовательная деятельность, которая регламентировалась проектами, правилами, методическими положениями, программами обучения, руководствами выполнения художественных работ, контрактами, заключаемыми с иностранными мастерами, принятыми на русскую службу – теми регламентами, которые определяли образовательную деятельность в художественных мастерских Санкт-Петербургской академии наук.

Существует мнение, что начало регламентации образовательной деятельности в художественных мастерских Санкт-Петербургской академии наук связано с применением в обучении юношей художественным ремеслам «Основательных правил, или Краткого руководства к рисовальному художеству» И.Д. Прейслера, переведенных на русский язык в 1734 году. Однако способы и приемы, описанные в этом руководстве, использовались в практиках обучения учеников в художественных мастерских академии намного раньше. Их применяли в своей педагогической практике немецкие художники, принятые на русскую службу в академию. Книга Прейслера впоследствии была

© Иванов В.Е., 2021

переиздана, а отдельные листы из этой книги долгое время использовались в качестве оригиналов при обучении копированию. Система обучения в художественных мастерских Академии, таким образом, была тесно связана с методическими положениями «Основательных правил…» Прейслера, и по своей организационной сути эта книга стала тем руководством, которое оказало серьезное влияние не только на формирование системы обучения в художественных мастерских академии, но и положило начало художественному образованию в России.

Между тем «Основательные правила…» Прейслера представляли собой чисто практическое руководство, лишенное теоретических обобщений и вообще каких бы то ни было попыток определить специфику рисунка, его метод, его задачи. Тот метод, которым предстояло овладеть ученику, никак не разъяснялся – дело ограничивалось лишь пересказом упражнений. Поэтому практика обучения в художественных мастерских академии в большей мере была догматичной, это было ее характерной особенностью [3, с. 37]. Успехи и достижения учеников в выполнении художественных работ были связаны с их огромной практикой и непосредственным участием в выполнении этих работ под руководством и с участием мастера.

Реформы, которые проводил Петр I, требовали хорошо обученных специалистов в большем масштабе, в том числе специалистов, художественно образованных. Вот почему Петр I усиленно приглашает иностранных мастеров-художников, преследуя тем самым сразу две цели: получение квалифицированных специалистов для строительства Петербурга и подготовку с их помощью отечественных мастеров. Поэтому в контракты, заключаемые с иностранцами, был вписан пункт, обязывающий обучать русских учеников в продолжение всего времени русской службы [2, с. 288].

Добросовестное обучение учеников в установленный срок давало иностранцу право рассчитывать на пожизненную пенсию от царской казны в размере оклада, получаемого им на службе. Вознаграждение полагалось за каждого ученика отдельно, поэтому мастера-иностранцы были заинтересованы в скорейшем «произведении» учеников в подмастерья. Для предупреждения некачественного обучения, спешки и нерадивости в подготовке учеников, испытание мастерства аттестуемых учеников поручалось посторонним мастерам. Позднее был издан закон, который позволил регламентировать педагогическую деятельность учителей-иностранцев, желающих обучать русских учеников [4, с. 16].

В первые десятилетия XVIII века было создано множество проектов специальной художественной школы, характерной чертой которых являлось отсутствие какого-либо разграничения в обучении художников изящных (пластических) искусств и художников

декоративного профиля [1, с. 35].

Несмотря на созданные проекты, какого-либо единого центра художественного образования в России так и не было открыто вплоть до начала деятельности Академии художеств. Однако отсутствие такого центра способствовало укреплению разобщенного ведомственного ученичества. Поэтому в различных ведомствах Санкт-Петербургской академии наук – Канцелярии от строений, Кабинете императорского двора, Гоф-интендантской конторе, Адмиралтействе – формировалась своя система обучения. В каждом ведомстве координировалось распределение кадров, осуществлялся подбор педагогов. Это был одинаковый для всех ведомственных художественных мастерских способ наиболее массовой и быстрой подготовки специалистов, многим напоминающий традиционное ученичество ремесленников [5, с. 77–79].

Одним из ведомств академии, осуществлявших подготовку отечественных мастеров изобразительного искусства, был Кабинет императорского двора. Формально принятая в нем система обучения имела много общего с ученичеством в мастерских Древней Руси. Здесь преобладало наглядное обучение. Однако уже в этом ведомстве появились предпосылки использования определенной программы обучения: изучению специального художественного курса предшествовало знакомство с общеобразовательными дисциплинами.

При Кабинете императорского двора складывался самостоятельный учебный центр и свой постоянный штат мастеров. Многих своих учеников Кабинет посылал для обучения за границу, где они изучали общеобразовательные дисциплины и получали первые навыки в рисовании. С этой целью через посредников-агентов заключались контракты с иностранными мастерами. К этим мастерам прикреплялись присланные из России ученики. Нередко ученики переходили от одного мастера к другому и таким образом приобретали несколько профессий. Помимо такой формы обучения (заграничного пенсионерства), при Кабинете существовала и другая – ученичество у отдельных мастеров, постоянно занятых обслуживанием двора.

В академическом ведомстве Канцелярии от строений сформировалась более стройная система обучения. Здесь была сделана попытка ввести элементы теоретического обучения по специально разработанной программе и методике. В Канцелярию от строений были приняты на русскую службу иностранные мастера специально для участия в строительстве Петербурга. В 20-е годы XVIII века штат ее пополнился мастерами из расформированной Оружейной канцелярии, в результате чего Канцелярия от строений приобрела роль центра художественного образования, хотя и не имела прямого отношения к образованию и подготовке новых специалистов. В штате Канцелярии значились мастера почти всех строительных профессий, в том числе

художники различных специальностей, а также ученики, определенные «в фонтанную науку» и в дела: столярные, плотничные, лаковые, каменные резные, чеканные, полировальные на меди, замочного мастерства, «столярного домового убору» и «кроватного убору», резьбы по дереву [6, с. 47].

Зачисление в ученики считалось устройством на работу. Начинающие получали жалованье. Оно повышалось по мере овладения мастерством. Зачисление происходило на основе письменного прошения родителей, вдов, братьев о приеме мальчиков в Канцелярию от строений для изучения «грамоты и письма», а юношей – слесарному, плотничному, столярному и прочему мастерству.

Элементарное обучение грамоте было обязательным для всех учеников, причисленных к Канцелярии. Неспособных посылали на строительные работы, но затем снова пытались учить.

Программа обучения общеобразовательным дисциплинам была направлена на формирование только начальных сведений по русскому языку, арифметике и рисованию. Учеников архитектурных художественных мастерских при Канцелярии обучали еще геометрии.

После обучения общеобразовательным дисциплинам осуществлялось практическое наглядное обучение в командах. Такое обучение позволяло подготовить учеников для всех видов работ по строительству и убранству дворцов. Несмотря на текучесть преподавательских кадров, обусловленную сроком действия контракта, подписанного с мастером, в этих командах сформировалась своя система ученичества с методическими приемами, которые впоследствии широко применялись при обучении юношей гуманитарным наукам и художественным ремеслам.

По достижении примерно пятнадцати лет (считалось, что в этом возрасте ученики становились сознательными людьми) учеников распределяли по мастерам и устанавливали различные сроки их профессиональной подготовки. Эти сроки зависели от индивидуальных способностей ученика и продолжительности действия контракта мастера.

У каждого мастера была собственная программа обучения учеников. Мастер обучал ученика выполнению рисунка и непосредственной практической работе. Некоторые мастера обучали учеников еще и общеобразовательным дисциплинам. В ходе выполнения учеником непосредственной практической работы им постигались особенности материалов и технологий. Учеников, наиболее способных к художественным ремеслам, продолжали дополнительно обучать арифметике и выполнению рисунка, что оставалось обязательным для всех видов творчества.

При обучении учеников общеобразовательным дисциплинам,

гуманитарным наукам и художественным ремеслам применялись в качестве дидактических материалов компилятивные переводы практических руководств – своеобразные рефераты и сборники, в которых излагались основные положения нескольких книг [2, с. 115]. Учебников в их общепринятом педагогическом понимании в первой половине XVIII века еще не существовало.

В середине 40-х годов XVIII века при Канцелярии от строений была официально учреждена архитектурная школа. В ней обучали будущих архитекторов, мастеров монументального искусства и учеников строительных специальностей, что было продиктовано практическими потребностями Канцелярии. Открытие школы стало возможным благодаря тому, что была определена система учебных занятий. В архитектурной школе впервые в отечественном академическом художественном образовании на учебных занятиях у учеников формировали теоретические знания.

Канцелярия от строений оказала существенное влияние на обучение художников в таких ведомствах Петербурга, как Адмиралтейств-коллегия, Гоф-интендантская контора и Мануфактур-коллегия. В Адмиралтейств-коллегии, как и в Канцелярии от строений, обязательным для всех учеников было общее элементарное образование. По указу Петра I учеников обучали «русской грамоте и цыфири», после чего определяли «по мастерствам». Учеников, неспособных или нарушавших дисциплину, зачисляли в матросы и «другие нижние чины». Все остальные ученики, включая малоспособных, продолжали обучение в Адмиралтейств-коллегии до достижения восемнадцати лет, после чего они определялись в солдаты.

В Адмиралтейств-коллегии ученики постоянно были заняты на практических работах. По этой причине не происходило установление систематических занятий и не осуществлялось формирование у учеников теоретических знаний. В результате в Адмиралтейств-коллегии велась подготовка практиков-ремесленников, претворявших в жизнь чужие замыслы.

В мастерских Гоф-интендантской конторы ученики обучались у мастеров «оконишников и паяльщиков», золотарного, малярного, столярного, слесарного, штукатурного, печного дел. Их обучали рисунку, архитектуре, арифметике и геометрии. Гоф-интендантская контора выпускала мастеров токарного дела по меди, кости, железу и дереву. Ее выпускники работали на строительстве пригородных дворцов. Обучение учеников в Гоф-интендантской конторе имело чисто практический характер, специальные учебные цели не ставились, поскольку готовились необходимые рабочие кадры, количество которых определялось потребностью ведомства [7, с. 26].

В Мануфактур-коллегии специальной школы, которая

осуществляла обучение специалистов, не было. Но Мануфактур-коллегия сыграла заметную роль в формировании центров ученичества непосредственно на фабриках. Какой-либо системы и регламентов в обучении учеников Мануфактур-коллегии тоже не было. Обучение мастеров для фабрик осуществлялось в зависимости от потребностей отдельных учреждений. В проекте к инструкции Мануфактур-коллегии содержится ряд специальных пунктов, затрагивающих вопросы ученичества. Согласно проекту, заводчикам и фабрикантам вменялось в обязанность иметь в штате иностранных мастеров для обучения русских учеников, которые впоследствии могли работать самостоятельно. Для этого на русскую службу принимали заграничных специалистов, их экзаменовали, выдержавших экзамен поощряли к службе в России, не выдержавших отправляли на родину. Лучшим иностранным мастерам предлагали выучить 4–5 русских учеников. При этом Мануфактур-коллегия осуществляла контроль за обучением этих учеников и принимала у них экзамены.

Кроме того, Мануфактур-коллегия осуществляла обучение учеников по требованию других государственных учреждений. Но, как правило, завершивших обучение учеников прикрепляли к той фабрике, на базе которой происходило обучение. Впоследствии было определено предписание, позволившее оставлять учеников при фабрике «вечно» [7, с. 27].

В Мануфактур-коллегии велся учет учеников и мастеров на фабриках. От владельцев фабрик требовали предоставления сведений о том, с какого времени и к какому мастерству были прикреплены ученики и рабочие. Мануфактур-коллегия могла отправлять за границу молодых людей, склонных к обучению; при этом она проявляла заботу и обещала им различные привилегии при достижении успехов в обучении.

Существовавшие школы и мастерские в первой половине XVIII века не могли решить проблему подготовки специалистов в том количестве и того качества, которые требовались в это время. Школ было недостаточно, не хватало педагогов, существовала потребность в централизованной подготовке художников, разобщенность школ и мастерских не позволяла осуществлять единую направленность художественного образования. По этой причине уже в первом десятилетии XVIII века были разработаны проекты, которые затрагивали вопросы обучения учеников – будущих мастеров изобразительного искусства. В большинстве этих проектов высказывалась мысль о необходимости организации в России профессиональной школы с принципиально новой системой обучения [8, с. 918].

В конце 30-х годов XVIII века была предпринята попытка реорганизовать сложившуюся в Академии наук систему ученичества. Вместо отрывочных и случайных указаний ученикам, загруженным

практической работой, был организован самостоятельный учебный курс. В конце 1738 года была открыта Рисовальная палата. В 1747 году был принят новый академический регламент. Этим регламентом официально узаконили изучение пластических и декоративно-прикладных видов изобразительного искусства, и этот регламент формально определил объединение художников (которое состояло в основном из приглашенных из-за границы специалистов). Объединение стало официально называться «Академия художеств». В Академию художеств были назначены ее члены, которые составили – по аналогии с Академией наук – самостоятельное собрание. Академия наук стала называться Академией наук и художеств. С середины 1748 года члены Академии художеств стали собираться еженедельно для обсуждения специальных вопросов. Круг обсуждаемых тем не выходил за рамки практических потребностей Академии наук. Все обсуждения сводилось к рассмотрению хода и качества выполнения тех или иных художественных работ, а также установлению размеров их стоимости [1, с. 30–32]. Несмотря на организационные преобразования академии, художественные мастерские по-прежнему сохраняли характер производственных мастерских. Как и раньше, ученики в этих мастерских выполняли лишь необходимые для Академии подсобные работы или отдельные заказы.

Принятие регламента 1747 года было связано с решением Академией наук задачи централизации подготовки художественных кадров, но эта задача была решена только в стенах Академии художеств, а до ее открытия Академия наук лишь только формально выполняла роль центра художественного образования.

Таким образом, в Санкт-Петербургской академии наук образовательная деятельность, осуществляемая в художественных мастерских, находящихся в ведении различных академических ведомств, регламентировалась проектами, правилами, методическими положениями, программами обучения, руководствами выполнения художественных работ, контрактами, заключаемыми с иностранными мастерами, принятыми на русскую службу, – теми регламентами, которые выступали документами, дающими возможность осуществлять общее элементарное образование учеников, их обучение гуманитарным наукам и художественным ремеслам.

Список литературы

1. Императорская Академия художеств. Документы и исследования. К 250-летию основания / Сост. И.В. Рязанцев, О.В. Калугина, А.В. Самохин. М.: Памятники исторической мысли, 2010. 612 с.
2. История русского искусства / Под ред. И.Э. Грабаря, В.Н. Лазарева. Том 5 (13). М.: Академии наук СССР, 1961. 572 с.

3. Молева Н.М., Белютин Э.М. Педагогическая система Академии художеств XVIII века. М.: Изогиз, 1956. 519 с.
4. Материалы для истории Императорской академии наук. Т. 1. СПб.: Тип. Императорской акад. наук, 1885. 732 с.
5. Материалы для истории Императорской академии наук. Т. 2. СПб.: Тип. Императорской акад. наук, 1885. 886 с.
6. Пекарский П.П. История Императорской академии наук в Петербурге. Т. 1. СПб.: Издание отделения русского языка и словесности Императорской академии наук, 1870. 774 с.
7. Пронина И.А. Декоративное искусство в Академии художеств. Из истории русской художественной школы XVIII – первой половины XIX века. М.: Изобразительное искусство, 1983. 312 с.
8. Сборник материалов для истории Санкт-Петербургской академии художеств. Ч. 1. СПб.: Тип. Комиссионера Имп. Академии художеств Гогенфельдена и К°, 1864. 612 с.

Об авторе:

ИВАНОВ Владимир Евгеньевич – аспирант ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования» (101000, Москва, ул. Жуковского, 16); e-mail: vladimiresculture@yandex.ru

REGULATIONS OF EDUCATIONAL ACTIVITY IN ART WORKSHOPS ST. PETERSBURG ACADEMY OF SCIENCES (1720–1760)

V.E. Ivanov

Institute for Strategy of Education Development
of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia

A historical and pedagogical study of the formation of the normative base of art education in Russia is carried out. The regulations for the training of masters of artistic crafts in various departments of the St. Petersburg Academy of Sciences are defined: The Office of the buildings, the Office of the Imperial court, the Quartermaster's Office, the Admiralty Board, the Drawing Chamber, the Printing House, the Manufactory Board. The prerequisites for the formation of an art education center and a training system for future masters of fine arts are studied.

Keywords: *regulations of educational activity, St. Petersburg Academy of Science, history of art educations.*

УДК 378
DOI: 10.26456/vtpsyped/2021.3.201

ПРИОРИТЕТНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ У КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ ИНСТИТУТОВ НА ИНФОРМАЦИОННУЮ БЕЗОПАСНОСТЬ

А.М. Казимирович

ФГКВОУ ВО «Санкт-Петербургский военный ордена Жукова институт войск национальной гвардии Российской Федерации», Санкт-Петербург

Представлены результаты экспертной оценки мероприятий, способствующих развитию профессиональной направленности на информационную безопасность, а также характеристик качеств (свойств) личности, способствующих развитию культуры информационной безопасности. Объектом исследования является профессиональная направленность на информационную безопасность. Целью представленной статьи является выявление эффективных направлений развития профессиональной направленности на информационную безопасность. Для достижения указанной цели использовались следующие методы исследования: опрос, экспертная оценка, корреляционный анализ. Результаты экспертной оценки позволили выявить наиболее эффективные мероприятия, способствующие развитию профессиональной направленности на информационную безопасность. Корреляционный анализ полученных результатов позволил определить явные зависимости между рассматриваемыми качествами личности и выделить три основных блока качеств личности: «Понимание информационной безопасности», «Профессионально важные качества» и «Общекультурные компетенции». Перечисленные блоки позволяют подобрать диагностические средства для оценки результативности реализации программы воспитательной работы по развитию профессиональной направленности на информационную безопасность.

Ключевые слова: *профессиональная направленность, профессиональная направленность на информационную безопасность, информационная безопасность, корреляционный анализ, характеристики качеств личности.*

В условиях развития информационного общества становятся всё более актуальными вопросы обеспечения информационной безопасности. В свою очередь, вопросы обеспечения национальной безопасности будут зависеть от безопасности тех людей, которые её обеспечивают, – от военнослужащих Федеральной службы войск национальной гвардии РФ. Учитывая, что не каждый военнослужащий приобретает специфические знания об информационной безопасности,

© Казимирович А.М., 2021

подчеркиваем необходимость развития у курсантов в процессе профессиональной подготовки такого профессионально важного качества, как профессиональная направленность на информационную безопасность.

В широком смысле, с позиций государства, информационная безопасность рассматривается как «состояние защищенности личности, общества и государства от внутренних и внешних информационных угроз, при котором обеспечиваются реализация конституционных прав и свобод человека и гражданина, достойные качество и уровень жизни граждан, суверенитет, территориальная целостность и устойчивое социально-экономическое развитие Российской Федерации, оборона и безопасность государств» [6]. С учетом возросших масштабов использования информационно-телекоммуникационных технологий, а с этим и угроз безопасности, обеспечение информационной безопасности в войсках достигается упорной, планомерной, систематической работой не отдельных специалистов, а каждого военнослужащего. Поэтому в данном исследовании информационную безопасность мы рассматриваем с позиций «защиты информации» и «защиты от информации», которые реализуются посредством технического и психологического аспектов информационной безопасности.

Направленность – сложное свойство личности, которое определяется мировоззрением, системой потребностей, преобладающих мотивов и выражается в жизненных целях человека, его установках, перспективах, намерениях, стремлениях и активной деятельности по их достижению» [2, с. 68–69]. Исследованием профессиональной направленности военнослужащих занимались такие исследователи, как А.В. Барабанщиков [2], Л.Ф. Железняк [8], И.А. Алехин [4], В.Я. Слепов [12], А.Э. Болотин, В.В. Бакаев, В.В. Челядинов [3], А.Ю. Асриев [1], В.И. Дробышев, А.К. Добрянский [7], А.Ф. Иоаниди [9], В.А. Губин [5], В.А. Прокофьева, В.В. Константинов [10] и др.

Под профессиональной направленностью курсантов военных институтов на информационную безопасность понимается система сформированных устойчивых интересов, потребностей, мотивов, специфических военно-профессиональных ориентаций, ценностей, установок и идеалов, побуждающих к соблюдению требований информационной безопасности в повседневной деятельности.

В целях выработки методологической основы проводимого исследования и выявления факторов (кластеров, блоков однородных элементов), влияющих на развитие профессиональной направленности на информационную безопасность, с октября по декабрь 2020 года был проведен опрос среди исследователей «профессиональной направленности», информационной безопасности в образовании, а также профессорско-преподавательского состава образовательных

организаций федеральных государственных органов, осуществляющих подготовку кадров в интересах обороны и безопасности государства, обеспечения законности и правопорядка [11]. Одновременно проводился опрос среди курсантов 4-го и 5-го курсов Санкт-Петербургского военного ордена Жукова института войск национальной гвардии.

В результате обозначен 71 вид мероприятий, которые, по мнению опрашиваемых, способствуют развитию профессиональной направленности на информационную безопасность. Мероприятия, которые организовать и провести в рамках данного исследования невозможно по причине административного ресурса, были исключены. Оставшиеся мероприятия распределены в 13 групп по принципу схожести.

В результате опроса также обозначены 162 характеристики качеств (свойств) личности, способствующих развитию культуры информационной безопасности у курсантов военных институтов, которые по принципу схожести распределены в 16 групп.

Группы мероприятий и группы качеств (свойств) личности, представлены для экспертного анкетирования. В качестве экспертов выступал профессорско-преподавательский состав кафедр теории и методики непрерывного профессионального образования, информатики и математики, общей и прикладной психологии, а также психологии служебной деятельности. Всего к экспертной оценке было привлечено 20 экспертов из числа представленных кафедр, из них докторов наук – 7 кандидатов наук – 8, преподавателей без ученой степени – 5.

Экспертам предложено было в представленных в анкетах оценить значимость каждого качества (свойства) личности, способствующего развитию культуры информационной безопасности, и мероприятия, способствующего развитию профессиональной направленности на информационную безопасность у курсантов военных институтов.

Считалось, что обработка результатов экспертной оценки позволит выявить основные факторы (блоки однородных элементов), влияющие на развитие профессиональной направленности на информационную безопасность.

По мнению экспертов, наиболее результативными являются следующие мероприятия (мероприятия представлены в порядке убывания средних оценок значимости):

– информирование об угрозах и рисках при нарушении требований информационной безопасности (4, 5);

– привлечение соответствующих практикующих специалистов к проведению обучающих занятий (4,45);

– пропаганда «культуры информационной безопасности» (4,4).

Подробные результаты представлены в табл. 1.

Таблица 1

Мероприятия, способствующие развитию профессиональной направленности на информационную безопасность у курсантов военных институтов

Наименование мероприятия	Средняя оценка значимости мероприятия по результатам экспертной оценки
Информирование об угрозах и рисках при нарушении требований информационной безопасности	4,5
Привлечение соответствующих практикующих специалистов к проведению обучающих занятий	4,45
Пропаганда «культуры информационной безопасности»	4,4
Инструктажи по порядку обращения с информацией и правильной эксплуатации военной и специальной техники	4,3
Ознакомление с нормативно-правовыми актами, регулирующими отношения в сфере обеспечения информационной безопасности	4,15
Доведение обзоров о привлечении к ответственности за нарушение требований информационной безопасности	4,15
Организация научных мероприятий в области информационной безопасности	4,15
Личный пример руководителя	4,1
Организация просмотров видеоматериалов по вопросам обеспечения информационной безопасности	3,9
Проведение бесед в неформальной обстановке	3,85
Дополнительные занятия по соблюдению требований информационной безопасности	3,7
Индивидуальные беседы	3,65
Вовлечение обучающихся в исследовательский процесс	3,5

Полученные результаты экспертного опроса относительно мероприятий будут учтены в разработке программы воспитательной работы по развитию профессиональной направленности на информационную безопасность.

К числу наиболее значимых качеств (свойств) личности относятся: знание и понимание основ информационной безопасности (по 4,85); способность к критической оценке информации (4,75); осторожность/бдительность (4,55); подчиненность интересам службы

(4,45); ответственность (4,4).

Подробные результаты экспертного опроса относительно качеств (свойств) личности представлены в табл. 2.

Таблица 2

Качества (свойств) личности, способствующие развитию культуры информационной безопасности у курсантов военных институтов

Условное наименование	Наименование характеристики качеств (свойств) личности	Средняя оценка значимости характеристики качеств (свойств) личности по результатам экспертной оценки
I1	Понимание основ информационной безопасности	4,85
I2	Знание основ информационной безопасности	4,85
I3	Способность к критической оценке информации	4,75
I4	Осторожность (бдительность)	4,55
I5	Подчиненность интересам службы	4,45
I6	Ответственность	4,4
I7	Дисциплинированность	4,3
I8	Внутренний самоконтроль	4,05
I9	Наблюдательность	3,95
I10	Честность	3,8
I11	Заинтересованность в развитии соответствующих навыков	3,8
I12	Способность обосновывать позицию	3,75
I13	Пунктуальность	3,7
I14	Усидчивость	3,4
I15	Коммуникативные качества	3,35
I16	Творческие способности	2,85

Проведя корреляционный анализ с использованием пакета анализа данных MS Exel, получаем матрицу качеств личности, способствующих развитию культуры информационной безопасности у курсантов, представленную в табл. 3. Анализ матрицы позволяет увидеть ряд сильных корреляционных связей. Примечательно, что первые 3 характеристики качеств (свойств) личности с наивысшими оценками экспертов (понимание основ информационной безопасности (I1), знание основ информационной безопасности (I2), способность к критической оценке информации (I3)) обладают достаточно крепкими корреляционными связями. На рис. 1 представлен фрагмент корреляционной плеяды, отражающей единство знания (I2), понимания основ информационной безопасности(I1), а также способности к

критической оценке информации (I3).

Таблица 3

Корреляционная матрица характеристик качеств (свойств) личности, способствующих развитию культуры информационной безопасности

	I3	I4	I6	I8	I7	I2	I16	I14	I15	I11	I10	I12	I1	I13	I9	I5
I3	1															
I4	-0	1														
I6	0,09	0,35	1													
I8	0,36	0,18	0,53	1												
I7	-0,1	0,35	0,75	0,46	1											
I2	0,55	0,12	-0,1	0,1	-0,1	1										
I16	0,19	0,22	0,47	0,59	0,44	0,12	1									
I14	0,17	0,23	0,35	0,43	0,15	0,35	0,64	1								
I15	0,37	0,22	0,62	0,72	0,58	0,17	0,82	0,43	1							
I11	0,39	0,01	0,17	0,04	-0	0,29	0,56	0,6	0,34	1						
I10	-0,1	-0	0,48	0,34	0,59	-0,1	0,76	0,46	0,62	0,5	1					
I12	0,49	0,12	0,51	0,69	0,37	0,44	0,35	0,33	0,63	0,06	0,31	1				
I1	0,55	-0,2	-0,2	0,1	-0,2	0,78	0,04	0,24	0,17	0,2	-0,1	0,44	1			
I13	0,42	0,3	0,44	0,61	0,35	0,52	0,71	0,69	0,73	0,61	0,55	0,66	0,35	1		
I9	0,38	0,45	0,34	0,36	0,17	0,5	0,4	0,41	0,43	0,33	0,09	0,41	0,36	0,59	1	
I5	0,1	0,34	0,7	0,53	0,83	-0,2	0,33	0,17	0,55	0,07	0,47	0,47	-0,2	0,47	0,22	1

Указанное единство выявлено исходя из высоких показателей корреляционных связей между представленными элементами:

– значение корреляционной связи между характеристиками «знание основ информационной безопасности» (I2) и «понимание основ информационной безопасности» (I1) составляет 0,7802;

– значение корреляционной связи между характеристиками «знание основ информационной безопасности» (I2) и «способности к критической оценке информации» (I3) составляет 0,5473;

– значение корреляционной связи между характеристиками «понимание основ информационной безопасности» (I1) и «способности к критической оценке информации» (I3) составляет 0,5473.

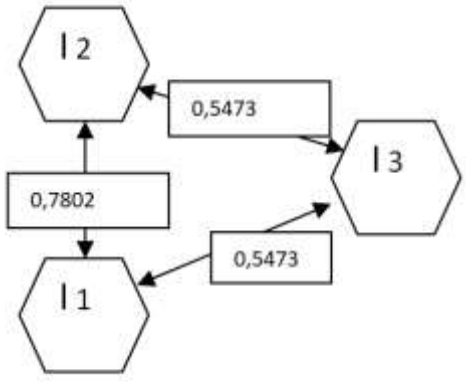


Рис. 1. Фрагмент корреляционной плеяды, отражающей единство знания, понимания основ информационной безопасности и способности к критической оценке информации

Высокие показатели корреляционной связи свидетельствует о высокой зависимости между рассматриваемыми элементами.

Указанный фрагмент, в свою очередь, образует блок однородных элементов с наивысшей нагрузкой, – «понимание информационной безопасности».

Анализ матрицы позволяет увидеть корреляционные связи между такими качествами (свойствами) личности, как осторожность/бдительность (I4), подчиненность интересам службы (I5), ответственность (I6), дисциплинированность (I7), внутренний самоконтроль (I8). Соответствующий фрагмент корреляционной плеяды с перечисленными характеристиками и показателями корреляционной связи между ними представлен на рис. 2.

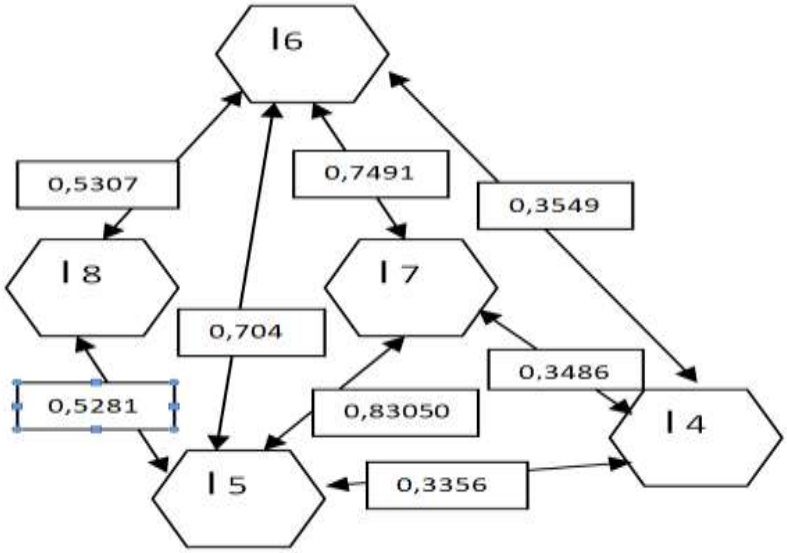


Рис. 2. Фрагмент корреляционной плеяды, отражающей связи осторожности (I4), подчиненности интересам службы (I5), ответственности (I6), дисциплинированности (I7), внутреннего самоконтроля (I8)

Представленный фрагмент корреляционной плеяды образует блок со второй по величине нагрузкой с условным наименованием «Профессионально важные качества».

Третий блок однородных элементов под условным наименованием «Общекультурные компетенции» образуют такие характеристики качеств (свойств) личности, способствующих развитию культуры информационной безопасности, как наблюдательность (I9), честность (I10), заинтересованность в развитии соответствующих навыков (I11), способность обосновывать позицию (I12), пунктуальность (I13), усидчивость (I14), коммуникативные качества (I15), творческие способности (I16). Указанный фактор получил название «Общекультурные компетенции». Фрагмент корреляционной плеяды перечисленных характеристик качеств (свойств) личности и

показателями корреляционной связи между ними представлен на рис. 3.

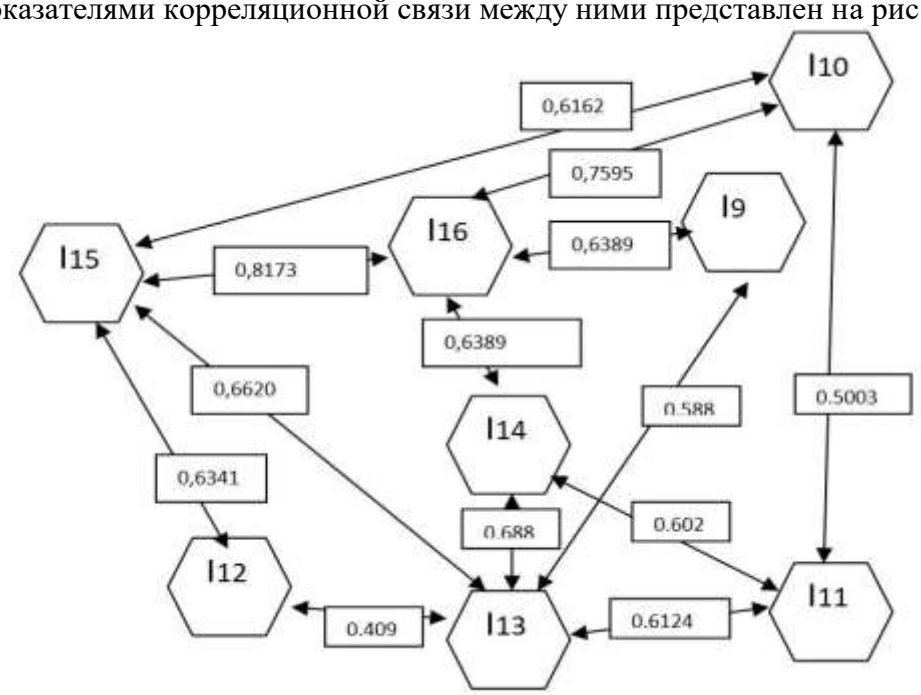


Рис. 3. Фрагмент корреляционной плеяды, отражающей связи наблюдательности (I9), честности (I10), заинтересованности в развитии соответствующих навыков (I11), способности обосновывать позицию (I12), пунктуальности (I13), усидчивости (I14), коммуникативных качеств (I15) и творческих способностей (I16)

С учетом наименьших экспертных оценок компонентов представленного фрагмента корреляционной плеяды (< 4) очевидно, что блок 3 будет иметь наименьшую нагрузку. Однако это не означает, что указанным фактором следует пренебрегать.

В результате проведенной работы можно предположить, что учет развития у курсантов качеств личности в представленных блоках «Понимание информационной безопасности», «Профессионально-важные качества» и «Общекультурные компетенции» будет наиболее эффективно способствовать развитию профессиональной направленности на информационную безопасность.

Более того, проведенный опрос позволяет подобрать диагностические средства для оценки результативности реализации программы воспитательной работы по развитию профессиональной направленности на информационную безопасность.

В свою очередь, результаты экспертной оценки позволили выявить наиболее эффективные мероприятия способствующие развитию профессиональной направленности на информационную безопасность, которые будут положены в основу содержательной части соответствующей педагогической концепции.

Список литературы

1. Асриев А.Ю. Технология педагогического сопровождения развития военно-профессиональной направленности воспитанников суворовских училищ и кадетских корпусов: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Омск, 2008. 23 с.
2. Барабанщиков А.В. Психология и педагогика высшей военной школы: учебное пособие. М.: Типография ВПА им. В.И. Ленина, 1979. 285 с.
3. Болотин А.Э., Бакаев В.В., Челядинов В.В. Показатели военно-профессиональной направленности кадетов образовательных учреждений пограничных органов ФСБ России, занимающихся полиатлоном // Известия Тульского гос. ун-та. Физическая культура. Спорт. Тула: Издательство ТГУ. 2016. № 3. С. 15–22.
4. Военная педагогика: учебник для вузов / И.А. Алехин [и др.]; под общ. ред. И.А. Алехина. М.: Юрайт, 2020. 414 с.
5. Губин В.А. Направленность на военно-профессиональную деятельность как категория психологии развития // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2012. № 4. С. 26–28.
6. Доктрина информационной безопасности Российской Федерации, [Электронный ресурс]: Указ Президента РФ от 05.12.2016 г. № 646 // «Российская газета». 6 декабря 2009. URL: https://rg.ru/2016/12/06/doktrina-infobezobasnost-site-dok.html (дата обращения: 19.03.2021).
7. Дробышев В.И., Добрянский А.К. Модель педагогических условий процесса развития профессиональной направленности граждан, обучающихся на военной кафедре при гражданских вузах // Политематический сетевой электронный научный журнал Кубанского государственного аграрного университета. Краснодар. 2017. № 127. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/model-pedagogicheskih-usloviy-protsessa-razvitiya-professionalnoy-napravlennosti-grazhdan-obuchayuschihsya-na-voennoy-kafedre-pri (дата обращения: 19.03.2021).
8. Железняк Л.Ф. Формирование военно-профессиональной направленности у курсантов военных училищ: дис. ... канд. пед. наук. М., 1968. 259 с.
9. Иоаниди А.Ф. Развитие военно-профессиональной направленности курсантов военного вуза: монография. Омск: Омское книжное издательство, 2013. 215 с.
10. Прокофьева В.А., Константинов В.В. Военно-профессиональная направленность военнослужащих по призыву с различным уровнем личностного адаптационного потенциала // Вестник Санкт-Петербургского военного института войск национальной гвардии. 2018. № 3(4). С. 63–68.
11. Профессиональная направленность на информационную безопасность. Форма для проведения онлайн опроса. URL: https://docs.google.com/forms/d/1Ogp7uKQfj3lUDh8gopS34rsIYMmW9jPhGALqCejxeJI/viewform?edit_requested=true#responses
12. Слепов В.Я. Морально-политическая и психологическая подготовка будущих офицеров ВМФ СССР: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. Л., 1973. 458 с.

Об авторе:

КАЗИМИРОВИЧ Александр Михайлович – адъюнкт ФГКВОУ ВО «Санкт-Петербургский военный ордена Жукова институт войск национальной гвардии Российской Федерации» (198206, Санкт-Петербург, ул. Летчика Пилютова, д. 1); e-mail: sps5401@mail.ru

PRIORITY DIRECTIONS FOR THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL ORIENTATION OF CADETS OF MILITARY INSTITUTES ON INFORMATION SECURITY

A.M. Kazimirovich

Saint Petersburg Military Order of Zhukov Institute of the National Guard of the Russian Federation, Saint Petersburg, Russia

This article presents the results of an expert assessment of the activities that contribute to the development of professional orientation to information security, as well as the characteristics of the qualities (properties) of a person that contribute to the development of an information security culture. The object of the study is a professional orientation to information security. The purpose of the presented article is to identify effective directions for the development of professional orientation to information security. To achieve this goal, the following research methods were used: survey, expert assessment, correlation analysis. The results of the expert assessment made it possible to identify the most effective measures that contribute to the development of professional orientation to information security. The correlation analysis of the obtained results allowed us to determine the obvious dependencies between the considered personality qualities and to identify 3 main blocks of personality qualities: «Understanding of information security», «Professionally important qualities» and «General Cultural competencies». These blocks allow you to select diagnostic tools to assess the effectiveness of the implementation of the educational work program for the development of professional orientation to information security.

Keywords: *professional orientation, professional orientation to information security, information security, correlation analysis, characteristics of personality qualities.*

УДК 37.032.5
DOI: 10.26456/vtpsyped/2021.3.211

ОПРЕДЕЛЕНИЕ РЕФЛЕКСИВНОЙ ПОЗИЦИИ УСТОЙЧИВОСТИ К ИНФОРМАЦИОННЫМ ПРОВОКАЦИЯМ У БУДУЩИХ ОФИЦЕРОВ

Е.А. Маклачков

ФГКВОУ ВО «Санкт-Петербургский военный ордена Жукова институт войск национальной гвардии Российской Федерации», Санкт-Петербург

Предложен способ определения рефлексивной позиции устойчивости у будущих военных специалистов. На основе изучения специфики служебно-боевой деятельности и особенностей профессиональной подготовки в военном вузе выделены составляющие, необходимые для защиты от воздействия информационных провокаций. Рассмотрены возможности диагностики рефлексивной позиции устойчивости к информационным провокациям по личностному и групповому критериям, оказывающим взаимное влияние на подготовку к выполнению учебных и служебно-боевых задач. По итогам анализа результатов исследования определены необходимые составляющие рефлексивной позиции устойчивости к информационным провокациям у будущих офицеров.

***Ключевые слова*:** *рефлексивная позиция устойчивости, информационно-психологическое воздействие, профессиональная деятельность, военнослужащие, информационные провокации, устойчивость, взаимосвязь, условия деятельности.*

Условия современных реалий, определяемые социокультурными детерминантами, политическими и экономическими изменениями в обществе требуют подготовки высококвалифицированных офицерских кадров. Обеспечение надежной военной безопасности государства требует использования морально-психологических сил, знаний, средств и способов педагогического воздействия на военнослужащих, позволяющих офицеру развивать свои организаторские, управленческие и педагогические способности, реализовывать свой внутренний потенциал, утверждать себя как личность. Будущим военным специалистам необходимо обладать профессионально-важными качествами, которые развиваются посредством ценностно-профессиональной позиции, регулирующей процесс выполнения служебно-боевых задач. Это требует проявления критического мышления и оценки своего поведения в противоречивых и экстремальных условиях деятельности, способности принять самостоятельное решение в ситуациях провокации к неправомерным действиям.

Развитие войск национальной гвардии Российской Федерации характеризуется динамическим изменением структуры войск, появлением новых подразделений и выполнением большего спектра

© Маклачков Е.А., 2021

служебно-боевых задач, отсутствием знаний у граждан о служебно-боевой деятельности войск, вследствие этого проявление недоверия к военнослужащим. Это усиливается распространением ложной информации о деятельности войск в социальных сетях (ВКонтакте, Twitter, Instagram), мессенджерах (Telegram, What's app) и СМИ (Meduza, ИноСМИ), где достаточно часто войска национальной гвардии представляются в негативном образе. Сложившаяся ситуация определила необходимость развития устойчивости у будущих офицеров, отвечающих за руководство подразделениями, а также за высокое морально-политическое и психологическое состояние подчиненных.

Учитывая специфику служебно-боевой деятельности войск правопорядка, были определены методики, направленные на определение рефлексивной позиции устойчивости по личностному и групповому критериям. Данные критерии отражают взаимосвязь персональной подготовки, реализованной в виде способности проявлять уверенное поведение в условиях неопределенности и отсутствия важной информации при выполнении служебно-боевых задач и способность военнослужащих подразделения объединять усилия в решении общей задачи, а также оказывать помощь и выполнять предупредительные меры в отношении военнослужащих, подверженных совершению необдуманных действий и поступков.

Развитие будущего офицера как субъекта профессиональной деятельности, готового принимать самостоятельные решения, обладать гибкостью мышления и проявлять разумную инициативу в руководстве подчиненными, становится одной из задач в образовательном процессе военного вуза, которая может быть реализована с помощью развития рефлексивной позиции, характеризующей свое отношение к военно-профессиональной деятельности.

Согласно приказу Федеральной службы войск национальной гвардии Российской Федерации от 20.04.2021 № 132, одной из задач военно-политической работы является защита военнослужащих войск национальной гвардии от негативного информационно-психологического воздействия [8]. Мероприятиями по защите от негативного информационно-психологического воздействия являются: 1) изучение и прогнозирование морально-политического и психологического состояния военнослужащих, а также воинских коллективов; 2) определение среди военнослужащих источников деструктивных взглядов; 3) подготовка к действиям в условиях негативного информационно-психологического воздействия; 4) обучение должностных лиц методике защиты от негативного информационно-психологического воздействия [10].

Важным условием выполнения данных мероприятий является позиция офицера, готового и умеющего правильно определять устойчивость у военнослужащих к негативному информационно-

психологическому воздействию, осуществлять прогноз морально-политического и психологического состояния военнослужащих. При этом целенаправленное развитие устойчивости на базе военных вузов войск национальной гвардии является достаточно сложной и масштабной задачей, требующей значительных ресурсов и времени, которые зачастую недоступны. В то же время развитие рефлексивной позиции устойчивости к информационным провокациям является более достижимой задачей, которую могут выполнить педагоги военных вузов.

Исследования рефлексивного развития личности и рефлексивной позиции, отражается в научных трудах отечественных ученых (Е.В. Багдай, Н.Л. Романенко, В.А. Сластенин, Г.П. Щедровицкий и др.), в которых прослеживается связь рефлексии с интеллектуальным развитием и успешным использованием приобретенных знаний в практической деятельности, с возможностью самостоятельной оценки своих действий.

По мнению Г.П. Щедровицкого, рефлексия выступает важным элементом развития деятельности, в которой происходит выход из прежней позиции субъекта и переход к новой позиции по отношению к выполненной и предстоящей деятельности. Рефлексивный выход происходит при совершении совместной деятельности между несколькими субъектами при существовании необходимости рассмотреть точку зрения другого человека, сохраняя при этом свое мнение [15].

В работах В.А. Сластенина рефлексия включает в себя рассуждения, обобщения и аналогии, сопоставления, оценку и личные переживания в решении проблемной задачи. Рефлексия также содержит использование своих убеждений для анализа действий и их оценки [12].

В исследованиях Е.В. Багдай определено формирование рефлексивной деятельности как неотъемлемого компонента в системе образования, который заключается в формировании рефлексивной позиции, характеризующей личностную готовность к осмысленному выбору совершаемой деятельности [1].

При рассмотрении педагогических условий развития рефлексии Н.Л. Романенко определяет рефлексивную позицию как устойчивую систему отношений человека к собственной деятельности, обеспечивающую развитие личности, осмысление собственного поведения и проявляющуюся как готовность к осознанному выбору наиболее эффективного способа действий в различных ситуациях деятельности и поведения [11].

С точки зрения педагогической науки рефлексия является важным компонентом деятельности как обязательное условие ее совершенствования. Сущность рефлексии состоит в приобретении опыта личностного осмысления прошлого и прогнозирование будущего, развитие в личности открытости к новому опыту, знаниям и совершенствование своих действий на практике. Для офицера войск

национальной гвардии рефлексия является осознанным выбором наиболее эффективных способов решения служебно-боевой задачи в различных условиях и ситуациях, что проявляется в самостоятельности, активности и использовании своих профессиональных компетенций.

Цель статьи состоит в определении составляющих, необходимых для рефлексивной позиции устойчивости к информационным провокациям у будущих офицеров по личностному и групповому критериям.

Исследованиями устойчивости как психологического феномена занимались такие специалисты, как Л.В. Куликов, Б.Г. Мещеряков, А.М. Столяренко, П.Б. Зильберман, В.П. Зинченко и др. Они отмечают качества, необходимые человеку для сохранения своего психического и физического здоровья под воздействием внешних факторов, сохраняя при этом продуктивность выполняемой деятельности.

Л.В. Куликов определяет устойчивость как «неотъемлемое качество личности, выражающееся в проявлении стойкости, уравновешенности, сопротивляемости человека к различным внешним и внутренним воздействиям» [9, с. 88–89].

Б.Г. Мещеряков и В.П. Зинченко в своих исследованиях рассматривают устойчивость как «способность человека противостоять факторам внешней среды, сохраняя при этом продуктивность деятельности, без ущерба здоровью» [3, с. 509–510].

А.М. Столяренко устойчивость понимается как «совокупность моральных взглядов и убеждений, норма поведения и морально-психологических качеств, позволяющих проявить свое профессиональное мастерство, преодолеть чувство тревоги, страх, что в совокупности определяет стойкость офицера и военнослужащих в экстремальных условиях деятельности» [16, с. 391].

П.Б. Зильберман понимает под устойчивостью системное качество личности, для которого характерно «взаимодействие интеллектуальных, мотивационных эмоциональных и волевых компонентов психической деятельности, обеспечивающих наиболее успешное достижение цели в сложной эмоциональной обстановке» [14, с. 16].

Для будущих офицеров войск правопорядка устойчивость представляет собой качество личности, необходимое для сохранения работоспособности, своего психического и физического здоровья в условиях негативного информационного воздействия внешних факторов. Применительно к проблеме исследования следует рассмотреть рефлексивную позицию устойчивости как профессионально важное качество личности.

Изучением профессионально важных качеств личности занимались ученые (А.А. Деркач, Н.В. Кузьмина, В.Д. Шадриков, Э.Ф. Зеер) на стыке двух наук – психологии и педагогики. Они рассматривали устойчивость как качество субъекта деятельности, необходимое для обеспечения ее эффективности и надежности.

А.А. Деркач раскрыл понятие профессионально важных качеств как «выражение психологических особенностей индивида, необходимых для освоения специальных знаний, способностей и навыков, способствующих достижению эффективности в профессиональной деятельности» [4, с. 47].

Н.В. Кузьмина отмечает, что «как профессионально важные качества может рассматриваться отношение человека к себе, социуму, труду, которое отражает развитие способностей, включающее в себя психические процессы (мышление, внимание, память) и состояния (эмоциональная устойчивость, сосредоточенность, готовность к деятельности)» [4, с. 54].

По мнению В.Д. Шадрикова, любая профессиональная деятельность осуществляется на основе профессионально важных качеств, которыми выступают особенности психических процессов, личностные особенности, свойства нервной системы, знания и моральные убеждения [14].

Э.Ф. Зеер считает, что профессионально важные качества являются многофункциональными и определяют продуктивность деятельности. К профессионально важным качествам он относит память, выносливость, дисциплинированность, эмоциональную устойчивость и т.д. [5].

Осуществив анализ научной литературы, возможно определить рефлексивную позицию устойчивости к информационным провокациям как профессионально важное качество офицера войск национальной гвардии, характеризующееся осмысленным выбором оптимальных способов осуществления деятельности в условиях негативного влияния информационной среды, сохраняя при этом самообладание, решительность и уверенность в своих действиях.

В целях определения составляющих, необходимых для рефлексивной позиции устойчивости к информационным провокациям, было проведено эмпирическое исследование на базе Санкт-Петербургского военного ордена Жукова института войск национальной гвардии Российской Федерации, в котором приняли участие 84 курсанта 3-го курса командного и морально-психологического факультетов. Выборка курсантов 3-го курса обусловлена тем, что с третьего года обучения курсанты начинают активно участвовать в выполнении служебно-боевой задачи по охране общественного порядка и обеспечению общественной безопасности [13]. При выполнении данной задачи происходит непосредственный контакт с гражданами, в том числе негативно настроенными по отношению к военнослужащим войск правопорядка и оказывающими отрицательное воздействие путем провоцирования к необдуманным действиям, съемке на мобильные средства связи и дальнейшее распространение, а также физическое воздействие (попытки отобрать щит, кидание стеклянных бутылок,

зажигательных смесей, камней, разбрызгивание в лицо аэрозольного баллончика и т.д.). При этом монтирование видеороликов осуществляется с выгодной для инициаторов негативного воздействия позиции. В случаях столкновения с незнакомой и неопределенной ситуацией велика вероятность возникновения нерешительности и растерянности. Неожиданные события препятствуют возможности определить рациональное и адекватное решение проблемы, что в итоге приводит к проявлению неуверенности и нерешительности и может повлечь потерю способности управлять подразделением. По этой причине снижение стрессовых факторов обусловлено развитой рефлексивной позицией устойчивости к информационным провокациям.

Методический инструментарий исследования представлен в виде тестовой батареи из трех методик: 1) «Личностная готовность к переменам», разработанная канадскими учеными А. Ролником, С. Хезером, М. Голдом и К. Халлом и адаптированная Н.Е. Бажановой и Г.Л. Бардиер для анализа уровня готовности к переменам в стрессовых ситуациях, способствует осуществлению рефлексии своих социальных и психологических особенностей, позволяющих эффективно взаимодействовать с другими людьми [7]; 2) «Шкала психологического благополучия», разработанная американским психологом К. Рифф и адаптированная Т.Д. Шевеленковой, П.П. Фесенко, определяет уровень психологического благополучия личности как отражение воспитания человека в обществе и развития его потенциала [17]; 3) «Оценка социально-психологического климата в трудовом коллективе», разработанная отечественными психологами А.С. Михайлюк и Л.Ю. Шалыто, позволяет определить актуальный социально-психологический климат в воинском подразделении (группе), прослеживать эффективность проводимых мероприятий. Данные, полученные в ходе использования методики, полезны при изучении степени адаптации членов коллектива, отношения к труду, эффективности руководства, продуктивности деятельности [2].

Использование данных методик позволяет осуществлять диагностику по двум критериям: личностному и групповому. Личностный критерий можно охарактеризовать как персональный уровень подготовки военнослужащего соблюдать моральные взгляды и убеждения, нормы поведения, которые определяют устойчивость к информационным провокациям в конфликтных и экстремальных условиях выполнения деятельности и позволяют проявить свое профессиональное мастерство и преодолеть чувства тревоги и страх. Групповой критерий определяется как устойчивость подразделения к информационным провокациям, которая достигается за счет развитой сплоченности коллектива, готового в трудную минуту оказать помощь и поддержку, а также осуществить предупредительные меры в отношении

военнослужащих, склонных к необдуманным действиям и поступкам.

После проведения методик был выполнен корреляционный анализ (коэффициент ранговой корреляции Спирмена), результаты которого представлены в табл. 1, в которой отражено наличие положительных связей корреляции рефлексивной позиции устойчивости по личностному критерию с позитивными отношениями (r = 0,347), автономией (r = 0,468), управлением средой (r = 0,268), личностным ростом (r = 0,347), целью в жизни (r = 0,409) и самопринятием (r = 0,451). По групповому критерию положительная связь выявлена с когнитивным компонентом (r = 0,410), эмоциональным (r = –0,219) и поведенческим (r = –0,107) компонентами выявлена отрицательная взаимосвязь. Корреляционная взаимосвязь проводилась на уровне $p \leq 0,05$.

Таблица 1

Коэффициенты корреляции составляющих, необходимых для развития рефлексивной позиции устойчивости к информационным провокациям по личностному и групповому критериям (n = 84)

Рефлексивная позиция устойчивости	Групповой критерий					
	Эмоциональный компонент		Когнитивный компонент		Поведенческий компонент	
	– 0,219		0,410		– 0,107	
	Личностный критерий					
	Позитивные отношения	Автономия	Управление окружением	Личностный рост	Цели в жизни	Самопринятие
	0,347	0,468	0,268	0,406	0,409	0,451

Полученные результаты позволяют определить составляющие, необходимые для рефлексивной позиции устойчивости к информационным провокациям посредством установления положительных и отрицательных связей. Анализ положительной связи по личностному критерию начинается с «Позитивных отношений», способствующих доверительному отношению с окружающими людьми, заботе о подчиненных и проявлению человеческих качеств в необходимых ситуациях. Позитивные отношения становятся продуктивными при выполнении задачи по охране общественного порядка для формирования у граждан образа офицера, готового оказать помощь, к которому можно обратиться в противоположность образу, вызывающему страх и опасение.

Наличие положительной связи с «Автономией» характеризует способность будущего офицера принимать самостоятельные решения, иметь свою точку зрения в противовес конформизму, что выражается в управлении собственным поведением, руководстве подчиненными, имеющем особую значимость в ситуациях отсутствия информации, временной оторванности от других подразделений, потери связи с вышестоящим командованием.

Связь со шкалой «Управление окружением» выражена менее

других, при этом также прослеживается взаимосвязь. Управление окружением реализуется путем применения своих профессиональных компетенций, выражающихся во внешней деятельности и направленных на улучшение отрицательно складывающихся обстоятельств, осуществление контроля, происходящего внутри воинского коллектива, способность создавать условия для продуктивной деятельности. При этом условия выполнения служебно-боевых задач зачастую не подвержены корректировке (выполнение служебно-боевой задачи преимущественно одним составом, заблаговременный выезд на обеспечение охраны спортивно-зрелищных мероприятий, поздний возврат и т.д.) и управление окружением не могут в полной мере получить свою реализацию в военно-профессиональной деятельности.

«Личностный рост» характеризует рефлексивную позицию как способность развиваться, достигая самореализации своих профессиональных и жизненных компетенций, открытия для получения нового опыта и знаний, способности реализовать свой потенциал и самосовершенствование. Личностный рост развивает социальной интеллект, активную позицию личности, способность предусмотреть будущие события с ориентировкой на перспективные действия, которые помогут овладеть ситуацией и избежать неуверенности и неопределенности в действиях.

«Цели в жизни» характеризуют рефлексивную позицию как направленность на достижение перспективного результата, что помогает осуществлять предварительную оценку своих возможностей и личную подготовку к непредвиденным ситуациям. Заблаговременная качественная подготовка к выполнению служебно-боевых задач способствует поддержанию устойчивости к информационным провокациям и осуществлению регуляции своего поведения.

Существование связи со шкалой «Самопринятие» характеризует будущего офицера как способного положительно относиться к самому себе, знать свои достоинства и недостатки, совершать работу над собой и стремиться к совершенствованию своих личностных и профессиональных качеств. Это отражается на отношении к окружающим как выражение взаимного уважения и улучшает взаимоотношения в воинском коллективе.

По групповому критерию была получена обратная связь «Эмоционального компонента» с рефлексивной позицией, показывающая необходимость в случаях воздействия информационной провокации на военнослужащих сохранять моральную выдержку и не проявлять чувствительность при выполнении служебно-боевых задач, выполняя приказы командиров (начальников), требования законов и уставов.

В отличие от «Эмоционального компонента», наличие положительной взаимосвязи прослеживается с «Когнитивным

компонентом», определяющим оценку действий военнослужащих подразделения, способность разрешать конфликты и спорные ситуации, осуществлять эффективное взаимодействие и проводить профилактические и предупредительные действия, направленные на военнослужащих, наиболее подверженных эмоциональному возбуждению и информационному воздействию.

По отношению к «Поведенческому компоненту» была выявлена отрицательная связь, указывающая на низкую групповую активность в решении проблемы устойчивости к информационным провокациям. Это подтверждено наблюдением при выполнении учебных и служебных задач, демонстрирующим активность 5–7 курсантов в учебной группе и перекладывание ответственности на непосредственных командиров за решение коллективной задачи. Отрицательная взаимосвязь также показывает недостаточное соблюдение групповых норм и правил в курсантских группах.

Проведенный анализ показал необходимые личностные и групповые составляющие рефлексивной позиции устойчивости к информационным провокациям. Сильная взаимосвязь прослеживается с самопринятием, автономией, целями в жизни, когнитивным компонентом развития коллектива (группы). Менее сильная взаимосвязь получена с позитивными отношениями и управлением окружением. Отрицательная взаимосвязь была выявлена с эмоциональным и поведенческим компонентами развития коллектива (группы).

Анализ научных трудов и проведенного исследования позволил сформулировать следующие выводы.

Рефлексивная позиция устойчивости к информационным провокациям определяется как профессионально важное качество офицера войск национальной гвардии, необходимое для реализации внутреннего потенциала, умелого управления подразделением и осмысленного выбора оптимальных способов осуществления деятельности в условиях негативного влияния информационной среды с сохранением самообладания, решительности и уверенности в своих действиях.

По результатам эмпирического исследования были выявлены составляющие, необходимые для рефлексивной позиции устойчивости у будущих офицеров.

По личностному критерию связи были выявлены проблемы с самопринятием самого себя и своих индивидуальных качеств, отражающихся впоследствии на отношениях с другими людьми и способствующих гармоничному развитию в военно-профессиональной деятельности. Во многом способность принимать самостоятельные и инициативные решения, позволяющие развивать свои управленческие навыки, имеет решающее значение при действиях в непредвиденных ситуациях с ограничением времени на принятие решения. Наряду с этим

наличие жизненных целей позволяет решать учебные и служебно-боевые задачи, сохраняя при этом устойчивость и принимая взвешенные решения. Не менее значима способность к реализации личностного роста, выражающаяся в активной позиции личности, возможности прогнозировать предстоящие события с адекватной оценкой своих возможностей. Позитивные отношения способствуют оказанию помощи и поддержки подчиненным, возможности вызвать доверие у граждан и повысить социальный статус офицера войск правопорядка. Вместе с этим не менее важную роль играет управление окружением, способствующее созданию условий для продуктивной деятельности.

В развитии рефлексивной позиции устойчивости важное место занимает групповое единство, выраженное в способности разрешать внутренние конфликты, проводить профилактические и предупредительные действия, направленные на военнослужащих, наиболее подверженных эмоциональному возбуждению и информационному воздействию. При этом существенным недостатком в группах стала низкая активность курсантов и перекладывание ответственности на непосредственных командиров за решение коллективной задачи. Для развития данного компонента следует провести комплекс педагогических занятий, направленный на улучшение группового взаимодействия и решения коллективных практических задач.

Данные выводы имеют значение в решении проблем военно-профессионального образования и подготовки к выполнению служебно-боевых задач, оказывающих воспитательное воздействие и развивающих ценностно-профессиональную позицию курсантов как будущих военных специалистов.

Список литературы

1. Багдай Е.В. Формирование рефлексивной позиции студента в процессе изучения гуманитарных дисциплин: дис. … канд. пед. наук. Киров, 2007. 186 с.
2. Бойко В.В., Ковалев А.Г., Панферов В.Н. Социально-психологический климат коллектива и личности. М., 2008. 289 с.
3. Большой психологический словарь / сост. и общ. ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. СПб, 2007. 633 с.
4. Деркач А.А., Кузьмина Н.В. Акмеология: пути достижения вершин профессионализма. М., 1993. 420 с.
5. Зеер Э.Ф. Психология профессий: учеб. пособие. М., 2003. 336 с.
6. Казанков В.А. Психология устойчивости // Издательские решения, 2019. 324 с.
7. Почебут Л.Г. Кросс-культурная и этническая психология. СПб., 2012. 336 с.
8. Приказ Федеральной службы войск национальной гвардии Российской Федерации от 20.04.2021 № 132 «Об утверждении Наставления по организации в войсках национальной гвардии Российской Федерации военно-политической (политической) работы». М.: ФСВНГ, 2021. 26 с.
9. Психогигиена личности. Вопросы психологической устойчивости и

психопрофилактики: учеб. пособие. СПб., 2004. 464 с.
10. Распоряжение Федеральной службы войск национальной гвардии Российской Федерации от 24.05.2021 № 1/4413 «О методических рекомендациях по военно-политической (политической) работе». М.: ФСВНГ, 2021. 250 с.
11. Романенко Н.Л. Педагогические условия развития рефлексивной позиции законопослушного поведения курсантов военных вузов внутренних войск МВД России: дис. … канд. пед. наук. СПб., 2011. 141 с.
12. Сластенин В.А., Елисеев В.К. Рефлексивная культура учителя как субъекта педагогической деятельности // Педагогическое образование и наука. 2005. № 5. С. 37–42.
13. Федеральный закон от 03.07.2016 № 226-ФЗ (ред. от 26.05.2021) «О войсках национальной гвардии Российской Федерации» [Электронный ресурс]. Гарант. URL: https://base.garant.ru/71433920/ (дата обращения: 30.06.2021).
14. Шадриков В.Д. Психология деятельности человека. М., 2013. 464 с.
15. Щедровицкий Г.П. Мышление – понимание – рефлексия. М., 2005. 800 с.
16. Энциклопедия юридической психологии / под общ. ред. проф. А.М. Столяренко. М.: ЮНИТИ-ДАНА, Закон и право, 2003. 607 с.
17. Ryff C.D. Happiness is everything, or is Explorations on the meaning of psychological well-being // Journ. Pers. Soc. Psychol. 1989 № 57 P. 1069–1081.

Об авторе:

МАКЛАЧКОВ Егор Александрович – адъюнкт ФГКВОУ ВО «Санкт-Петербургский военный ордена Жукова институт войск национальной гвардии Российской Федерации» (198206, Санкт-Петербург, ул. Летчика Пилютова, 1); e-mail: maklachkov@mail.ru

DETERMINATION OF REFLEXIVE POSITION OF RESISTANCE TO INFORMATION PROVOCATIONS IN FUTURE OFFICERS

E.A. Maklachkov

Saint Petersburg Military Order of Zhukov Institute of the National Guard of the Russian Federation, Saint Petersburg, Russia

The article proposes a method of determining the reflexive position of stability in future military specialists. Based on the study of the specifics of service and combat activities and the peculiarities of professional training, the military university identified the components necessary to protect against the influence of information provocations. Possibilities of diagnostics of reflexive position of resistance to information provocations according to personal and group criteria having mutual influence on preparation for performance of educational and service-combat missions are considered. Based on the analysis of the results of the study, the necessary components of a reflexive position of resistance to information provocations among future officers were determined.
***Keywords*:** *reflexive position of sustainability, information and psychological impact, professional activity, military personnel, information provocations, stability, interconnection, conditions of activity.*

УДК 378
DOI: 10.26456/vtpsyped/2021.3.222

ПРОГРАММА РЕАЛИЗАЦИИ ПРОФЕССИОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ОФИЦЕРОВ К РАБОТЕ С ВОЕННОСЛУЖАЩИМИ, ПРОХОДЯЩИМИ СЛУЖБУ ПО КОНТРАКТУ

В.И. Шевков

ФГКВОУ ВО «Санкт-Петербургский военный ордена Жукова институт войск национальной гвардии Российской Федерации», Санкт-Петербург

Обосновано использование профессиологического подхода в подготовке будущих офицеров. Предложены основные направления подготовки к работе с военнослужащими, проходящими службу по контракту: подготовка к работе с коллективом и подготовка к индивидуальной воспитательной работе. Представлена программа, содержащая комплекс организационно-педагогических мероприятий реализации профессиологического подхода по указанным направлениям подготовки.
Ключевые слова: *профессиологический подход, подготовка будущих офицеров к работе с военнослужащими по контракту, направления работы с военнослужащими по контракту, трудности работы с военнослужащими по контракту.*

На современном этапе основной целью образования является подготовка квалифицированных специалистов соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособных на рынке труда, свободно владеющих своей профессией и ориентированных в смежных областях деятельности, способных к эффективной работе по специальности на высоком уровне, готовых к постоянному профессиональному росту, социально и профессионально мобильных [6].

Военное образование в настоящее время все больше ориентируется на подготовку офицеров, способных реализовывать профессиональную деятельность, направленную на своевременное удовлетворение интересов, потребностей подчиненных и эффективное решение служебно-боевых задач.

Профессия – вид трудовой деятельности, требующей систематизированных знаний, умений, компетенций, которые приобретаются в результате целенаправленной подготовки и (или) в ходе трудовой деятельности [5]. Анализ офицерской службы как профессии приводит в своей работе социолог и политолог С.Ф. Хантигтон. Очевидно, что военная деятельность требует высокой степени подготовки. Ни один человек, какими бы врожденными способностями, свойствами характера и качествами руководителя он ни обладал, не

© Шевков В.И., 2021

может осуществлять эту деятельность эффективно без значительной подготовки и опыта [7].

Понятие «профессия», если ее рассматривать с позиции деятельности, и военное образование имеют неразрывную связь. Будущих офицеров необходимо обучать, помогая им ориентироваться в сфере профессиональной деятельности, выборе способов, приемов и методов работы по выбранной ими специальности.

Чтобы обеспечить обновление качества военного образования, необходимо осуществлять поиск новых подходов к его построению. Подход – совокупность приемов, способов в воздействии на кого-нибудь, в изучении чего-нибудь, побуждении к чему-нибудь [3]. Подход ориентирует на определение соответствующих методов, способов и практических средств для решения задачи исследования.

Целесообразным к профессиональной подготовке будущих офицеров нами рассматривается профессиологический подход. Он должен не только создавать условия для становления и развития субъектно-личностной позиции будущего офицера в процессе освоения будущей профессиональной деятельности, но и учитывать требования к военному образованию.

Профессиологический подход позволяет учитывать, аксиологически значимые компоненты: профессиональные ценности, интересы, умения, а также профессиональные компоненты: профессиональные качества личности, перечень направлений подготовки военных кадров, профессиональное самоопределение.

Сущность профессиологического знания связана с понятием «профессиология». Профессиология – учение о профессии, область научного познания о профессиональной жизни человека. Она относится к одной из отраслей научного знания профессиональной педагогики [1].

В своем исследовании Э.В. Балакирева представляет профессиологический подход как совокупность путей и условий обновления качества педагогического образования, сущность которого проявляется в ориентированности педагогического образования на развивающуюся профессию «педагог» и предполагает отражение этого в педагогическом образовании как системе, процессе и результате современного научного знания об этой профессии.

Профессиологический подход заключается в ориентации профессионального образования на развитие способности будущего специалиста решать профессиональные задачи через освоение профессиологического знания, то есть современного научного знания о профессии и рынке труда [2].

Развитие умений будущего офицера решать профессиональные задачи должно быть основано на освоении профессиологического знания (комплекса знаний о профессии офицера), профессиональной

компетентности (через умения решать профессиональные задачи). Под профессиональным знанием в профессиональной подготовке понимаются: содержание, формы, методы и средства воспитания и обучения различным профессиям.

Таким образом, необходимо строить и оценивать результаты развития военного образования с позиций профессиологического подхода, который характеризуется междисциплинарностью содержания профессиональной подготовки, индивидуализацией профессиональной ориентации, профессионального становления и развития офицера, интеграционными связями всех этапов военного образования.

В настоящее время одним из приоритетных направлений служебно-боевой деятельности войск национальной гвардии является развитие профессиональной армии. Этому способствует планомерный переход на военную службу по контракту. Ежегодно в войсках увеличивается количество военнослужащих, проходящих военную службу по контракту на должностях сержантов и солдат, в то время как численность военнослужащих по призыву уменьшается.

В сравнении с военнослужащими по призыву, военнослужащие по контракту имеют свои отличительные особенности, определяющие специфику работы офицеров с ними. Несмотря на множество положительных сторон военной службы по контракту, существует ряд трудностей в работе с данной категорией военнослужащих. Этим трудностям наиболее подвержены выпускники военных образовательных организаций высшего образования. Подготовка будущих офицеров войск национальной гвардии к работе с военнослужащими, проходящими службу по контракту, является важным аспектом их успешной дальнейшей деятельности в войсках.

Н.В. Ершов выделяет ряд трудностей работы с военнослужащими, проходящими службу по контракту: ограниченность мотивов профессиональной деятельности в основном материальными рамками и недостаточность других стимулов, побуждающих к службе по контракту; необходимость оптимизации соотношения служебного и свободного времени; необходимость воспитания устойчивого отрицательного отношения к негативным явлениям в армейской жизни; необходимость учета адаптации военнослужащих к новым условиям военной службы; проблемы общения и взаимоотношений военнослужащих по контракту с другими категориями военнослужащих [4].

Указанные трудности имеют объективный характер и в целом зависят от условий прохождения службы, мотивов и ценностей военнослужащих по контракту, размера денежного довольствия, социальных гарантий и т.д.

Проведенное нами анкетирование офицеров (проходящих службу в подразделениях военнослужащих по контракту) по определению

трудностей работы с данной категорией военнослужащих и анкетирование курсантов по выявлению их представлений о возможных предстоящих трудностях в работе с «контрактниками» позволили сделать вывод, что будущие офицеры имеют слабое представление о работе с подчиненными военнослужащими по контракту, с которыми им придется столкнуться в войсках.

В связи с этим на основании анализа изученной литературы и проведенного анкетирования нами определены категории трудностей, возникающих у офицеров в работе с военнослужащими, проходящими службу по контракту:

1) *личностно-профессиональные:* недостаточность знаний специфики, отсутствие опыта выполнения служебно-боевых задач у офицеров; отсутствие у будущих офицеров опыта работы с военнослужащими по контракту; трудности в качественной организации мероприятий в период ограниченного времени пребывания на службе; отсутствие опыта принятия решений для оказания помощи военнослужащим в разрешении внеслужебных вопросов;

2) *мотивационные:* ограниченность мотивов профессиональной деятельности материальными рамками; неготовность военнослужащих по контракту ограничивать свои потребности и воспринимать требования военной службы; нежелание военнослужащих по контракту успешно овладевать военной специальностью;

3) *социально-коммуникативные:* трудности в завоевании авторитета; трудности работы с военнослужащими-женщинами; трудности контроля за военнослужащими во внеслужебное время; трудности сплочения коллектива; трудности индивидуальной воспитательной работы; трудности офицеров в управлении военнослужащими старше по возрасту; трудности в работе с семьями военнослужащих.

Проведенное анкетирование с офицерами при помощи метода ранжирования позволило установить основные трудности в работе с военнослужащими, проходящими службу по контракту:

1. Неготовность военнослужащих по контракту ограничивать свои потребности и воспринимать требования военной службы.

2. Трудности в сплачивании коллектива военнослужащих разного возраста, пола, срока службы, имеющих различные интересы и увлечения.

3. Нежелание военнослужащих по контракту успешно овладевать своей военной специальностью.

4. Недостаточные знания офицеров в организации индивидуальной воспитательной работы с различными категориями военнослужащих по контракту.

Из вышеуказанных трудностей работы с военнослужащими, проходящими службу по контракту, мы выделяем трудности под

номером 2 и 4, которые имеют субъективный характер и зависят в первую очередь от подготовленности будущих офицеров, умении их применять эффективные методы и способы работы с данной категорией военнослужащих.

Поиск способов и средств подготовки будущих офицеров к работе с военнослужащими по контракту позволил определить два основных направления: 1) подготовка будущих офицеров к работе с коллективом военнослужащих по контракту; 2) подготовка будущих офицеров к индивидуальной воспитательной работе с военнослужащими по контракту.

Термин «направление» имеет разные значения, например: линия движения; путь развития чего-либо; общественное движение (течение); документ о назначении на лечение; участок фронта, в котором развиваются действия. В Толковом словаре русского языка «направление» определяется как преобладающий характер деятельности, идейная устремленность, тяготение в какую-нибудь сторону.

Направление подготовки будущих офицеров к работе с военнослужащими по контракту рассматривается нами как получение в процессе обучения необходимых знаний, развитие умений курсантами для успешного преодоления в будущем основных трудностей в работе с военнослужащими по контракту. Для решения задачи по повышению эффективности подготовки будущих офицеров к преодолению основных трудностей в работе с военнослужащими по контракту нами выбран профессиологический подход.

Реализация профессиологического подхода к подготовке будущих офицеров войск национальной гвардии к работе с военнослужащими, проходящими службу по контракту, представлена нами в виде программы.

Программа подготовки будущих офицеров войск национальной гвардии к работе с военнослужащими, проходящими службу по контракту, состоит из четырёх этапов: подготовительного (сбор и обобщение информации), ориентировочного (проведение пилотажных исследований), эмпирического (проверка эффективности условий), рефлексивно-корректирующего (определение перспектив развития).

Таблица 1

Программа подготовки будущих офицеров войск национальной гвардии к работе с военнослужащими, проходящими службу по контракту

№ п/п	*Наименование мероприятий*
1. Подготовительный этап	
1.1	Разработка плана работы и подбор инструментария
1.2	Определение состава участников
1.3	Согласование дат и времени проведения мероприятий
1.4	Проведение организационного совещания с курсантами о целях и задачах подготовки к работе с военнослужащими, проходящими службу по контракту

№ п/п	*Наименование мероприятий*
1.5	Проведение анкетирования офицеров воинских частей, комплектуемых военнослужащими, проходящими службу по контракту «Трудности работы с военнослужащими, проходящими службу по контракту»
1.6	Изучение мнения курсантов о возможных предстоящих трудностях работы с военнослужащими, проходящими службу по контракту, с использованием листа опроса
1.7	Анализ трудностей работы с военнослужащими, проходящими службу по контракту, указанных офицерами и курсантами
1.8	Начальная диагностика мотивации и уровня подготовленности будущих офицеров к работе с военнослужащими, проходящими службу по контракту
2. Ориентировочный этап	
2.1	Проведение информирования курсантов «Трудности работы с военнослужащими, проходящими службу по контракту»
2.2	Проведение информирования курсантов «Рекомендации офицерам по работе с военнослужащими, проходящими службу по контракту»
2.3	Проведение конкурса с курсантами «Педагогика сплочения коллективов военнослужащих, проходящих службу по контракту»
3. Эмпирический этап	
3.1	Проведение с курсантами круглого стола «Особенности и специфика служебной деятельности военнослужащих, проходящих службу по контракту»
3.2	Практическое решение педагогических задач с курсантами
3.3	Проведение факультативного занятия с курсантами «Методика определения морально-психологического климата в коллективе (Р.Х. Шакурова)»
3.4	Проведение факультативного занятия с курсантами «Методика изучения уровня сплоченности коллектива «На привале»
3.5	Проведение факультативного занятия с курсантами «Методика определения индекса групповой сплоченности (К. Сишора)»
3.6	Проведение факультативного занятия с курсантами «Порядок организации и проведения тренинга на сплочение коллектива военнослужащих, проходящих службу по контракту»
3.7	Проведение информирования курсантов «Культурно-досуговая работа как способ сплочения коллектива военнослужащих, проходящих службу по контракту»
3.8	Проведение информирования курсантов «Особенности индивидуальной воспитательной работы с военнослужащими по контракту»
3.9	Проведение факультативного занятия с курсантами «Методика рефлексивного наблюдения в профессиональном воспитании военнослужащих»
3.10	Проведение факультативного занятия с курсантами «Методика и алгоритм проведения индивидуальных бесед с военнослужащими, проходящими службу по контракту»

№ п/п	*Наименование мероприятий*
3.11	Проведение факультативного занятия с курсантами «Техника постановки вопросов в ходе проведения индивидуальных бесед с военнослужащими»
4. Рефлексивно-корректирующий этап	
4.1	Итоговая диагностика результатов подготовки
4.2	Проведение коррекционной работы с курсантами (по необходимости)
4.3	Рефлексия результатов подготовки
4.4	Определение перспектив дальнейшего развития

Представленная программа способствует развитию у будущих офицеров познавательной активности, повышению мотивации к профессиональной деятельности и уровня подготовленности к работе с военнослужащими, проходящим службу по контракту.

Программа подготовки будущих офицеров войск национальной гвардии к работе с военнослужащими, проходящими службу по контракту, внедрена и реализована на практике в процесс профессиональной подготовки Санкт-Петербургского военного ордена Жукова института войск национальной гвардии Российской Федерации, Новосибирского военного ордена Жукова института имени генерала армии И.К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации и Саратовского военного ордена Жукова Краснознаменного института войск национальной гвардии Российской Федерации.

Подготовка будущих офицеров войск национальной гвардии к работе с военнослужащими, проходящими службу по контракту, должна осуществляться в соответствии с применением современных форм, методов и средств обучения и воспитания. Одним из решений данной задачи является профессиологический подход, который реализуется через программу подготовки будущих офицеров к работе с военнослужащими, проходящими службу по контракту. Он характеризуется междисциплинарностью содержания профессиональной подготовки, индивидуализацией профессиональной ориентации, профессионального становления и развития будущего офицера, интеграционными связями всех этапов военного образования.

Определяющим критерием эффективности программы подготовки будущих офицеров к работе с военнослужащими, проходящими службу по контракту, является понимание важности и мотивации к профессиональной деятельности, связанной с работой с военнослужащими по контракту.

Список литературы

1. Балакирева Э.В. Профессиологический подход к педагогическому образованию: монография. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2008. 255 с.

2. Балакирева Э.В. Ценности и смысл профессиологического подхода к современному образованию // Человек и образование. 2018. № 1 (54). С. 27–32.
3. Вишнякова С.М. Профессиональное образование: словарь: ключевые понятия, термины, актуальная лексика. М.: НМЦСПО, 1999. 538 с.
4. Ершов Н.В. Готовность к работе с «контрактниками» как приоритет профессиональной подготовки курсантов военного вуза // Сб. м-лов IV Межвуз. науч.-практ. конф. 2017. 580 с.
5. Лямзин М.А., Громкова М.Т. Словарь терминов и понятий дополнительного профессионального образования. М.: ИРДПО, 2013. 29 с.
6. Митина Л.М. Психология развития конкурентоспособной личности. М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2002. 400 с.
7. Huntington S.P. Officership as a Profession // The soldier and the state: the theory and politics of civil-military relations. – Cambridge: The Belknap Press of Harvard University Press, 1957. P. 7–18.

Об авторе:

ШЕВКОВ Владислав Игоревич – адъюнкт ФГКВОУ ВО «Санкт-Петербургский военный ордена Жукова институт войск национальной гвардии Российской Федерации» (198206, Санкт-Петербург, ул. Летчика Пилютова, 1); e-mail: master_chief89@mail.ru

PROGRAM FOR IMPLEMENTATION OF A PROFESSIOLOGICAL APPROACH TO TRAINING FUTURE OFFICERS TO WORK WITH MILITARY SERVICES UNDER A CONTRACT

V.I. Shevkov

Saint Petersburg Military Order of Zhukov Institute of the National Guard of the Russian Federation, Saint Petersburg, Russia

The use of a professionological approach in the training of future officers is justified. The main directions of preparation for working with military personnel serving under a contract are proposed: preparation for working with a team and preparation for individual educational work. The program containing a complex of organizational and pedagogical measures for the implementation of the professionological approach in these areas of training is presented.
Keywords: *professional approach, training future officers to work with military personnel under contract, areas of work with military personnel under contract, difficulties in working with military personnel under contract, training program.*

About authors

ABIBULAEVA Nayle Suenovna – teacher, Crimean Engineering and Pedagogical University the name of Fevzi Yakubov (295015, Republic of Crimea, Simferopol, per. Educational); e-mail: naylusha@mail.ru.

AFANASYEVA Olga Fedorovna – postgraduate student, Russian New University (105005, Moscow, Radio st., 22), e-mail: bmv600@list.ru

ALEKSEEVA Marina Gennadyevna – Candidate of Philology, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Roman and German Philology, of the I.Ya. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University (38 Karl Marx Street, Cheboksary, 428000, Russia, Department of Roman and German Philology); e-mail: margennal@yandex.ru

ARONOVA Maria Aleksandrovna – Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer of the Department of General Chemistry, Ryazan State Medical University named after Academician I. P. Pavlov (390026 Ryazan, Vysokovoltnaya str., 9); e-mail mariia.aronova@mail.ru

ARSENYEVA Tatyana – Director of the Scientific and Educational Center for Innovative Technologies for the Development of Professional Career "Profkaryera" of the Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Tver State University", Candidate of Psychology, Associate Professor (170100, Tver, Zhelyabova st., 33); arsenjeva.tat@yandex.ru

BARANOVA Natalia Alexandrovna – PhD (Education), Associate Professor, Head of the Department for Pedagogics and Psychology, College of Culture named after N.A. Lvov (170002, Tver, pr-t Tchaikovsky, 19), e-mail:barnat353@yandex.ru

BERILOVA Elena Igorevna – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Psychology, Kuban State University of Physical Culture, Sports and Tourism; berilovanew@mail.ru

BOGACHEK Irina Sergeevna – PhD in Psychology, Associate Professor, Department of Oligophrenopedagogy, Herzen State Pedagogical University of Russia, (191186, Sankt-Peterburg, Nab. reki Moyki, 48); e-mail: bogachek-i@mail.ru

BOSENKO Yulia Mikhailovna – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Psychology, Kuban State University of Physical Culture, Sports and Tourism; Lavina32@mail.ru

DOLGANINA Vera Vasilyevna – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of General and Practical Psychology and Social Work of the Stavropol State Pedagogical Institute (355029, Stavropol Territory, Stavropol, Lenin Street, 417A); e-mail: vera.dolganina@gmail.com

EVSTIFEEVA Elena Aleksandrovna – Doctor of Philosophy, Professor, Vice-rector for personnel development, Head of the Department of Psychology and Philosophy at Tver State Technical University (170100, Tver, Nikitina Af., 22); e-mail: pif1997@mail.ru

FILIPPCHENKOVA Svetlana Igorevna – Doctor of Psychology, Associate Professor, Professor of the Department of Psychology and Philosophy of at Tver State Technical University (170100, Tver, Af. Nikitina St., 22); e-mail: sfilippchenkova@mail.ru

FROLOVA Vera Alexandrovna – Candidate of Philology, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Roman and German Philology, of the I.Ya. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University (38 Karl Marx Street, Cheboksary, 428000, Russia, Department of Roman and German Philology); e-mail: frvera@yandex.ru

GRIGORIEVA Marina V. – Cand. ped. Sci., Associate Professor, Department of Chemistry, Russian State Agrarian University – Moscow Agricultural Academy named after K.A. Timiryazeva (Moscow, Russia, st. Timiryazevskaya, 49); e-mail: marina_gry@inbox.ru, ORCID: 0000-0001-8140-35-38

IVANOV Vladimir Evgenyevich. – postgraduate student of the Institute for Strategy of

Education Development of the Russian Academy of Education (16 Zhukovsky str., Moscow, 101000); e-mail: vladimiresculture@yandex.ru

KARABUSHCHENKO Natalya Borisovna – Doctor of Psychology, Professor, Head of the Department of Psychology), e-mail: n_karabushenko@inbox.ru

KARPOV Anatoly Viktorovich – Dr. Sci. (Psychol.), Prof. Corresponding Member of the RAE, Dean of Psychology Department, Head of the Department of Work and Organizational Psychology, P.G. Demidov Yaroslavl State University (150003, Yaroslavl, Sovetskaya st., 14); ORCID ID: 0000-0003-4547-2848; e-mail: anvikar56@yandex.ru

KAZIMIROVICH Aleksander Michailovich – postgraduate student, St. Petersburg Order of Zhukov Institute of the National Guard of the Russian Federation (198206, St. Petersburg, Letchika Pilyutova, 1); e-mail: sps5401@mail.ru

KOLTSOVA Irina Vladimirovna – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of General and Practical Psychology and Social Work of the Stavropol State Pedagogical Institute (355029, Stavropol Territory, Stavropol, Lenin Street, 417A); e-mail: kycher-1979@mail.ru

KOSOVA Iulia Dmitrievna – Senior Lecturer of the Department of General Chemistry, Ryazan State Medical University named after Academician I. P. Pavlov (390026 Ryazan, Vysokovoltnaya str., 9); e-mail julietka@bk.ru

KOZIN Igor V.– Director of the Federal Center for Continuing Education and Organization of Recreation and Recreation of Children, Ph.D. (107014, Moscow, Rostokinskiy proezd, 3); e-mail: ivk.adm.orel@mail.ru

LAKSAEVA Elena Anatolyevna – Candidate of Biological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of General Chemistry, Ryazan State Medical University named after Academician I. P. Pavlov (390026 Ryazan, Vysokovoltnaya str., 9); e-mail elenalaksaeva@mail.ru

LAPINA Elena Vladimirovna – Candidate of Pedagogical Sciences, Head of the Research Laboratory, Bunakov Institute for the Development of Education (394043, Voronezh, 54 Berezovaya Roshcha St.), e-mail: lapina_elena2013@mail.ru

LELCHITSKIY Igor Davidovich – doctor of pedagogical Sciences, Professor, academician of the Russian Academy of Education, Director of Institute of Pedagogical education and Social Technologies, Tver State University (170100, Tver, Zhelyabova, 33), e-mail: Lelchitskiy.ID@tversu.ru

MAKLACHKOV Egor Alexandrovich – postgraduate student St. Petersburg Military Order of Zhukov Institute of the National Guard of the Russian Federation (198206, St. Petersburg, Letchika Pilyutova, 1); e-mail: maklachkov@mail.ru

MENNIKOV Vladimir E. – Deputy Director for Teaching and Educational Work of the Federal Center for Continuing Education and Organization of Recreation and Recreation of Children, Senior Lecturer of the Department of Social Pedagogy and Psychology, Moscow State Pedagogical University (107014, Moscow, Rostokinskiy proezd, 3); e-mail: v.mennikov@inbox.ru

MURASHOVA Lada Anatolyevna – candidate of Psychological sciences, Associate Professor, AP of the Department of Philosophy and Psychology with courses in bioethics and history of the Fatherland at Tver State Medical University of the Ministry of Health of the Russian Federation (170100, Tver, 4 Sovetskaya St.); e-mail: lada-murashova@yandex.ru

NEKRASOVA Ekaterina Aleksandrovna – ecturer at the Department of Psychology, Military University of the Ministry of Defense of the Russian Federation (123001, Moscow, Bolshaya Sadovaya street, 14); e-mail: kariffa@yandex.ru

NERSESYANTS Anna Vladikovna – Lecturer at the Department of Psychology, Military University of the Ministry of Defense of the Russian Federation (123001, Moscow, B. Sadovaya str., 14) e-mail: nersesancanna@gmail.com

NIKONOV Leonid Alexandrovich – PhD, Associate Professor at the Department of Legal and

Humanitarian Training of the Tver branch of the Moscow University of the Ministry of Internal Affairs of Russia named after V.Ya. Kikotya, (170040, Tver, st. Krivichskaya, 12); e-mail: nikonov6980@mail.ru

OBUKHOVA Lyudmila Aleksandrovna – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Chief Researcher – Director of the Center for Research Activities, Bunakov Institute for the Development of Education (394043, Voronezh, 54 Berezovaya Roshcha St.), e-mail: lobuhova48 @ mail.ru

POPOVA O.A. – Grand PhD in Pedagogic sciences, Professor, Tver State University (170100, Tver, Zhelyabova St., 33), e-mail: popovaiorl@rambler.ru

RASPOPOVA Anna Sergeevna – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Psychology, Kuban State University of Physical Culture, Sports and Tourism; annar25@mail.ru

REBRILOVA Elena Sergeevna – PhD, Associate Professor of the Department of Psychology, Tver State University (170100, Tver, Zhelyabova str., 33); e-mail: rebrilova@mail.ru

RUDNEVA Tatyana Ivanovna – Doctor of Pedagogy, Professor, Head of the Department of Theory and Methods of Professional Education, Samara University (34, Moskovskoye shosse, Samara, 443086, Russia), e-mail: rudneva.07@mail.ru

SCHNEIDER Lidiya Berngardovna – doctor of psychological Sciences, Professor of the Department of psychological anthropology, Moscow pedagogical state University (119991, Moscow, Malaya Pirogovskaya st., 1, b. 1); ORCID: https://orcid.org/0000-0002-3517-0873; e-mail: lshnejder@yandex.ru

SHCHERBAKOVA Svetlana Yuryevna – candidate of physico-mathematical Sciences, Professor, head of the Department of Mathematical and Natural Science Education of Tver State University (170100, Tver, Zhelyabova, 33), e-mail: shchsv@yandex.ru

SHEVKOV Vladislav Igorevich – postgraduate student St. Petersburg Military Order of Zhukov Institute of the National Guard Troops of the Russian Federation (198206, St. Petersburg, Letchika Pilyutova, 1); e-mail: master_chief89@mail.ru

SIDOROVA Natalia Victorovna – postgraduate student of the P.G. Demidov Yaroslavl State University (150003, Yaroslavl, Sovetskaya st., 14); ORCID ID: 0000-0002-1669-4938; e-mail: Sidorova__natalia@mail.ru

SILCHENKO Alen Pavlovich – PhD (Education), Associate Professor of mathematical and natural science education, Deputy Director for Digital Development of the Educational Process of Institute of Pedagogical education and Social Technologies, director of the center of scientific and methodological support of digital school education of Tver State University (170100, Tver, Zhelyabova, 33), e-mail: allentver@gmail.com

VINOKUROV Aleksey Aleksandrovich – Senior Lecturer of the Department of Folk Art Culture, Smolensk State Institute of Arts (214020, Smolensk, Rumyantseva str., 20); e-mail: VinokurovAlex09@yandex.ru

VOLOLONARIMANGA Ambinintsoa – postgraduate student, RUDN University (117198, Moscow, Miklukho-Maklaya st., 6); e-mail: ambinintsoarubis@gmail.com

ZAKHAROVA Olga Viktorovna – senior Lecturer of the Department of Psychology and Philosophy, Tver State Technical University (170100, Tver, Af. Nikitina St., 22); e-mail: olga.zakharova.71@list.ru

ZIMENKOVA Natalia Nikolaevna – Ph.D. (Philosophy), Associate Professor, Department of Humanitarian and Socio-Economic Disciplines, Military Academy Air and Space Defense named after G.K. Zhukov (170100, Tver, st. Zhigareva, 50); e-mail zimenkova69@yandex.ru

Журнал «Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология» решением Президиума ВАК МОН РФ от 19.02.2010 г. включен в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук и доктора наук.

УСЛОВИЯ И ПОРЯДОК ПРИЕМА ПУБЛИКАЦИЙ

1. Редакционная коллегия журнала принимает к публикации материалы, содержащие результаты оригинальных исследований, отличающиеся научной новизной, теоретической и практической значимостью, оформленных в виде полных статей, кратких сообщений, а также рецензии на новые издания по педагогике и психологии. Авторами статей могут быть ученые, соискатели ученой степени.
2. Статьи, поступившие в редакционную коллегию журнала, подвергаются рецензированию и в случае положительного рецензирования – научному и контрольному редактированию. Статьи аспирантов сопровождаются отзывом научного руководителя с указанием его ученой степени, ученого звания, должности и места работы.
3. Статья, направленная автору на доработку, должна быть возвращена в исправленном виде вместе с ее первоначальным вариантом в максимально короткие сроки. К переработанной рукописи необходимо приложить письмо, содержащее ответы на все замечания и поясняющее все замечания, сделанные в статье.
4. Статья, представленная к публикации, иметь УДК, название, аннотацию, ключевые слова; сведения об авторах: ученая степень (без сокращений), ученое звание, должность, место работы (развернутое название учреждения с указанием юридического адреса), (все на русском и английском языках); контактные данные автора: адрес электронной почты, телефон, адрес домашний (если несколько авторов, то – контактные данные всех соавторов статьи).
5. Обязательным требованием является наличие пристатейного библиографического списка использованной при подготовке статьи научной литературы (на русском и английском языке) в формате установленным системой Российского индекса научного цитирования.
6. Текст аннотации должен отражать: объект исследования, цель работы, методы исследования, полученные результаты и их новизну, область применения и рекомендации.
7. Тексты представляются в электронном виде в текстовом редакторе Microsoft Word и сохраняется с расширением doc., docx. В качестве имени файла указывается фамилия автора (ов) русскими буквами.
8. *Параметры*: формат страницы А4; поля зеркальные: верхнее 2,85 см, нижнее 5,7 см, внутри 2,3 см, снаружи 5,5 см; межстрочный интервал – одинарный; нумерация страниц – справа, внизу страницы; абзацный отступ – 1,25 см.
9. *Гарнитура (шрифт*): Times New Roman, обычный, размер кегля (символов) 12 пт; аннотация, ключевые слова, список литературы, сведения об авторах – 11 пт.
10. Ссылки на источники – в квадратных скобках по номеру источника, с обязательным указанием номера страницы, на которой расположено теоретическое положение либо цитата, используемые автором статьи. После номера источника двоеточие, пробел и номер цитируемой страницы; несколько номеров в одной ссылке разделяются запятой.
11. *Пристатейный библиографический список* составляется в алфавитном порядке, располагается после статьи, должен содержать лишь непосредственно цитируемые в статье источники. Описание источников полное с указанием издательства, количества страниц для монографий и других книг, страниц «от» и «до» для статей.
12. *Рисунки (схемы, графики, диаграммы*) должны иметь порядковый номер и название, которые указываются под рисунком (Рис. 1. Название); объяснение значений всех кривых, цифр, букв и прочих условных обозначений. В тексте статьи даются ссылки на все рисунки, например (рис. 1).
13. Каждая *таблица* должна иметь порядковый номер и заголовок, которые указываются над таблицей. Все графы в таблицах должны быть озаглавлены. В тексте статьи должна даваться ссылка на таблицу, например (табл. 2).
14. В конце статьи указываются *сведения об авторе* (на русском и английском языках): фамилия, имя, отчество (полностью); ученая степень, ученое звание, должность; место работы или учебы (кафедра и вуз полностью) с указанием почтового адреса и индекса; адрес электронной почты для связи с автором (будет указан в журнале); контактный телефон для связи редакторов с автором.
15. Максимальный объем статей до 16 страниц; статьи аспирантов и соискателей ученой степени кандидата наук до 8 страниц.
Статьи аспирантов публикуются бесплатно.

Контактные данные редакционной коллегии

170021, г. Тверь, 2-я Грибоедова, д. 24, ком. 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(56), 2021*

Подписной индекс: **80208** (каталог российской прессы «Почта России»)

Подписано в печать 14.10.2021. Выход в свет 18.10.2021.
Формат 70 x 108 $^{1}/_{16}$. Бумага типографская № 1.
Печать офсетная. Усл. печ. л. 20,47.
Тираж 500 экз. Заказ № 314.
Издательство Тверского государственного университета.
Редакционно-издательское управление.
Адрес: Россия, 170100, г. Тверь, Студенческий пер., д.12.
Тел. РИУ: (4822) 35-60-63.
Цена свободная