

ISSN 2073-1426

ВЕСТНИК

Костромского государственного университета

ПЕДАГОГИКА
ПСИХОЛОГИЯ
СОЦИОКИНЕТИКА

1

2020



ВЕСТНИК
КОСТРОМСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
УНИВЕРСИТЕТА

СЕРИЯ
ПЕДАГОГИКА.
ПСИХОЛОГИЯ.
СОЦИОКИНЕТИКА

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ
Выходит с 2006 года

V E S T N I K
KOSTROMA
STATE UNIVERSITY

SERIES
PEDAGOGY.
PSYCHOLOGY.
SOCIOKINETICS

SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL JOURNAL
Appears since 2006

2 0 2 0

№ 1

ЖУРНАЛ ВКЛЮЧЕН В ПЕРЕЧЕНЬ РЕЦЕНЗИРУЕМЫХ НАУЧНЫХ ИЗДАНИЙ,
В КОТОРЫХ ДОЛЖНЫ БЫТЬ ОПУБЛИКОВАНЫ ОСНОВНЫЕ НАУЧНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ ДИССЕРТАЦИЙ
НА СОИСКАНИЕ УЧЕНОЙ СТЕПЕНИ КАНДИДАТА НАУК,
НА СОИСКАНИЕ УЧЕНОЙ СТЕПЕНИ ДОКТОРА НАУК,
ПО СЛЕДУЮЩИМ ОТРАСЛЯМ:
13.00.00 – ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ, 19.00.00 – ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

ЖУРНАЛ ВКЛЮЧЕН В РОССИЙСКИЙ ИНДЕКС НАУЧНОГО ЦИТИРОВАНИЯ (РИНЦ)
С 2007 ГОДА

16+

ISSN 2073-1426

**РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ ЖУРНАЛА
«ВЕСТНИК КОСТРОМСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА
СЕРИЯ: ПЕДАГОГИКА. ПСИХОЛОГИЯ.
СОЦИОКИНЕТИКА»**

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР

КИРПИЧНИК АНАТОЛИЙ ГРИГОРЬЕВИЧ
кандидат психологических наук, профессор, г. Кострома

ЗАМЕСТИТЕЛЬ ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА

КРЮКОВА ТАТЬЯНА ЛЕОНИДОВНА
доктор психологических наук, профессор, г. Кострома

ЗАМЕСТИТЕЛЬ ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА

И ОТВЕТСТВЕННЫЙ СЕКРЕТАРЬ

АНДРЕЕВА ВАЛЕРИЯ ГЕННАДЬЕВНА
доктор филологических наук, г. Кострома

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

БАЙБОРОВОДА ЛЮДМИЛА ВАСИЛЬЕВНА
доктор педагогических наук, профессор,
Заслуженный работник высшей школы РФ, г. Ярославль

ЗАХАРОВА ЖАННА АНАТОЛЬЕВНА

доктор педагогических наук, профессор, г. Кострома

ЗНАКОВ ВИКТОР ВЛАДИМИРОВИЧ

доктор психологических наук, профессор, г. Москва

КУПРИЯНОВ БОРИС ВИКТОРОВИЧ

доктор педагогических наук, профессор, г. Москва

МАХНАЧ АЛЕКСАНДР ВАЛЕНТИНОВИЧ

доктор психологических наук, г. Москва

НАРТОВА-БОЧАВЕР СОФЬЯ КИМОВНА

доктор психологических наук, профессор, г. Москва

ПОДДЬЯКОВ АЛЕКСАНДР НИКОЛАЕВИЧ

доктор психологических наук, профессор, г. Москва

ПОЛЯКОВ СЕРГЕЙ ДАНИЛОВИЧ

доктор педагогических наук, профессор, г. Ульяновск

РОММ ТАТЬЯНА АЛЕКСАНДРОВНА

доктор педагогических наук, профессор, г. Новосибирск

САМОХВАЛОВА АННА ГЕННАДЬЕВНА

доктор психологических наук,
кандидат педагогических наук, доцент, г. Кострома

САПОРОВСКАЯ МАРИЯ ВЯЧЕСЛАВОВНА

доктор психологических наук, доцент, г. Кострома

ХАЗОВА СВЕТЛАНА АБДУРАХМАНОВНА

доктор психологических наук, доцент, г. Кострома

ХАРЛАМЕНКОВА НАТАЛЬЯ ЕВГЕНЬЕВНА

доктор психологических наук, профессор, г. Москва

ЗАРУБЕЖНЫЕ ЧЛЕНЫ

РЕДАКЦИОННОЙ КОЛЛЕГИИ

КВЯТКОВСКА АННА

доктор психологических наук, Институт психологии

польской Академии наук, г. Варшава, Польша

КУМБРУК КРИСТЕЛЬ

доктор психологии, профессор

Высшей школы г. Оснабрюк, Германия

САВИЦКИ КШИШТОФ

доктор педагогических наук,

факультет педагогики и психологии

Университета в Белостоке, Польша

ШТРАССЕР ГЕРТ

кандидат философских наук, профессор

Высшей школы г. Дармштадт, Германия

**THE EDITORIAL BOARD OF THE JOURNAL
«VESTNIK
OF KOSTROMA STATE UNIVERSITY
SERIES: PEDAGOGY. PSYCHOLOGY.
SOCIOKINETICS»**

EDITOR IN CHIEF

ANATOLIY GRIGOR'YEVICH KIRPICHNIK
Candidate of Psychology, Professor (Kostroma)

DEPUTY EDITORS IN CHIEF

TAT'YANA LEONIDOVNA KRYUKOVA
Doctor of Psychology, Professor (Kostroma)

DEPUTY EDITORS IN CHIEF

AND EXECUTIVE SECRETARY

VALERIYA GENNAD'YEVNA ANDREYEVA
Doctor of Philology (Kostroma)

EDITORIAL BOARD STAFF

LYUDMILA VASIL'YEVNA BAYBORODOVA
Doctor of pedagogic sciences, Professor
Russian higher school honoured worker (Yaroslavl)

JANNA ANATOLIEVNA ZAKHAROVA

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Kostroma)

VIKTOR VLADIMIROVICH ZNAKOV

Doctor of Psychology, Professor (Moscow)

BORIS VIKTOROVICH KUPREYANOV

Doctor of Pedagogy, Professor (Moscow)

ALEXANDER VALENTINOVICH MAKHNACH

Doctor of Psychology (Moscow)

SOF'YA KIMOVNA NARTOVA-BOCHAVER

Doctor of psychological sciences, Professor (Moscow)

ALEKSANDR NIKOLAEVICH PODD'YAKOV

Doctor of psychological sciences, Professor (Moscow)

SERGEY DANILOVICH POLYAKOV

Doctor of pedagogic sciences, Professor (Ulyanovsk)

TAT'YANA ALEKSANDROVNA ROMM

Doctor of Pedagogy, Professor (Novosibirsk)

ANNA GENNAD'YEVNA SAMOKHVALOVA

Doctor of Psychology,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor (Kostroma)

MARIYA VYACHESLAVOVNA SAPOROVSKAYA

Doctor of Psychology, Associate Professor (Kostroma)

SVETLANA ABDURAKHMANOVNA KHAZOVA

Doctor of Psychology, Associate Professor (Kostroma)

NATAL'YA YEVGEN'YEVNA KHARLAMENKOVA

Doctor of psychological sciences, Professor (Moscow)

THE EDITORIAL BOARD

FOREIGN MEMBERS

ANNA KWIATKOWSKA

Doctor of Psychology, Psychology Institute
of Academy of Sciences of Poland, City of Warsaw, Poland

CHRISTEL KUMBRUCK

Doctor of Psychology, Professor of Higher School,

City of Osnabrück, Germany

KRZYSZTOF SAWICKI

Doctor of Pedagogy,

Faculty of Pedagogy and Psychology,

University of Bialystok, Poland

GERT STRASSER

Candidate of Philosophy, Professor
of Higher School, City of Darmstadt, Germany

СОДЕРЖАНИЕ

АКТУАЛЬНАЯ ТЕМА

- 5 Духанина Л.Н., Максименко А.А., Бушуев И.А., Булатов В.В., Соболева Е.С.
7Р просветительства

ПЕДАГОГИКА

- 17 Гагаев А.А., Гагаев П.А.
О рациональном и иррационально-идеалистическом в педагогической рефлексии
- 23 Троянская С.Л.
Формирование медиакомпетентности школьников и студентов в условиях цифровой культуры
- 29 Грушецкая И.Н., Щербинина О.С., Лепешев Д.В.
Особенности социально-педагогической работы с одаренными детьми в Российской Федерации и Республике Казахстан
- 36 Бурлаченко Л.С.
Трансформация профессиональной идентичности в условиях транзитивности профессионально-трудовой сферы современного общества
- 41 Окладникова Е.А.
Педагогические условия формирования культурной идентичности сельских школьников Ленинградской области глазами учителей

ПСИХОЛОГИЯ

- 46 Сергиенко Е.А., Хлевная Е.А., Киселева Т.С.
Роль эмоционального интеллекта в эффективности деятельности и психологическом благополучии человека
- 54 Барышева Е.И.
Трансформации содержательных характеристик картины мира взрослых, переживших ситуацию военного конфликта
- 60 Усова Н.В.
Ценностные приоритеты субъектов зависти
- 65 Чекалина М.С.
Саморегуляция и ее компоненты как условие готовности к профессиональному самоопределению
- 72 Хрисанфова Л.А., Сибирякова И.А.
Индивидуально-психологические особенности мотивационной сферы представителей различных профессиональных направленностей
- 77 Патраков Э.В., Лобанова Т.Н.
Социально-психологические предикторы отклонения трудового поведения
- 85 Петраш М.Д., Стрижницкая О.Ю., Полякова М.К., Харитонов Т.С.
Понимание наставничества современной молодежью на начальном этапе профессионального обучения
- 92 Зобнина Т.В., Кислякова Л.П.
Исследование взаимосвязи уровня субъективного контроля и силы воли у студентов – будущих педагогов
- 96 Иванова Е.В.
Эмоциональное благополучие детей дошкольного возраста и жизнестойкость родителей
- 104 Слюсарева Е.С.
Методика психологической диагностики готовности педагогов к реализации инклюзивной образовательной практики

ПСИХОЛОГИЯ СТРЕССА И СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ

- 112 Куваева И.О.
Особенности организации концепта «стресс» у работников с разным уровнем профессионального стресса
- 118 Уманская И.А., Голубев В.В.
Самоеффективность и совладающее поведение студентов в период обучения в вузе

CONTENTS

TOPICAL THEAM

- 5 L.N. Dukhanina, A.A. Maksimenko, I.A. Bushuyev, V.V. Bulatov, Ye.S. Soboleva
7P of enlightenment

PEDAGOGY

- 17 A.A. Gagayev, P.A. Gagayev
On rational and irrational-idealistic in pedagogic reflection
- 23 S.L. Troyanskaya
Formation of media competency of schoolchildren and students in a digital culture
- 29 I.N. Grushetskaya, O.S. Shcherbinina, D.V. Lepeshyov
Features of social and pedagogic work with gifted children in the Russian Federation and the Republic of Kazakhstan
- 36 L.S. Burlachenko
Transformation of professional identity in the conditions of transitivity of the professional and labour sphere of modern society
- 41 Ye.A. Okladnikova
Pedagogic conditions for forming a cultural identity of rural schoolchildren of Leningrad Region with the eyes of teachers

PSYCHOLOGY

- 46 Ye.A. Sergiyenko, Ye. A. Khlevnaya, T.S. Kiselyova
The role of emotional intellect in human performance and psychological well-being
- 54 Ye.I. Barysheva
The transformation of the contents of the worldview of people, involved in a military conflict
- 60 N.V. Usova
The value priorities of subjects of envy
- 65 M.S. Chekalina
Self-regulation and its components as a condition of readiness for professional self-determination
- 72 L.A. Khrisanfova, I.A. Sibiryakova
Psychological characteristics and features of the motivational sphere of representatives of various professional orientations
- 77 E.V. Patrakov, T.N. Lobanova
Social-psychological predictors of rejection of work behaviour
- 85 M.D. Petrash, O.Yu. Strizhitskaya, M.K. Polyakova, T.S. Kharitonova
Understanding of mentorship by modern youth at the initial stage of professional training
- 92 T.V. Zobnina, L.P. Kislyakova
Study of the relationship between the level of subjective control and willpower in students - future teachers
- 96 Ye.V. Ivanova
The emotional well-being of preschool children and parental resilience
- 104 Ye.S. Slyusareva
Methodology of psychological diagnostics of pedagogues' readiness for implementation of inclusive educational practice

PSYCHOLOGY OF STRESS AND COPING BEHAVIOUR

- 112 I.O. Kuvayeva
Concept of stress among workers with different levels of occupational stress
- 118 I.A. Umanskaya, V.V. Golubev
Self-efficacy and coping behaviour of students during their studies at a university

124 Бехтер А.А.

Типологические особенности проактивного совладающего поведения младших школьников

130 Жуковский В.П., Скворцова Л.А., Жуковская Н.А.

Управление стрессами в педагогической деятельности: основные направления организации

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ**136 Колобова Е.А., Самохвалова А.Г.,**

Сокова Г.Г., Тимонина Л.И.

Ролевая структура профессиональной деятельности преподавателя высшей школы

145 Мельникова И.И., Елифантьева С.С.

Междисциплинарная интеграция – актуальное средство повышения качества подготовки учителя начальных классов

151 Зинченко В.О., Россомехина О.М.

Методологическая основа практико-ориентированного обучения в вузе

157 Зарубина Ю.Н.

Динамика мотивации учебной деятельности студентов-бакалавров направления «Социальная работа»

162 Назаров Е.С.

Имитационная виртуальная среда как особое образовательное пространство: двойственность природы

168 Жуковский С.В.

Педагогическая поддержка профессиональной адаптации молодых офицеров: направления и условия организации

СПЕЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА**174 Ясин М.И.**

Концепция когнитивной закрытости: история и смежные понятия

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ**182 Жезлова С.А., Ермакова Л.А., Каплина М.М.**

Взаимная диагностика обучающихся как эффективная практика деятельностного подхода в процессе преподавания иностранного языка в вузе

187 Антонова Т.В.

Потенциал реверсивной технологии в преподавании иностранного языка в неязыковом вузе

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ**192 Зубарева Н.Н., Киреева Е.В.**

Вариативные оценки проблемы «школа и общество» и социализация учащихся в России второй половины XIX – начала XX вв.

197 Волик Е.А.

О тематических особенностях педагогической журналистики 1860–1917 гг.

204 Киреева Е.В., Зубарева Н.Н.

Женское образование в аспекте профильности обучения и подготовки педагогических кадров в отечественной школе второй половины XIX – начала XX в.

210 Молоков Д.С.

Ударная группа педагогических институтов Советской России: предпосылки создания и содержание неопубликованных декретов

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ**216 Тихомирова Е.В., Рассадин Н.М., Румянцев Ю.В.**

Психология и педагогика социального воспитания: Всероссийская с международным участием научно-практическая конференция в Костромском государственном университете

223 ТРЕБОВАНИЯ**К ОФОРМЛЕНИЮ СТАТЕЙ****124 A.A. Bekhter**

Typological features of the proactive coping behaviour of younger schoolchildren

130 V.P. Zhukovskiy, L.A. Skvortsova, N.A. Zhukovskaya

Stress management in pedagogic activity: basic organisation directions

PROFESSIONAL EDUCATION**136 E.A. Kolobova, A.G. Samokhvalova,**

G.G. Sokova, L.I. Timonina

Role structure of higher school teacher's professional activity

145 I.I. Mel'nikova, S.S. Yelifant'yeva

Cross-disciplinary integration – an effective means of improving quality of preparation for primary education professionals

151 V.O. Zinchenko, O.M. Rossomahina

Methodological basis of practice-oriented education at the university

157 Yu.N. Zarubina

The dynamics of motivation for educational activities of bachelor students in the direction of «Social Work»

162 Ye.S. Nazarov

Simulation virtual educational environment as special educational space: duality of nature

168 S.V. Zhukovskiy

Pedagogic support for professional adaptation of young officers: directions and conditions of organisation

SPECIAL PSYCHOLOGY AND PEDAGOGY**174 M.I. Yasin**

Cognitive closure concept: history and relevant notions

TEACHING THEORY AND METHODOLOGY**182 S.A. Zhezlova, L.A. Yermakova, M.M. Kaplina**

Students' mutual diagnosis as effective practice of active approach in process of teaching foreign language at university

187 T.V. Antonova

The potential of reverse learning technique in EFL teaching

HISTORY OF PEDAGOGY AND EDUCATION**192 N.N. Zubareva, E.V. Kireeva**

Variable assessments of the «school and society» problem and socialisation of pupils in Russia in the second half of the 19th to the early 20th centuries

197 Ye.A. Volik

The question about the matrical features of pedagogic journalistic in 1860–1917

204 E.V. Kireeva, N.N. Zubareva

Women's education in the aspect of the profile of teaching and training of teachers in Russian school of the second half of the 19th – the early 20th centuries

210 D.S. Molokov

Shock-brigade of Soviet Russia's pedagogic institutes: prerequisites for the creation and content of unpublished decrees

SCIENTIFIC LIFE**216 Ye.V. Tikhomirova, N.M. Rassadin, Yu.V. Rumyantsev**

Psychology and pedagogy of social upbringing: all-Russia scientific and practical conference at Kostroma State University

223 REQUIREMENTS**TO REGISTRATION OF MANUSCRIPTS**

АКТУАЛЬНАЯ ТЕМА

DOI 10.34216/2073-1426-2020-26-1-5-16
УДК 374.7; 37.017.92

Духанина Любовь Николаевна

Российское общество «Знание»

Максименко Александр Александрович

Российское общество социологов

Бушуев Иван Алексеевич

Российское общество «Знание»

Булатов Владимир Витальевич

Российское общество «Знание»

Соболева Екатерина Сергеевна

Российское общество «Знание»

7P ПРОСВЕТИТЕЛЬСТВА

В настоящей статье авторы предлагают на основе результатов масштабного всероссийского исследования, проведенного силами актива Общероссийской общественно-государственной просветительской организации «Российское общество «Знание»» (в 2017 году), а также данных исследований Всероссийского центра изучения общественного мнения (2016–2018 гг.) оригинальную классификацию феномена просветительства с точки зрения концепции маркетинга и широко распространенных инструментов комплекса маркетинга 7P (marketing mix model). В число задач вышеперечисленных исследований входило выяснение характера и степени осведомленности разных целевых аудиторий о просветительских проектах, выявление заинтересованности в тематике и формате просветительских мероприятий, мотивации в периодическом обучении, определение платежеспособности населения в отношении просветительских продуктов. Кроме того, на основе проводимых в рамках исследования экспертных интервью были обобщены наиболее успешные управленческие практики в сфере продвижения культурно-массовых и социально значимых проектов как в малых городах, так и мегаполисах. Приведена сокращенная классификация просветительского продукта, упрощение которой связано с учетом факторов цифровизации современного общества и информационного пространства, усложнения процесса социальной коммуникации, перманентно растущих требований к личным и профессиональным качествам человека (особенно в части навыков и компетенций будущего). На основе сформулированных положений микс-маркетингового комплекса просветительства предложены разноплановые социальные технологии продвижения просветительских мероприятий, а также выявлены условия их успешной реализации. По мнению авторов статьи, многие средства и приемы формирования внутренней и внешней сред просветительских организаций, давно и широко использующиеся на практике, фактически не описаны как в педагогической, так и в маркетинговой научной литературе. Их более полный научный обстоятельный и системный анализ, сравнение с традиционными маркетинговыми концепциями сделает их практическое применение более целенаправленным и эффективным.

Ключевые слова: феномен просветительства, концепция 7P, социология просветительства, маркетинг просветительства, просветительский продукт, образование взрослых, Российское общество «Знание».

Информация об авторах: Духанина Любовь Николаевна, ORCID 0000-0002-6389-3497, доктор педагогических наук, председатель Российского общества «Знание», заслуженный деятель народного просвещения, г. Москва, Россия.

E-mail: Duhanina@mail.ru

Максименко Александр Александрович, ORCID 0000-0003-0891-4950, доктор социологических наук, кандидат психологических наук, председатель Костромского регионального отделения Российского общества социологов, г. Кострома, Россия.

E-mail: Maximenko.AI@gmail.com

Бушуев Иван Алексеевич, ORCID 0000-0002-9000-2012, кандидат исторических наук, лектор Российского общества «Знание», г. Кострома, Россия.

E-mail: ivan.textwork@yandex.ru

Булатов Владимир Витальевич, ORCID 0000-0001-7971-3836, доктор технических наук, профессор, председатель Костромского регионального отделения «Российское общество «Знание»» г. Кострома, Россия.

E-mail: vv.bulatoff@yandex.ru

Соболева Екатерина Сергеевна, ORCID 0000-0001-8675-4222, заместитель председателя Костромской областной общественной просветительно-обучающей организации «Знание», г. Кострома, Россия.

E-mail: semenovaekaterina@gmail.com

Дата поступления статьи: 18.01.2020.

Для цитирования: Духанина Л.Н., Максименко А.А., Бушуев И.А. и др. 7P просветительства // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. Т. 26, № 1. С. 5–16. DOI 10.34216/2073-1426-2020-26-1-5-16.

Lyubov' N. Dukhanina
Russian "Znanie" society
Aleksandr A. Maksimenko
Russian Society of Sociologists
Ivan A. Bushuyev
Russian "Znanie" society
Vladimir V. Bulatov
Russian "Znanie" society
Yekaterina S. Soboleva
Russian "Znanie" society

7P OF ENLIGHTENMENT

The authors propose an original classification of the enlightenment phenomenon on the basis of the results of a large-scale all-Russia study, which was carried out by the asset of the All-Russia Public and State Enlightenment Organisation «The Russian «Knowledge» Society» (in 2017), as well as on the basis of the data of investigations of the Russian Public Opinion Research Centre (2016-2018), in terms of the concept of marketing and the prevalent 7P (marketing mix model) marketing instruments in the present article. The identification of the nature and level of awareness of enlightenment projects among different target audiences, the identification of interest in the subject matter and format of enlightenment activities, the motivation for periodic training, and the determination of the capacity of the population to pay for enlightenment products were among the tasks of the above-mentioned investigations. In addition, the most successful management practices in the field of promotion of cultural, mass and socially significant projects in both towns and megacities were summarised on the basis of expert interviews, carried out within the framework of the study. The reduced classification of the enlightenment product, the simplification of which is related to the factors of digitalisation of modern society and information space, taking into account the factors of complication of the social communication process and the permanently increasing requirements for personal and professional qualities of the person (especially with regard to skills and competences of the future), is given. Diverse social technologies for promoting enlightenment activities are proposed on the basis of the formulated provisions of the mix-marketing enlightenment complex, and also the conditions for their successful implementation are revealed. According to the authors of the article, many means and techniques of forming the internal and the external environment of enlightenment organisations, which have long been widely used in practice, are not actually described in both pedagogic and marketing scientific literature. The more complete scientific detailed and systemic analysis, comparison with traditional marketing concepts will make their practical application more focused and effective.

Keywords: enlightenment phenomenon, 7P concept, sociology of enlightenment, marketing of enlightenment, enlightenment product, adult education, the Russian «Knowledge» Society.

Information about the authors: Lyubov' N. Dukhanina, ORCID 0000-0002-6389-3497, doctor of pedagogic sciences, chairman of the Russian «Knowledge» Society, honoured worker of public education, Moscow, Russia.

E-mail: Duhanina@mail.ru

Aleksandr A. Maksimenko, ORCID 0000-0003-0891-4950, Doctor of Sociological Sciences, Candidate of Psychological Sciences, Chairman of the Kostroma Regional Branch of the Russian Society of Sociologists, Kostroma, Russia.

Email: Maksimenko.AI@gmail.com.

Ivan A. Bushuyev, ORCID 0000-0002-9000-2012, Candidate of Historical Sciences, lecturer of the Russian «Knowledge» Society, Kostroma, Russia.

E-mail: ivan.textwork@yandex.ru.

Vladimir V. Bulatov, ORCID 0000-0001-7971-3836, Doctor of Technical Sciences, Professor, Chairman of Kostroma Regional Branch of the Russian «Knowledge» Society, Kostroma, Russia.

E-mail: vv.bulatoff@yandex.ru.

Yekaterina S. Soboleva, ORCID 0000-0001-8675-4222, Deputy Chairman of the Russian «Knowledge» Society, Kostroma, Russia.

Email: semenovaaekaterina@gmail.com

Article received: January 18, 2020.

For citation: Dukhanina L.N., Maksimenko A.A., Bushuyev I.A. et al. 7P of enlightenment. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2020, vol. 26, № 1, pp. 5–16 (In Russ.). DOI 10.34216/2073-1426-2020-26-1-5-16.

В советский период классификация просветительского продукта имела достаточно линейный характер [Брежнев], поскольку просветительство в СССР было связано с: 1) официальной партийно-государственной идеологией (то есть продолжало курс правящей партии и полностью укладывалось в логику и парадигму господствующего социально-политического строя); 2) ликвидацией безграмотности [Гершман], ставшей следствием процесса популяризации науки и научного знания.

В настоящее время вектор развития просветительства в России [Максименко, Данилов; Духанина, Максименко] в значительной мере сменился, что связано с ростом количества форматов просветительских проектов [Духанина, Максименко], расширением спектра их тематической направленности и увеличением количества и объема целевых аудиторий, как дифференцированных по полу, возрасту, географической локализации, социальному и материальному статусу, профессии, так и смешанных. Проектирование содержательной части

текущих и грядущих просветительских мероприятий (при учете вышеозначенных факторов и тенденций), а также четкое определение необходимых для их продвижения маркетинговых и организационных инструментов становятся едва ли возможными без составления современной классификации просветительского продукта.

За рубежом просветительский рынок [Bourdieu] больше представлен маркетингом впечатлений [Lieberman, Esgate; Hackley, Tiwsakul] и тиражирован через технологично упакованные проекты, которые реализуются в формате музеев [Bradford; Kotler, Kotler; Kotler; Lewis; McLean; Rentchler, Hede], галерей, концертов, вещания кабельных просветительских каналов, он-лайн трансляций блогеров в интересах индустрии (productplacement),

перетекая из познавательного в развлекательный коммерциализированный жанр.

Для того чтобы описать просветительскую деятельность в современной концепции маркетинга [Котлер; Липсиц, Дымшиц], рассмотрим расширенную версию классификации просветительского продукта, предложенную нами в 2018 году (табл. 1)

Данная классификация учитывает большое количество параметров и может быть названа классической, однако за последние 15–20 лет произошло множество институциональных и тематических сдвигов в сфере просветительства, которые позволяют обобщить многие параметры классификации и упростить ее модель.

Организационная сложность того или иного мероприятия, подразумевающая материальные,

Таблица 1

Классификация просветительского продукта

<i>Классификация по организационной сложности</i>			
Простая		Сложная	
<i>Классификация по тематике</i>			
Политематические		Монотематические	
<i>Классификация по аудитории</i>			
По возрасту			Смешанная
Дети	Молодежь	Серебряный возраст	
<i>Классификация по направленности векторного просветительского воздействия</i>			
На целевую аудиторию (информировать)		На целевую аудиторию (сформировать мнение)	От целевой аудитории (выявить обратную связь)
<i>По степени возмездности</i>			
Платные		Бесплатные	
Благотворительные	Не связанные с альтруизмом		
<i>Классификация с помощью инструментов</i>			
Он-лайн (дистантные)		Офф-лайн (непосредственные)	
<i>Классификация по жанру просветительского продукта</i>			
Историческое просветительство	Политическое просветительство	Культурное просветительство	
<i>По длительности времени</i>			
Около 60 минут		Около 15 минут	
<i>По фокусу во времени</i>			
ретроспектива		визионерство	
<i>По степени институциональной связи</i>			
С ВУЗами	Со школой	Без поддержки	
<i>По степени реагирования на проблему</i>			
Превентивные		Алармовые	
<i>По типу носителя</i>			
Мультимедиа	Книги	СМИ	
<i>По сфере</i>			
Научно-техническое (science)		Гуманитарное (humanities)	
<i>По харизме</i>			
Гуру-просветительство		Типовое просветительство	
<i>Степень автономности</i>			
DIY-просветительство (активные стимулы для самостоятельного просвещения)		Пассивное просветительство	

временные и ресурсные затраты, требующиеся для его организации, в настоящее время отходит на второй план, так как современные просветители обладают обширным инструментарием, позволяющим сэкономить время, деньги и собственные силы, произведя при этом достойный и востребованный продукт. К числу таких инструментов в первую очередь относятся современные информационно-коммуникационные технологии и связанные с ними аффордансы (социальные сети, подкасты, видеохостинги, дистанционные способы связи, в частности видеосвязь). То есть в наши дни, чтобы прочитать перед заинтересованной аудиторией лекцию (или целый курс лекций), достаточно лишь уметь использовать Skype. Все это приводит к тому, что сложные по своей организации проекты планомерно уступают место таким, которые позволяют сэкономить время, деньги и силы и просветителя (лектора, мастера), и аудитории.

Просветительские проекты принято делить по их тематической составляющей – на *монотематические*, в рамках которых рассматривается одна конкретная область знания (проблема), и *политематические* (междисциплинарные). С учетом того, что в наши дни растет тенденция к всестороннему развитию личности и подготовке высококвалифицированных специалистов, имеющих профессиональные знания и навыки в различных областях, монотематические проекты теряют свою востребованность и стремятся к тому, чтобы в будущем окончательно сойти на нет.

Половозрастная дифференциация сохраняется, однако все большую популярность набирают проекты, задействующие смешанную аудиторию. Это связано с тем, что современный мир порой выдвигает требования, одинаковые для представителей обоих полов и всех возрастов (компьютерная, финансовая, банковская, юридическая грамотность, творческие навыки и способности и др.).

Классификация по направленности векторного просветительского воздействия также стремится к обобщению, что связано с необходимостью проектирования просветительских проектов и мероприятий, которые бы одновременно информировали и воспитывали целевую аудиторию, формировали общественное мнение и позволяли выявить обратную связь, т. е. получить отклик и использовать мнения участников в целях совершенствования просветительского продукта.

Весьма актуальной остается дифференциация просветительских проектов сообразно степени их возмездности. *Платные* проекты могут иметь сугубо коммерческий или благотворительный характер, однако для целевой аудитории данный факт имеет лишь одну принципиальную сторону – для того, чтобы принять участие в проекте, получить знания (умения, навыки), овладеть информацией, потребуется расстаться с деньгами. *Бесплатные*

проекты привлекают гораздо более обширную аудиторию (в силу вполне понятных причин).

Одним из наиболее важных параметров считается и будет считаться в будущем инструментарий, используемый для просвещения, а именно его *онлайн* или *офлайн* характер. Онлайн формат может быть менее затратным по финансам и времени, однако офлайн позволяет собрать большую аудиторию ввиду того, что компьютерная грамотность значительной части общества остается на невысоком уровне и онлайн занятия полагаются многими в качестве чего-то сложного и едва осуществимого. Кроме того, некоторые тематики требуют непосредственного контакта преподавателя и аудитории (практические занятия, мастер-классы и т. д.), поэтому говорить о том, что в ближайшем будущем все просветительские мероприятия уйдут в онлайн-среду, вряд ли уместно. При этом просветители должны использовать сетевые ресурсы даже при выборе офлайн-формата просвещения (например, многие модные школы ментальной арифметики или скороотчисления проводят классические аудиторные занятия с тренером, однако домашнее задание обучающиеся решают при помощи специальной сетевой платформы).

Конкретный жанр просветительского продукта перестает играть основополагающую роль, так как навыки и компетенции будущего требуют от человека подготовки в различных областях знания и жизнедеятельности. Новые просветительские проекты должны базироваться на междисциплинарном подходе и иметь в своей основе сразу несколько базовых идей/дисциплин, вокруг которых строится просветительская модель. Приближенная к идеалу комбинация – одновременное развитие социально полезных навыков, насыщение полезной информацией и упор на мыслительную и творческую деятельность.

То же можно сказать и о сфере просветительства, так как традиционное деление на *реальную* (научно-техническую) и *гуманитарную* сферу постепенно уходит в прошлое. Мир ждет специалистов нового формата, способных успешно справляться с техникой, пользоваться всем спектром информационно-коммуникационных технологий, при этом развитых творчески и духовно.

Не теряет своей актуальности выбор временного формата мероприятий – как правило, наиболее популярными являются 60-ти и 15-минутный форматы. Первый позволяет познакомить аудиторию со значительным объемом материала или организовать полноценное практическое занятие, второй – более привлекательный с точки зрения экономии времени и наиболее широко распространен на сетевых платформах (короткие ролики на видеохостингах, образовательные проекты формата «Arzamas» и др.).

Хронологический фокус в последние годы все более смещается в сторону проектов, ориентиро-

ванных на будущее (завязанных на визионерстве). Ретроспективный материал важен и полезен, однако с учетом наращивания темпов повседневности и быстрой смены политических, общественных и социокультурных трендов он должен быть напрямую связан с прогнозированием будущего и разработкой комплекса просветительских мероприятий, формирующих знания и компетенции, которые будут актуальны в ближайшие десятилетия.

По степени институциональной связи просветительские проекты принято делить на связанные с высшими учебными заведениями, школами и автономные (не связанные с образовательными учреждениями). К текущему моменту данные границы размываются, «в моду» входят проекты, адаптированные для различной аудитории, к которым могут привлекаться как специалисты, реализующие себя в сфере образования, так и оторванные от институциональной среды профессионалы и «самородки», обладающие солидным потенциалом для того, что завязать вокруг себя целую отрасль просвещения.

Важный параметр – степень реагирования на проблему (*превентивные* и *алармовые* проекты). Безусловно, просветительство будущего должно иметь превентивный, упреждающий характер, однако каждый проект должен иметь адаптивный характер, что поможет его ускоренной реализации в напряженной, требующей незамедлительных решений ситуации.

Форматы подачи информации продолжают иметь различный характер (просветительская литература, СМИ, мультимедийные платформы и др.), однако в последние годы наблюдается значительный рост популярности онлайн-форматов, о чем мы уже неоднократно писали выше. Оптимальный вариант – параллельное использование всех доступных форматов подачи при ориентировании на сетевые площадки.

Харизматическая составляющая имеет важную роль, но текущие тенденции говорят о том, что аудитория постепенно теряет интерес к типовым проектам, ей более интересно прямое общение с конкретными людьми – реализовавшими свой потенциал и построившими карьеру учеными, бизнесменами, актерами, музыкантами, спортсменами, специалистами и т. д. Ключевой элемент – личный пример (*«если этот человек смог добиться успеха, то смогу и я, а он научит меня этому»*). Гуру просветительства, неординарные личности, специалисты топ-уровня из всех областей – те люди, которые априори должны привлекаться к просветительским мероприятиям для повышения их эффективности, привлекательности и расширения целевой аудитории.

И, наконец, ключевой элемент модели – степень вовлеченности целевой аудитории в процесс, личной активности каждого из ее членов. «Пассивное» просветительство (когда просвещаемый слушает лекцию и воспринимает информацию, но не осуществляет никакой самостоятельной деятельности) уже не может решать те задачи, которые ставит перед человеком современный мир, поэтому более востребованным становится DIY-просветительство (от англ. – Do it yourself, т. е. «сделай самостоятельно»), активно стимулирующее аудиторию на самостоятельное просвещение и поиск знания и истины, что вполне отвечает основным позициям деятельностного подхода Г.П. Щедровицкого [Щедровицкий].

В матрице просветительства, предложенной П.О. Лукшей [Лукша], выделены те тематики, которые являются наиболее востребованными для: *личного и коллективного здоровья и благополучия, следования глобальным трендам и нивелированию риска футурошока* [Тоффлер] (табл. 2).

Матрица П.О. Лукши более конкретна, хотя каждая ее позиция может быть дополнена и уточ-

Таблица 2

Матрица П.О. Лукши

	<i>Личное и коллективное здоровье и благополучие</i>	<i>Глобальные тренды</i>	<i>Футурошок</i>
Информирование	Финансовая грамотность Семейная психология	Политические процессы Медиаграмотность	Криптовалюты, блокчейн Последние тренды технологий
Обучение навыкам (компетенциям)	Кулинария Ораторское мастерство	Семинар по покупкам в Китае Курсы блогеров Создание страниц в Интернете Экологические практики в быту	Навыки программирования, создание игр
Поддержание практик	Йога-кружок Интеллектуальные игры Моделирование с детьми (в рамках ЦМИТов, Кванториумов)	“Клубы мышления о будущем” “Экологические дружины”	Кружок роботехники Кружок геймдизайна Творчество в новых медиа

нена. На наш взгляд, если выделить наиболее актуальные и претерпевшие изменения в последние два десятилетия параметры модели просветительства и распределить их сообразно двум основным форматам организации просветительских мероприятий (онлайн и офлайн), то она будет выглядеть следующим образом (табл. 3).

Исходя из этого, стоит более подробно рассмотреть инструменты маркетинга и организационной культуры в качестве эффективных инструментов просветительской деятельности в общественно-государственной организации.

Маркетинг (в самой распространенной и наиболее общей трактовке) представляет собой деятельность по исследованию потребностей целевой аудитории и организации деятельности по их планомерному удовлетворению. Проще говоря, это наука по умению предложить определенный товар в конкретном месте по приемлемой цене конкретным образом и в конкретное время для получения лояльного потребителя (так называемый «комплекс маркетинга»). Как известно, способы осуществления маркетинга реализуются при помощи инструментов маркетинга.

Наиболее популярными инструментами по выполнению всего комплекса маркетинга являются те, которые отображены в концепции 4P (product, price, place, promotion). У истоков этой системы стоял Нейл Борден [Borden], который в 1964 году в своей статье «The Concept of the Marketing Mix» описал 4 рыночные силы и 12 элементов маркетинговой концепции. Затем идею развил другой американский ученый (Е. Джером Маккарти [McCarthy]), благодаря которому мы узнали эту модель в том виде, в котором ее могут увидеть современные студенты всего мира.

Теория (концепция) 4P является рабочим инструментом, успешно используемым многими консультантами уж с 1960 года, и имеет 4 элемента:

- *product* (продукт, товар), включая дизайн, имидж, ассортимент, упаковку, товарный знак, услуги и гарантийные обязательства;
- *price* (цена), включая скидки, условия платежа, условия кредита;
- *place* (каналы распределения, место), включая логистику и транспорт;
- *promotion* (стимулирование сбыта, продвижение), включая стимулирование розничной торговли, потребителей, рекламу, пиар.

Управление маркетинговой деятельностью в общественно-государственной просветительской организации является весьма значимым с экономических и общественных позиций, так как просветительство как таковое направлено на решение широкого спектра социально важных задач и проблем, в том числе на удовлетворение главных общественных потребностей. Итоги и результаты просветительской деятельности могут и должны быть доведены до конечного потребителя через инструменты некоммерческого обмена информацией, доверия, уважения и сотрудничества. Чтобы маркетинг-микс действительно функционировал, необходимо скоординировать использование *маркетинговых инструментов*.

И.В. Захарова утверждает: «Формула “четыре P” классического комплекса маркетинга разрабатывалась для товарного рынка. Предложивший эту концепцию профессор Гарвардского университета Нейл Бордейн сравнивал её с рецептом пирога: это не формула конкретных числовых значений или соотношений, а уникальное сочетание ингредиентов, из которых должно получиться уникальное произведение кулинара. Элементы данной формулы – это внутренние факторы деятельности предприятия на рынке, обеспечивающие ему успех. Основными элементами маркетингового комплекса (маркетинга-микс, или «маркетинговой смеси») являются товар, цена, место сбыта и продвижение товара. Но при оказании услуг (в том числе, просветительских. – *Прим. авт.*) значимы ещё три фактора: сама организация с её внутренней системой, не видимой потребителю, контактный персонал (видимая часть организации), с которым взаимодействует клиент, и материальная среда, в которой происходит обслуживание» [Захарова, 41].

Теоретическое обоснование трех последних положений было осуществлено Б. Бумзом и М. Битнером [Booms], авторами теории «семи P». Согласно данной теории, к классической P-четверке добавляются *people* (персонал, вовлеченный в процесс реализации продукта/оказания услуги), *process* (действия, процедуры, механизмы, обеспечивающие реализацию продукта/оказание услуги) и *physical evidence* (среда реализации продукта/оказания услуги).

В случае наличия расширенного перечня товаров/услуг, предлагаемых организацией, для каждого их вида должен вырабатываться отдельный

Таблица 3

Сокращенная классификация просветительского продукта

Инструмент	Онлайн	Офлайн
<i>Длительность мероприятия (борьба за внимание аудитории)</i>	15 минут	1 час
<i>Вектор во времени</i>	Визионерство (работа с будущим)	Ретроспектива
<i>Поиск истины</i>	DIY-просветительство	Пассивное просветительство

маркетинговый комплекс: «Задача руководителей и отвечающих за маркетинговую деятельность специалистов организации – найти нужное соотношение элементов маркетинга-микс, верно распределив для этого материальные затраты, кадровый и временной потенциал» [Захарова, 45].

Просветительская услуга, равно как и образовательная, вполне может классифицироваться в качестве товара, который удовлетворяет важные социальные и личностные потребности – в знаниях, личностном и профессиональном росте и т. д. Наличие данной услуги формирует определенное рыночное предложение, которому соответствует платежеспособный спрос. Основные критерии оценки просветительских услуг – их качество (влияние на общество или отдельную личность), финансовая целесообразность (соотношение затрат и востребованности), конкурентоспособность.

Мы определили, что продуктом любого просветительского проекта первоочередно является знание. Что касается такой «координаты» маркетингового планирования, как «товар», то здесь следует рассмотреть темы для просветительства, актуальные для современности и будущего, как их правильно выбрать и в какой форме преподнести. Это соотносится с мультиатрибутивной концепцией Левитта-Котлера, в которой продукт понимается как комплекс взаимосвязанных характеристик (атрибутов), где есть сам продукт (или его ключевая ценность) и дополнительные услуги, бренд и упаковка [Levitt].

При изложении дальнейшего материала мы несколько сменим вектор, уйдем от общетеоретических положений и обратимся к непосредственным мнениям экспертов в сфере просветительства.

Материалы и методы. В 2017 году активом Российского общества «Знание» было проведено масштабное всероссийское исследование по изучению феномена просветительства в современной России, которое включало серию полнометражных экспертных интервью, в которых принял участие 21 эксперт из разных регионов России. Экспертами выступили известные культурологи, философы, социологи, психологи, деятели науки и искусства, бизнесмены. Интервьюирование осуществлялось по единому сценарию, при этом принималось во внимание, что эксперты могут отклониться от гайда и дать более развернутые и детализированные ответы.

Вообще, нужно отметить, что с экспертным сообществом по теме современного просветительства в России довольно сложно: есть корифеи просветительства, блестяще знающие историю вопроса, но немного отставшие от современных маркетинговых и в целом коммуникационных инструментов, и есть много молодых профессионалов, оторвавшихся от традиций советской школы просветительства, рассматривающие финансовые

и карьерные интересы в приоритете над другими. В связи с этим в качестве экспертов были выбраны профессионалы, работающие в разных отраслях гуманитарного знания и реализующие масштабные просветительские и образовательные проекты (культурологи, экономисты, философы, психологи, историки, специалисты по социальным технологиям, ценностному управлению и т. д.). Мнения экспертов сопоставлялись с данными, полученными ВЦИОМ в 2017 году (по заказу Российского общества «Знание»)¹.

Результаты исследования. Почти единогласно эксперты утверждают (далее в тексте цитируются выдержки из экспертных интервью, раскрывающие конкретное мнение по тому или иному затрагиваемому аспекту), что тема просветительства должна быть ориентирована на запрос. В этой связи необходимо понять, какие проблемы волнуют людей – целевую аудиторию. Выбор целевой аудитории, по мнению ряда экспертов, также должен формироваться не от объекта, а от предмета: для начала выявляется потребность в определенном знании, и уже далее определяется, где эта тема слабо освещена и знания о ней неудовлетворительны.

(Эксперт): *«Нужно понять, какие реальные проблемы людей волнуют, и выбирать приоритеты, например, есть потребность в финансовой грамотности населения».*

Эксперты считают, что темами просветительских проектов должны быть те темы, которые находятся в тренде. Исходя из этого, можно будет привлечь более масштабную аудиторию, развивать новые направления и форматы:

(Эксперт): *«Это то, что в тренде, это те направления, развлечения – туризм, рестораны, это то, что является компонентами потребления, желательного и даже престижного потребления в современном обществе».*

Также существует мнение, что просветительские проекты не должны быть ориентированы на обучение, а именно на воспитание:

(Эксперт): *«Не надо обучение. Надо воспитание. Это позиция общественных организаций...»*

Эксперты выделили основные, на их взгляд, темы для просветительства:

1. Традиционные ценности – жизнь и здоровье человека:

(Эксперт): *«Традиционные ценности – жизнь и здоровье человека – должны быть превыше всего, а их никто, кроме как просветительские организации, не сформирует».*

2. Образ будущего и навыки самозанятости:

(Эксперт): *«Если говорить про то, зачем нужна просветительская работа, то это тренд на самозанятость. Соответственно, просвещение здесь могло бы решить очень многие вещи. Во-первых, уже сейчас объяснять, куда мы движемся, что это за новый мир, какие качества в нём востребо-*

ваны. Второе – это уже научить людей самостоятельной работе, той же самой самозанятости. Самим или небольшой группе дружеского, творческого коллектива. Как создавать продукт, как его продавать через сети Интернет...»

3. Медиаграмотность, верификация информации:

(Эксперт): «Просвещение заключается в том, чтобы донести до людей представление о том, какие источники информации несут достоверные сведения, какие источники информации несут недостоверные сведения. Это сравнимо с обучением плаванию в информационном потоке: быть на плаву, не тонуть – это крайне важно».

4. Цифровая грамотность:

(Эксперт): «Ну да. Там не только цифровая. Это просто учить, организовывать курсы доступные, консультации в том числе. Во-вторых, распространять эти знания, то, что люди должны быть заинтересованы в этом».

5. Здравоохранение:

(Эксперт): «Очень важное направление – здравоохранение. То, в чём мы отстаём резко. Нет культуры. Бытовой. Очень низкая бытовая культура».

5. Политическое просвещение:

(Эксперт): «...условно говоря – в обществе у нас любят говорить, что политика – это грязное дело. Но должен ли гражданин не только слышать иногда по телевизору о том, что есть те или другие институты власти, должен ли гражданин уметь грамотно всем этим пользоваться».

6. Финансовое, юридическое просвещение:

(Эксперт): «Финансовая грамотность – это, конечно, очень хорошо, чтобы ты мог понимать, что такое кредит, чтобы ты мог понимать, что такое налоги».

7. Семейное просветительство:

(Эксперт): «Мне кажется, что туда можно было бы включить и семейное просветительство. Семья – это одна из немногих зон стабильности, которая в этом мире осталась, то есть всё меняется. Когда мир так сложен, порой агрессивен, не определён, то обязательно должна быть какая-то из зон стабильности».

Родительство – одна из первых и основных тем, выделенных экспертами. Но по данной теме мнения экспертов разошлись, кто-то считает ее наиболее перспективной, другие, напротив, не нужной современному обществу:

(Эксперт): «Да, безусловно! Я считаю, что это одно из перспективных направлений, то есть нужно создавать программы просветительские, начиная с дошкольного уровня».

Данные опроса ВЦИОМ молодежной аудитории показывают, что, проектируя программу саморазвития, респонденты чаще всего относят к приоритетам творческие занятия (назвали хотя бы раз 50 %, лидируют танцы, музыка, театр – 24 %) и спорт (31 %), вождение автомобиля (36 %).

Высокий интерес (более трети) вызывают навыки коммуникации (психологические и бизнес-тренинги набирают по 17–18 %, тренинги по выступлениям – 12 %) и программирования (20 %), информационной грамотности и продвинутые курсы по работе с офисными программами (по 14–15 %). Стабильно высокий интерес к языкам, однако без перспектив существенного роста (около 20 %), а также к развитию профессиональных компетенций (22 %), чаще постдипломное обучение (максимум в группе 24–25 лет). Спрос на обучение имеет гендерную асимметричность: среди мужчин выше интерес к программированию (22 %), технике (23 %), военно-патриотической деятельности (16 %), среди женщин – музыка (32 %), кулинария (33 %), языки (25 %), искусство (27 %), психология (21 %), стиль и мода (23 %). Возрастные особенности: высокий интерес в группе 24–25 лет к кулинарии (30 %), профессиональным курсам (25 %), программированию (25 %), офисным программам (18 %), тренингам по коммуникациям (15 %)².

Экспертами были выделены другие темы просветительства, отражающие уже больше общественные и государственные интересы, приоритеты профессиональных сообществ (однако уже не столь единогласно):

(Эксперт): «Для населения в целом самые злободневные вопросы: 1) антиценности массовой культуры, вред телевидения; 2) вред алкоголя и иных наркотиков с акцентом на легких напитках; 3) половое воспитание – целомудрие, формирование моды на культ крепкой многодетной семьи; 4) питание – вред снеков, чипсов, сахара, кофе. Для учителей – духовная безопасность как ориентир воспитательной работы».

Эксперты единогласно утверждают, что формат просветительства зависит от выбранной аудитории. Для молодой аудитории – это формат более развлекательный (эдьютеймент) – деловые игры, разборы кейсов и т. д. Для более возрастной категории привлекательным будет традиционный формат – лекции, дискуссионные клубы и др. Довольно много идей эксперты выдвинули по развлекательному формату (эдьютеймент) – это и деловые игры, и светшоу, творческие компоненты, рэп-баттлы, формат Science Slam, формат TED для молодежи:

(Эксперт): «Красиво рассказывать и непросто рассказывать, например, про Пикассо, а угостить публику любимым напитком Пикассо. И у людей будет больше эмоций от этого, вовлеченности, открытых глаз, желания».

Существуют мнения, что развлекательный формат в «чистом» виде использовать неправильно для любой аудитории, в том числе и для молодежи. Необходима сначала подача теоретического материала в своем традиционном виде, а далее уже презентация практической части, формат эдьютеймент

(например, деловая игра). Эксперты даже выделили особый жанр – смешивание:

(Эксперт): «...изменение форматов, привлечение и расширение тем позволит перезагрузить феномен просветительства».

Несмотря на разногласие мнений по поводу увлечения форматом эдьютеймента, эксперты сходятся во мнении, что любой проект должен иметь свое креативное ядро, должен быть красиво «упакован». Работая исключительно на старом формате, невозможно захватить большие группы населения:

(Интервьюер): «Многие эксперты говорят о том, что основной концепцией будет концепция “вкусной подачи”, концепция эдьютеймента, развлекательного формата».

(Эксперт): «Безусловно, без него познание как таковое никому не нужно».

(Интервьюер): «Насколько в эту “карнавальность” уходит? Для всех ли сегментов?»

(Эксперт): «Я считаю, что для всех сегментов нужно, чтобы эдьютеймент присутствовал, особенно это касается молодых поколений: школа и вуз. Без него никак. И даже взрослых ты не заставишь прослушать ничего, если в твоём выступлении не будет частички шоу».

Красивая упаковка – это не только формат мероприятия, это еще и правильная его подача: одежда и канцтовары с символикой, логотипы, баннеры, выдержанный стиль, техническое оснащение и другое:

(Эксперт): «Без красивой упаковки сейчас не получится ничего, потому что для того, чтобы выделяться в ряду предложений, публика перегружена этими предложениями...»

Стоимость просветительских услуг зависит от их качественных характеристик, платежеспособности аудитории, а также от конъюнктуры рынка подобных услуг в той или иной географической локации (страна, регион, населенный пункт). Вопрос ценообразования зависит как от себестоимости продукта, так и от имиджа реализующей его организации (статусность, престижность и т. д.).

Эксперты мало что смогли сказать по вопросу цены на просветительские продукты. Была высказана следующая точка зрения: для того, чтобы завлечь аудиторию, заинтересовать определенной темой, небольшие проекты-мероприятия, вступительные (например, короткие выступления в формате TED) можно и нужно проводить бесплатно. Собрав аудиторию на определенную тему, можно уже проводить более масштабные проекты и брать за это определенную оплату. Согласно опросу ВЦИОМ молодежной аудитории, 74 % допускают обучение на платной основе³.

Значимым является и место оказания услуг (окружающая обстановка), влияющее на имидж организации и сам процесс взаимодействия просветителя и аудитории. Чем комфортнее обстановка, тем выше шансы на то, что аудитория, на-

строившись положительно, захочет продолжить просвещение/обучение.

Место проведения просветительских проектов так же, как и тема, напрямую зависит от целевой аудитории. Для молодой аудитории это могут быть и интернет-проекты, также экспертами был предложен формат киноклубов. Востребованными площадками являются различные общественные заведения с большими залами и техническим оснащением, клубы. Для более возрастной категории экспертами были предложены библиотеки и музеи. Эксперты отмечают, что пространство, в которое просветители приглашают людей, должно быть современным. Чрезвычайно важно эстетическое качество среды:

(Эксперт): «Библиотеки и музеи, которые сегодня есть формат офлайн-коммуникации. Они на себя по факту взяли функцию просветительских площадок. И, более того, это уже обновлённая библиотека со специальным залом, оборудованная всем необходимым».

Продвижение просветительских услуг, которое для отечественного рынка является относительно новым, находится на стадии базовой заботы о перманентном контакте организации и аудитории через тиражирование печатной продукции, наружной рекламы и рекламы в средствах массовой информации. Все это относится к так называемой «системе маркетинговой коммуникации», содержащей несколько ключевых направлений: реклама, рг-система, прямые продажи, стимулирование продаж, технологические способы коммуникации с потенциальным потребителем.

Несмотря на эффективность вышеуказанного инструментария, усиление конкуренции на рынке просветительских услуг обуславливает необходимость выработки новых маркетинговых концепций.

Как уже отмечалось ранее, эксперты единогласно придерживаются позиции, что формат мероприятия и способы его продвижения, стимулирования сбыта продукта (в нашем случае – увеличение числа и «качества» участников проекта) зависит от выбранной целевой аудитории. Основным классификатором целевой аудитории является возрастной признак. Эксперты делят аудиторию на молодежь, трудоспособное население и пенсионеров. Также были выделены следующие аудитории: родители и дети, школьники, студенты, учителя, профессиональные группы (особенно медики), управленцы, рабочие, чиновники, военные, осужденные, политики, активисты и другие.

Эксперты делают упор на то, что продвижение по средствам официальных СМИ (радио и телепередач) практически исчерпало себя, особенно для молодой аудитории. Самый распространенный и эффективный метод, по мнению экспертов, – продвижение через группы социальной сети «ВКонтакте» и другие соцсети:

(Эксперт): *«Если раньше все-таки люди черпали просветительскую информацию из радио- и телепередач, то сейчас самая здоровая – это группы “ВКонтакте” и в других социальных сетях, где можно узнать какой-то альтернативный взгляд, а потом уже дальше самому во всем разбираться, потому что, наверно, абсолютной правды нигде нет, есть разные позиции».*

Просветительство в какой-то мере должно переходить в интернет, считает ряд экспертов. Даже блоггерство было названо некой формой просветительства:

(Эксперт): *«Они же вертятся вокруг каких-то проблем по существованию. Очень реальные сообщества, которые занимаются... Или решение реальных проблем по покупкам. Или решение конкретных семейных проблем, проблем со здоровьем, куча таких всяких вещей. Занимаются именно существованием и просвещением, о передаче информации, накоплении этой информации».*

Также одним из современных методов продвижения был назван YouTube. При этом один из самых сложных вопросов: как донести информацию до среднего поколения – трудоспособного населения. Эксперты подчеркивают, что трудящиеся практически не имеют свободного времени и желания развиваться и считают, что основной способ «достучаться» до этой категории – взаимодействовать через профсоюзы и отраслевые группы, группы по интересам. Также эффективными форматами были названы корпоративные тренинги, лекции, формат общения (очень широко был освещен известный формат «Гик Пикник»).

(Эксперт): *«Это вообще самая незащищённая ниша, потому что они работают, как безумные, чтобы иметь какие-то деньги на содержание семьи. У них нет возможности остановиться, перевести дыхание и о чём-то подумать. Те, кто находится в этом колесе сансары, с утра до ночи бегут на работу, я не знаю, как до них достучаться, кроме как через профсоюзы и отраслевые группы».*

Пенсионеры же, напротив, воспринимают только традиционные формы подачи информации – лекции, соревновательная офлайн активность, путешествия (просветительский туризм). При этом старшая аудитория отличается своим богатым опытом, которым они могут делиться друг с другом, поэтому интересным для работы с ними будет и формат дискуссионных клубов.

(Эксперт): *«Самое главное для них – у них есть такая вещь интересная, они ощущают себя богатыми опытом, но при этом они чувствуют некую депривацию. Этим опытом они не могут поделиться. И вот этот «Университет пожилого человека» может быть не просто герой какой-нибудь приехал, рассказал, как мир устроен. Они очень благодарны, они все любят».*

Среда просветительской организации – это не только обстановка, но и специальный знаковый комплекс, создающий брендовость и транслирующий ее код во внешнюю среду. При продаже услуг организация должна обладать собственной «торговой маркой» или «знаком обслуживания», выделяющими ее из числа аналогичных и формирующими определенный образ в сознании потребителя.

Просветительская организация является сложнейшей системой, большинство механизмов которой является скрытым для конечного потребителя ее услуг. Процесс их получения связан с процедурами оказания, базирующимися на особенностях внутренней организационной среды (специфика администрирования, философия, культура, взаимоотношения между сотрудниками и их индивидуальные личные и профессиональные качества). Особую значимость имеет характер взаимоотношений, степень контакта между просветителями и аудиторией. Чем плотнее их взаимопонимание, психологическая близость, тем успешнее будет их совместная работа. В реализации комплекса просветительских услуг участвует также и вспомогательный персонал, поэтому весь коллектив организации является крайне важным с точки зрения создания ее атмосферы и среды (как в контексте организации внутренней работы, так и с точки зрения привлечения аудитории).

Выводы. Смена вектора развития просветительства – от советского, «линейного», к современному, широкому по тематической направленности, количеству форматов и целевых аудиторий определила потребность к выработке актуальной классификации просветительского продукта. Кроме того, в течение двух последних десятилетий произошло множество институциональных и тематических сдвигов в сфере просветительства, позволяющих обобщить многие параметры традиционной классификации просветительского продукта, упростив ее с учетом факторов цифровизации современного общества и информационного пространства, усложнения процесса социальной коммуникации, перманентно растущих требований к личным и профессиональным качествам человека (особенно в части навыков и компетенций будущего).

Проекция традиционной классификации через призму факторов и тенденций современного социума и информационного поля позволила выделить ключевые аспекты проектирования просветительских мероприятий настоящего и будущего: длительность мероприятия, временной вектор и формат «поиска истины», дифференцирующиеся при выборе онлайн или офлайн формата организации мероприятия.

Эффективными инструментами просветительской деятельности в общественно-государственной организации являются маркетинг и организационная культура. Традиционные 4Р любого

маркетингового комплекса были расширены до 7P, где такой продукт (1P), как знания и навыки обучаемых, который может иметь как безвозмездный, так и возмездный характер (2P), наделён собственными «каналами сбыта» (3P) и требует продвижения (4P), обладает профессиональным контактным персоналом, вовлеченным в процесс создания просветительского продукта и реализации просветительских проектов (5P), имеет четкие требования и критерии к формированию внутренних процессов в организации, которые безупречно передают ценностное предложение потребителю (6P), а также реализуется с наличием доказательств качества услуг (дипломы, сертификаты, история личности спикера) (7P).

Для того чтобы реализация продукта на рынке была успешной и все маркетинговые мероприятия по его продвижению были эффективными, создающая его общественно-государственная просветительская организация должна обладать мощной внутренней культурой, транслируемой во внешнюю среду (через символику, товарные знаки и т. д.). Кроме того, сам продукт должен решать актуальные и будущие задачи общества и личности, среди которых эксперты выделяют традиционные ценности (жизнь, здоровье человека), навыки будущего и самозанятости, медиа-, цифровую, политическую, финансовую и юридическую грамотность, здравоохранение, семейные ценности. Продвижение продукта может быть обеспечено реализацией четырех основных направлений: рекламой (печатная продукция, интернет-площадки и социальные сети), системой связей с общественностью (пресс-релизы, презентации, пресс-конференции и т. д.), прямым маркетингом (продажами) и стимулированием сбыта (акционные предложения, выставки-продажи и др.). Выбор инструментария зависит от половозрастных, количественных и качественных характеристик целевой аудитории.

Таким образом, вышеперечисленные маркетинговые инструменты (7P) можно рассматривать в качестве основных направлений регулирования спроса на услуги просветительских организаций. Концепция 7P в просветительстве может быть реализована в деятельности общественно-государственной просветительской организации. Описание и анализ практических моментов применения 7P просветительства позволят в будущем составить и обосновать идеальную маркетинговую модель продвижения просветительского продукта на отечественном и мировом рынках.

Примечания

¹ Российское общество «Знание». Анализ запроса молодежи на развивающие и просветительские программы. М.: Российское общество «Знание», 2017. 80 с.

² Там же.

³ Там же.

Список литературы

- Брежнев Л.И.* Актуальные вопросы идеологической работы КПСС. М.: Политиздат, 1978. Т. 1. 630 с.
- Гершман А.* В борьбе за сплошную грамотность. Л.: ОГИЗ «Молодая гвардия», 1931. 172 с.
- Духанина Л.Н., Максименко А.А.* Будущее просветительства в свете глобальных вызовов. М.: Российское общество «Знание», 2019. 208 с.
- Духанина Л.Н., Максименко А.А.* Просветительские запросы россиян // Вопросы образования. 2019. № 2. С. 226–240. DOI: 10.17323/1814-9545-2019-2-226-240.
- Захарова И.В.* Маркетинг образовательных услуг. Ульяновск, УлГТУ, 2008. 170 с.
- Котлер Ф.* Основы маркетинга: краткий курс. М.: Вильямс, 2014. 488 с.
- Лисиц И.В., Дымищ М.Н.* Основы маркетинга: учебник. М.: ГЭОТАР-Медиа, 2014. 208 с.
- Лукиша П.О.* Будущее образования: глобальная повестка: Результаты работы по форсайту образования 2030. М., 2013. 24 с.
- Максименко А.А., Данилов В.Н.* Просветительство в России: проблемы и вызовы. Кострома: Костромская областная общественная просветительско-образовательная организация «Знание», 2017. 144 с.
- Тоффлер А.* Футурошок. СПб.: Лань, 1997. 464 с.
- Щедровицкий Г.П.* Философия. Наука. Методология. М.: Школа культурной политики, 1997. 656 с.
- Booms B.H., Bitner M.J.* Marketing strategies and organization structures for service firms, ed. by Donnelly, J.H., George, W.R. Marketing of Services, American Marketing Association, Chicago, IL, 1981, pp. 47–51.
- Borden N.H.* The Concept of the Marketing Mix. Journal of Advertising Research, 1964, vol. 4 (June), pp. 2–7.
- Bordieu P.* The Field of Cultural Production. Cambridge, UK, Polity Press, 1993, 322 p.
- Bradford H.* A new framework for museum marketing. Museums management, ed. K. Moore, Routledge, London, 1994, pp. 41–51.
- Hackley C., Tiwsakul R.A.* Entertainment marketing and experiential consumption. Journal of marketing communications, 2006, 12 (1), pp. 63–75.
- Kotler N., Kotler P.* Can Museums be All Things to All People? Missions, Goals, and Marketing's Role. Museum Management and Curatorship, 2000, vol. 18, № 3, pp. 271–287.
- Kotler N.* New Ways of Experiencing Culture: the Role of Museums and Marketing Implications. Museum Management and Curatorship, 2001, vol. 19, № 4, pp. 417–425.
- Kotler N., Kotler P.* Museum Strategy and Marketing: Designing Missions, Building Audiences, Generating Revenue and Resources, 2009, 511 p.

Levitt T. *The Marketing Imagination*. N. Y., Free Press, 1986, 238 p.

Lewis P. *Museums and marketing*. Museum Management, ed. by Kevin Moore, Routledge, London, 1994, pp. 216–231.

Lieberman A., Esgate P. *The entertainment marketing revolution: Bringing the Moguls, the Media, and the Magic to the World*. Prentice Hall, 2002, 358 p.

McCarthy E.J. *Basic Marketing: a Managerial Approach*. Richard D. Irwin, Homewood, Illinois, 1960, 978 p.

McLean F. *Marketing the Museum*, 1997, 257 c.

Rentschler R., Hede A. *Museum marketing: competing in the global marketplace*. Butterworth-Heinemann, 2007, 296 p.

References

Brezhnev L.I. *Aktual'nye voprosy ideologicheskoy raboty KPSS* [Actual issues of ideological work of the CPSU]. Moscow, Politizdat Publ., 1978, vol. 1, 630 p. (in Russ.)

Gershman A.V. *Bor'be za sploshnyuyu gramotnost'* [In the struggle for complete literacy]. Leningrad, OGIZ «Molodaya gvardiya» Publ., 1931, 172 p. (in Russ.)

Duhanina L.N., Maksimenko A.A. *Budushchee prosvetitel'stva v svete global'nyh vyzovov* [The future of enlightenment in the light of global challenges]. Moscow, Rossijskoe obshchestvo «Znanie» Publ., 2019, 208 p. (in Russ.)

Duhanina L.N., Maksimenko A.A. *Prosvetitel'skie zaprosy rossiyan* [Enlightening Demands of Russians]. *Voprosy obrazovaniya* [Education issues], 2019, № 2, pp. 226–240. DOI: 10.17323/1814-9545-2019-2-226-240.

Zaharova I.V. *Marketing obrazovatel'nyh uslug* [Educational Services marketing]. Ul'yanovsk, UIGTU Publ., 2008, 170 p. (in Russ.)

Kotler F. *Osnovy marketinga: kratkij kurs* [Marketing basics: a short course]. Moscow, Vil'yams Publ., 2014, 488 p. (in Russ.)

Lipsic I.V., Dymshic M.N. *Osnovy marketinga: uchebnyk* [Marketing basics: Textbook]. Moscow, GEOTAR-Media Publ., 2014, 208 p. (in Russ.)

Luksha P.O. *Budushchee obrazovaniya: global'naya povestka: Rezul'taty raboty po forsajtu obrazovaniya 2030* [The future of educational: a global agenda: outcomes of foresight education 2030]. Moscow, 2013, 24 p. (in Russ.)

Maksimenko A.A., Danilov V.N. *Prosvetitel'stvo v Rossii: problemy i vyzovy* [Enlightenment in Russia: problems and challenges]. Kostroma, Kostromskaya oblastnaya obshchestvennaya prosvetitel'sko-obuchayushchaya organizaciya «Znanie» Publ., 2017, 144 p. (in Russ.)

Toffler A. *Futuroshok* [Futuroshock]. St. Petersburg, Lan' Publ., 1997, 464 p. (in Russ.)

Shchedrovickij G.P. *Filosofiya. Nauka. Metodologiya* [Philosophy. Science. Methodology]. Moscow, SHkola kul'turnoj politiki Publ., 1997, 656 p. (in Russ.)

ПЕДАГОГИКА

DOI 10.34216/2073-1426-2020-26-1-17-22
УДК 37.01

Гагаев Андрей Александрович
Мордовский государственный университет имени Н.П. Огарева
Гагаев Павел Александрович
Пензенский государственный университет

О РАЦИОНАЛЬНОМ И ИРРАЦИОНАЛЬНО-ИДЕАЛИСТИЧЕСКОМ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РЕФЛЕКСИИ

В статье исследуется проблема рационального и иррационально-идеалистического подходов в педагогике. Выявляется предмет первого и второго, устанавливаются границы их применения в реальной практике, обосновывается статус каждого в педагогической рефлексии. Методологией в работе выступают идеалистические воззрения Платона и субстратная рефлексия А.А. Гагаева, согласно которой предмет познания воспринимается как едино-множественное субъектное целое, реагирующее на обращение к себе со стороны познающего. Иррациональное в воспитании трактуется как выражение продвижения человеческой духовности к своему идеальному, или подлинному (в гносеологии Платона), бытию. Обосновывается положение об удержании в иррационально-идеалистической рефлексии полноты человеческой духовности (ее заданности и одновременно безграничности) в ее продвижении к себе самой в воспитательном процессе. В качестве ориентира в иррационально-идеалистическом воздействии на воспитуемого избирается такая реалья, как образ человеческой духовности (образ человека). Образ человеческой духовности понимается как некое изначальное в человеке, возникающее по его рождению, стремящееся к идеальному в платоновском смысле, не ограничивающееся рациональным (доступным для формального описания). Воспитание в контексте обозначенного определяется как сопровождение проступания образа человека в его духовном развитии.

Ключевые слова: рефлексия, педагогика, рациональное, иррациональное, идеалистическое, человек, изначальное, образ.

Информация об авторах: Гагаев Андрей Александрович, ORCID 0000-0002-1016-6843, доктор философских наук, профессор, Мордовский государственный университет имени Н.П. Огарева, г. Саранск, Россия.

E-mail: gagaev2012@mail.ru.

Гагаев Павел Александрович, ORCID 0000-0001-8904-4208, доктор педагогических наук, профессор, Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия.

E-mail: gagaevp@mail.ru

Дата поступления статьи: 17.11.2019.

Для цитирования: Гагаев А.А., Гагаев П.А. О рациональном и иррационально-идеалистическом в педагогической рефлексии // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. СоциокINETИКА. 2020. Т. 26, № 1. С. 17–22. DOI 10.34216/2073-1426-2020-26-1-17-22.

Andrey A. Gagayev
Ogarev Mordvinic State University
Pavel A. Gagayev
Penza State University

ON RATIONAL AND IRRATIONAL-IDEALISTIC IN PEDAGOGIC REFLECTION

The article investigates the problem of rational and irrational-idealistic approaches in pedagogy. The subject of the former and the latter is revealed, the boundaries of their application in real practice are established, the status of each in pedagogic reflection is substantiated. The methodology in the work is Plato's idealistic views and Andrey Gagayev's substrate reflection, according to which the object of knowledge is perceived as a single-multiple subjective whole, reacting to the appeal to itself from the side of the knower. The irrational in upbringing is interpreted as an expression of the progress of human spirituality towards its ideal or authentic (in Plato's epistemology) being. The article substantiates the position on the retention in irrational-idealistic reflection of the fullness of human spirituality (its set and at the same time infinity) in its promotion to itself in the educational process. Such a reality as the image of human spirituality (the image of man) is chosen as a guide in the irrational-idealistic impact on a person under wardship. The image of human spirituality is understood as something primordial in person, arising at its birth, striving for the ideal in the Platonic sense, not limited to the rational (available for formal description). Upbringing in the context of the above is defined as the accompaniment of the appearance of the image of a person in its spiritual development.

Keywords: reflection, pedagogy, rational, irrational, idealistic, person, original, image.

Information about the authors: Andrey A. Gagayev, ORCID 0000-0002-1016-6843, Doctor of Philosophical Sciences, Professor, Ogarev Mordvinic State University, Saransk, Mordovia autonomy, Russia.

E-mail: gagaev2012@mail.ru

Pavel A. Gagayev, ORCID 0000-0001-8904-4208, Doctor of Pedagogic Sciences, Professor, Penza State University, Penza, Russia.

E-mail: gagaevp@mail.ru

Article received: November 17, 2020.

For citation: Gagayev A.A., Gagayev P.A. On rational and irrational-idealistic in pedagogic reflection. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2020, T. 26, № 1, pp. 17–22. (In Russ.). DOI 10.34216/2073-1426-2020-26-1-17-22.

Слабость разума обнаруживается
именно в рационализации.

Н.А. Бердяев

Педагогическая рефлексия исторически апеллирует и к рациональным, и иррационально-идеалистическим способам постижения воспитательных процессов. И те, и другие приносили и приносят пользу в осмыслении проблем становления, развития и воспитания человека на разных этапах его эволюционно-социального бытия. Что в воспитании открывается первым, а что вторым и какой со стороны гносеологии становится педагогика в зависимости от избрания ею познавательной стратегии – на эти вопросы, представляющие интерес для теории и практики педагогической науки, постараемся дать ответы в настоящей статье.

Материалом осмысления в работе выступают используемые в педагогическом дискурсе формы общего (идеи, концепции, теории и др.) и педагогический процесс как некое иррационально-целостное, не поддающееся последовательной формализации образование.

Укажем, что работ по обозначенной во введении проблеме практически нет. Современная теоретическая педагогика подчинилась экспериментально выверенному знанию и не желает замечать возможностей идеалистической методологии (последняя трактуется как нечто *консервативное* и *нежизнеспособное*) [Найт Джорд Р.].

Опираясь в своих размышлениях будем на идеалистические воззрения Платона и на субстратную рефлексию А.А. Гагаева, согласно которой предмет познания воспринимается как едино-множественное субъектное целое, способное к ответу на обращение к себе познающего [Гагаев].

Критерием корректности формулируемого в работе в контексте обозначенной рефлексии выступает соответствие того или иного положения об искомом феномене параметрам формы общего в субстратной гносеологии (множественность, антиномичность, единичность, персонифицированность, полнотелость [Гагаев]).

Рациональное

Предмет рационального – видимое и *принимаемое* разумом. Разум в рамках рационального мышления воспринимается как абсолютный критерий и судия истины. «Рационализм есть признание за человеческим разумом высшего и решающего значения», – заметил В.С. Соловьев [Соловьев: 556]. Логос *всесилен*, все ему *внятно*. Не вписывающееся в видимое им *не существует*, не видимое им *эфемерно, призрачно*. Разум в состоянии провидеть *все и вся* и удержать в своем действии *пути решения* вычленяемых им проблем и задач. Этими максимами, восходящими к античности, полнится европейская философская мысль последних двух столетий.

Предмет разума – формы *общего*. Мир разумом воспринимается со стороны редукции его (мира) к тем или иным отношениям между процессами или объектами внешней реальности. Эти отношения (отношения обусловленности, единства, противоположности, корреляции и пр.) удерживаются разумом, формализуются и развертываются в виде положений, законов, концепций, теорий и пр. Разум исторически преуспел в формализации названных отношений. Мир разумом сведен к выверенным абстрактно-конкретным конструктам (миры физики, химии, биологии, миры социальные и пр.).

Удержание разумом *общего* в окружающем позволяет ему в целом безошибочно принимать решения в сфере деятельности человека на планете.

Разум, создав науку (понятийно-экспериментальное познание), привнес в научное мышление и резкое ограничение. Разум лишь собою *как логической способностью* человеческой духовности поверил бытие, которое в восприятии разума сузилось к своей глубокой, но *редукции*. Бытие далеко не суть только отношения между возникающими в нем процессами и объектами (реалиями), отношения, удерживаемые рациональной мыслью. Оно есть и некое *другое*. Другое своим основанием (природою), своей внутренней – неаристотелевой – логикой, своим развертыванием и прочим, еще невятным и, скорее, непостижимым для нашего ума. Исторически разум встречался с этой гносеологической интуицией (например, физика XX века), однако игнорировал ее в своем стремительном преобразовании социального и духовного бытия человека. В этом и обнаружилась уязвимость разума как познающей субстанции. «Слабость разума обнаруживается именно в рационализации», – справедливо отмечал Н.А. Бердяев [Бердяев: 552].

Разум к определенному этапу развития человечества потерял способность видеть в мироздании то, что, по его мнению, не может существовать в принципе.

Рациональное в педагогике, педагогика материалистического

Педагогика исторически восходила к себе как рациональной форме социального знания. Сократ, Платон, Аристотель начали поверять воспитание логическим инструментарием. В Средние века схоласты (богословы-логики) искали исчерпывающих (рациональных, логически безупречных) определений в педагогической сфере. Новое время в лице Локка, Руссо, Канта и других педагогике очерчивало как понятийную (понятийно-опытную) реалию, как то, что не содержит в себе ничего такого, что не может быть описано в терминах рационального знания. Наше время – время экспериментально-

теоретического мышления – окончательно вытеснило из педагогических теорий не поддающееся объяснению и измерению.

Социум, личность, ценности, развитие, воспитание, обучение, учитель, процесс, цель, содержание, методология и метод, формы, средства, деятельность, взаимодействие и пр. – все эти педагогические категории суть *рационалистические* конструкты. Содержание их строго выверено и не подлежит внерациональному (алогическому) осмыслению.

Всякая из педагогических реалий есть то или иное *отношение, исчерпывающе* удерживаемое *всеми* участниками воспитательного процесса. В воспитании педагогом-рационалистом видится и учитывается то, что может быть верифицировано и передано другому субъекту педагогического взаимодействия. Рационалистическая педагогика выхватывает воспитуемого *из потока* жизни и вводит его в мир логических схем, параметров, концепций, теорий, формальных достижений и прочего.

Возьмем, к примеру, такую базовую категорию педагогики, как личность. Что есть она в контексте педагогического процесса современности? Личность есть та социально-психологическая реальность, каковая ищет реализации себя в поставленных ею *целях (целеполагании)*. В этом определении личности – кредо современной рационалистической педагогической мысли. Личность живет в рационально формулируемых целях (притязаниях). Она вся – в том, что измеримо (успех – категория измеримого), верифицируемо, социально значимо и в этом внятно для всех участников социально-педагогического действия, принимающих его правила (ограничения).

Личность как нечто большее, чем ее цели, чем вообще цель как реалья социально-рационалистическая – этот феномен чужд и теоретической мысли, и практике воспитания нашего времени. Этого феномена не видит и не может видеть рационалистическая педагогика. Рациональное объемлет педагогику. В нем она себя безоговорочно обретает.

Рационалистическая педагогика есть педагогика *материалистическая*. Этот вывод логичен в отношении применения рационалистического инструментария в педагогическом дискурсе.

Материальным в философии принимались и принимаются данности, каковые обладают статусом существования независимо от сознания человека. Вне нас существуют те или иные отношения в сфере развития, воспитания и обучения человека. Они объективны, они верифицируемы, они могут и должны учитываться в науке о воспитании. Последняя благодаря этому и есть наука, то есть то, что выражает собою объективный, или материалистический, взгляд на ту или иную социальную или другую реалью.

Достоинства и уязвимости

Каков вклад рационально-материалистической педагогики в развитие и воспитание человека? Безусловно, весомый и перспективный.

Рационально-педагогическая мысль исторически обеспечила открытие и поддержание в человеке многих и многих его лучших качеств. С XVI века (с эпохи Возрождения) пытливая европейская педагогическая мысль, опираясь на выверенные силлогизмы и опыт (эксперимент), сформировала то, что ныне и составляет теоретическую педагогику нашего времени и благодаря чему процессы социализации и развития индивидов осуществляются в приемлемых для человека условиях (условиях, в целом соотносящихся с социальной и социально-психологической природою человека).

У рационально-материалистической педагогики есть и фундаментальная уязвимость. Она *не все* видит и пытается видеть в человеке. В нем она видит лишь зримое и *малое* его: социальные агитуды, социальные роли, социальные достижения, удержание себя в том или одном (фиксируемом) явлении и прочее – измеримое и верифицируемое. С ним – верифицируемым – ей легко работать.

Педагогика рационально-материалистическая *теряет* в своих верифицируемых действиях человека. В нем она видит и принимает *отношения*. В нем она видит свою *цель*, нечто формальное и безжизненное, то, чего можно достичь и совершенствовать в логико-безупречной перспективе. Выражения «успешный предприниматель», «успешный врач», «успешный педагог», «успешный строитель», «успешный семьянин», «успешный человек» и пр. показательны в контексте обсуждаемой проблемы.

Человек, как это ни парадоксально звучит, не может быть *целью* воспитания. Человек всегда выше самого понятия цели. Сошлемся на суждения по этой проблеме Л.Н. Толстого [Толстой: 71]. Человек есть нечто превышающее методологический инструментарий материалистической педагогики. Такого человека принять последняя не может и не желает.

Иррационально-идеалистическое

Иррационально-идеалистическое в воспитании и есть оно само (воспитание) во всех его проявлениях, если в нем не вытесняется его срединная реалья – человек как существо вселенское, как изначально данное, как стремящееся к идеальному, или *подлинному* (выражение Платона) [Платон: 71], как тайна, как живущее своей иррационально-идеалистической (неаристотелевой) логикой.

Иррационален человек как срединное в воспитании. Иррационально воздействие одного человека на другого (метод). Иррациональна реалья в воспитании, соотносящаяся с тем, что в традиционной педагогике трактуется как целеполагание.

Иррационально содержание воспитания. Иррациональна в воспитании реалья, каковая в традиционной педагогике определяется как результат. Развернем каждое из сформулированных положений.

Человек

Человек есть не только и не столько социально-психологическая реалья, сколько вселенско-планетарная духовность (выражающая стремление к некоему идеалу). Своей рефлексией, своей включенностью в бытие он выше своего социального и своей эволюционной особенности. Человек равен вселенной, равен своей способностью удерживать в осмыслении все и вся, исканием преобразования всего и вся, стремлением брать на себя ответственность за все и вся, исканием совершенствовать себя самого в духовном отношении и прочим, что не выводится из его социального бытия (не выводится из качеств, обретенных им в ходе земной эволюции).

Человек был *всегда*. Эта мысль Т. де Шардена о присутствии разума в первые мгновения возникновения вселенной, пусть и потенциально, обнажает вселенско-метафизическую природу человека [Шарден]. Человеческая рефлексия несет в себе некое существенное и определяющее в мироздании. И это-то и определяет природу человеческой цивилизации (а не особенности развития человеческой общности на планете Земля).

Человек как срединное в мироздании есть то, что исчерпывающе не описывается данными современной науки (понятийно-экспериментального познания). Человек был, есть и будет во вселенной. Был, есть и будет как срединная для мироздания реалья. Был, есть и будет без причины, без разумного объяснения (как он возник? в чем его природа? и пр.), без внятного прогноза относительно себя и пр.

Человек, судя по всему, есть выражение некоего замысла (кого? чего?) о чем-то, и о чем-то *великом и светлом*. Человек *предстоит* всему происходящему во вселенной. Всякий из людей есть *движение* (не всегда осознанное) к этому (идеальному) предстоянию и его реализации.

Человек есть *внеаучный, внерациональный, нематериалистический* феномен.

Как принимать такого человека в воспитании? Принимать как то, что в малом являет себя с рационально-описываемой точки зрения, и как то, что в своем существенном предоставлено самому себе и в этом *странно* (неаристотелевски) восходит к себе *истинному*.

Истинное в человеке для него разворачивается на *феноменологической* основе. Человек открывается себе и окружающему как стремящееся удерживать в себе все и вся (стать равным мирозданию), как отвечающее за все и вся, как преодолевающее себя самого в духовном отношении и пр.

Человек открывается как нечто большее, чем он есть как существо социально-земное.

Человек (онтогенез) приходит *самим собою* в мир *сразу* (в потенциальности). Он (как духовность) не столько развивается, сколько *открывается* в ходе своего социального бытия. Подлинное его *проступает* в нем, проступает под влиянием чего-то внутреннего (при катализирующем воздействии внешнего) и не внятного нашему разуму. Подлинное человека есть его *предел*, к каковому он будет стремиться всю жизнь и какового никогда не достигнет.

Воздействие одного человека на другого (метод)

Как воздействовать педагогу на воспитуемого, если оба они – люди (вселенские духовности) и в этом светло иррациональны (непостижимы)? Воздействие возможно на иррационально-интуитивной основе. Речь идет о схеме воздействия, предложенной С.Л. Франком. Одно непостижимое *приоткрывается* другому в своей непостижимости [Франк]. Это происходит, если педагог обращается не к общему в духовности ученика, а в себе, в своей духовности ищет единства со всем и вся и прежде всего со своим учеником и на этой основе актуализирует, или открывает, в себе вопрошания своего ученика (видит мир его глазами). Открывает и начинает диалог с учеником.

Интуитивно-логическое познание в соответствии с положениями интуитивистов предполагает единое бытие всего и вся (Н.О. Лосский, С.Л. Франк и др.) [Лосский]. Единое как обращенное ко всякому в себе живому движению. Познающий *вступает* в бытие других субстанций, *слышит* в себе *созвучное* происходящему в них и предпринимает некое, *не вредящее* окружающему. Не вредить другим субстанциям в данном контексте означает не нарушать их *изначального*, то есть стремящегося к *идеальному*, бытия (что происходит в случае рационально-материалистического воздействия).

Как (не вредя и действенно) вступить в миры другого человека? По С.Л. Франку, нужно самому *открыться* другому. Открыться в своей бесконечности и иррациональности. Открыться с доверием и бескорыстно (иррационально). Заметим, что сходные мысли о взаимодействии людей как ирреальных (боговдохновенных) духовностей ранее высказывали христианские богословы Василий Великий, Григорий Богослов и Григорий Нисский.

Человек в рамках интуитивно-логического взаимодействия не открывается другому полностью. Это невозможно и не нужно: подлинное и может быть таковым, если оно (существует) для себя. Человек в рамках указанного воздействия открывает некое в себе, дабы дать ему (некоему) простор и в этом прийти к себе (человеку) подлинному.

Целеполагание (отказ)

Цель в философском смысле в педагогике *невозможна и вредна*. Мысль эта, категоричная и глубокая, принадлежит, как это выше отмечалось, Л.Н. Толстому [Толстой: 71].

Цель – реалья, противоположная метафизическому. Цель – реалья аристотелевской логики. Цель измерима, внятна, она может быть передана от одного другому. Она есть форма общего. Цель ограничивает духовное бытие человека, резко суживает его. Цель со стороны методологической – реалья, не приемлемая в воспитании. Нельзя личности ставить задачу стать той или иной в духовном отношении (конечное губит бесконечное). В этом Л.Н. Толстой был прав.

В каком виде цель может быть использована в педагогике? Только как инструмент решения малой тактической задачи. Ведение человека в каком-то конкретном ценностно-гносеологическом континууме – вот роль целеполагания, и не более того.

Цель в педагогике вредна, но что тогда приходит ей взамен? И приходит ли вообще?

Полагаем, воспитание на метафизической (иррационально-идеалистической) основе предполагает опору на такую гносеологическую реалью, как *образ* человеческой духовности. Человек, по Платону, рождается *собою*. Душа человека не с ним (человеком) возникает, а обретает себя в теле человека и уже как его душа начинает жить и для себя *новою* жизнью. Нами в воззрениях Платона без обсуждения оставляется вопрос о возникновении души (личности) и учитывается положение о том, что духовность человека не столько создается в ходе его социального бытия, сколько дается ему по рождению. К. Юнг это же фиксирует в XX столетии. Он пишет о *личностном эскизе*, обретаемым человеком по явлению его на свет [Юнг: 616].

Личностный эскиз как *изначальное*, как соотносящееся с *идеальным* бытием и есть то, что вместо цели составляет *методологию* метафизического воспитания. Нами используется термин *образ* (конкретного) человека, *образ* его духовности. Личность – понятие экспериментальной психологии. В этом ее как понятия – сила и в этом же ее уязвимость. Личность есть то, что может быть удержано рациональной мыслью (в том или ином приближении), и не более того. *Образ* – реалья метафизическая. Образ есть то, что *уникально* и в этом не определимо никакой логикой. Образ есть то, что есть, есть как *себе* принадлежащее и *собою* живущее. Образ есть, насколько можем судить, то, что Платон и называл *подлинным* бытием.

Образ человека, человека конкретного, образ, открывающийся пытливо-комплиментарному взгляду педагога, и есть та реалья, каковая не вытесняет цель в воспитании (как нечто конкретное и отдельно нужное), а составляет *основу* последнего, не требуя обращения к цели как таковой в виде

методологического инструментария. Воспитание есть *сопровождение* проступания образа человека в его духовном бытии. *Проступание* образа (проступание некоего метафизического) и есть то, что может быть использовано как *ориентир* в педагогическом действии. Ориентир и цель с логико-ценностной точки зрения разные реалии. Ориентир есть метафизически корректная категория.

Ведение ученика к нему самому как подлинному – такова психология и метафизика направления воспитательного воздействия.

Содержание воспитания (метафизика)

Посредством какого содержания обеспечивать *проступание* метафизического в человеке? Посредством такого, какое своей метафизичностью поддержит таковое же в духовности ученика.

Содержанием образования должен стать тот опыт, каковой соотносится с метафизической природою духовности воспитуемого. Сам учитель как метафизическая духовность, классический текст (религиозный, философский, научный, художественный и пр.), музыка, живопись и пр., занятия наукой, искусством, философией и пр., общение с другими людьми – все это и другое аналогичное как доступное в юности и должно стать предметом внимания маленького человека. В приведенных реалиях *подготовленный* учитель заметит метафизическое и введет его в духовный дискурс ученика.

Как отзовутся в душе ученика те или иные вопрошания классического текста, эмоции и мысли, возникающие в процессе занятий философией, наукой и пр. – трудно сказать. Всякая духовность – тайна. Тайна, принадлежащая лишь себе. Главное, подобное коснется подобного и разбудит его в его обращенности к себе подлинному.

Наиболее неблагоприятное из того, что может произойти и происходит в сфере формирования содержания образования (воспитания) – его *стандартизация*. Стандартизация – не что иное, как выражение целеполагания в педагогике, целеполагания в сфере движения к тому или иному идеалу человека.

Стандартизация в образовании (какое объемлет и воспитание) – гибель для человеческой духовности, ее погружение в мир убого-рационального.

Результат

Результат воспитания и метафизика – реалии, на первый взгляд, несовместимые. Результат есть нечто измеримое и неизменно проявляющееся в стандартных условиях. Метафизика – то, что не поддается ни измерению, ни прогнозированию ни при каких условиях. Тем не менее можно и надо удерживать метафизическое в ожидаемом результате воспитания.

Воспитание в контексте трактовки человека как существа метафизического движется к удержанию

в человеке идеального (того, что и есть его подлинное, в стилистике Платона). Идеальное в человеке проступает *само*. Его нельзя ни сформировать, ни вытеснить из духовности ученика – его можно поддерживать и дать ему простор. *Развернутость* идеального (степень развернутости) в человеке и есть результат метафизического воспитания. Ранее нами была введена реалья *образа человека*. Проступание в человеке его образа и есть метафизический итог воспитания.

Выводы

Итак, рациональное в воспитании есть то, что делает его материалистическим, тем, каковое апеллирует к достоверному, проявляющему в стандартных условиях и в этом в высокой степени прогнозируемому (управляемому) и *небогатому* содержанием.

Иррациональное в воспитание выражает соотношенность его (воспитания) с тем, что заявляет о себе как некое *заданное*, но не может быть верифицируемо и в этом прогнозируемо. Нами последнее трактуется как *образ человека*.

Иррациональное в воспитании то, что выражает его общую метафизичность и *безграничность* содержания. Иррациональное в воспитании есть то, что является в духовности учителя и ученика, проступает в разумно очерченном ориентире педагогического действия, его содержания и результате.

Список литературы

- Бердяев Н.А. И мир объектов. Опыт философии одиночества и общения // Мир философии. М.: Политическая литература, 1991. Ч. 1. С. 549–554.
- Гагаев А.А. Теория и методология субстратного подхода в научном познании. Саранск: МГУ имени Н.П. Огарева, 1994. 48 с.
- Лосский Н.О. История русской философии. М.: Высшая школа, 1991. 559 с.
- Найт Джорд Р. Философия и образование. Введение в христианскую перспективу / пер. с англ. и предисл. М.В. Бахтина. СПб.: Аним, 2001. 244 с.
- Платон. Диалоги. М.: АСТ: Астрель, 2011. 349 с.
- Соловьев В.С. Статьи из энциклопедического словаря Ф.А. Брокгауза – И.А. Ефрона // Мир философии. М.: Политическая литература, 1991. Ч. 1. С. 554–562.
- Тейяр де Шарден П. Феномен человека. М.: Устойчивый мир, 2001. 232 с.

Толстой Л.Н. Педагогические сочинения. М.; Л.: АПН РСФСР, 1948. 399 с.

Франк С.Л. Непостижимое: (Онтологическое введение в философию религии). М.: Правда, 1990. 608 с.

Юнг К.Г. Психологические типы. М.: Попурри, 1998. 656 с.

References

- Berdiaev N.A. *I mir ob'ektov. Opyt filosofii odinochestva i obshcheniia. Mir filosofii* [And the world of objects. The experience of philosophy of solitude and communion in the world/The world of philosophy]. Moscow, Politicheskaiia literatura Publ., 1991, part 1, pp. 549–554. (In Russ.)
- Gagaev A.A. *Teoriia i metodologii substratnogo podkhoda v nauchnom poznanii* [Theory and methodology of substrate approach in scientific cognition]. Saransk, MGU imeni N.P. Ogareva Publ., 1994, 48 p. (In Russ.)
- Losskii N.O. *Istoriia russkoi filosofii* [History of Russian philosophy]. Moscow, Vysshiaia shkola Publ., 1991, 559 p. (In Russ.)
- Nait Dzhord R. *Filosofii i obrazovanie. Vvedenie v khristianskuiu perspektivu* [Philosophy and education. Introduction to the Christian perspective]. *Per. s angl. i predisl. M.V. Bakhtina* [Per. from English and Preface M.V. Bakhtin]. Saint Petersburg, Anima Publ., 2001, 244 p. (In Russ.)
- Platon. *Dialogi* [Dialogue]. Moscow, AST Publ., Astrel' Publ., 2011, 349 p. (In Russ.)
- Solov'ev V.S. *Stat'i iz. Entsiklopedicheskogo slovaria F.A. Brokgauza – I.A. Efrona* [Articles from the encyclopedic dictionary of F.A. Brockhaus – I.A. Efron]. *Mir filosofii* [World of philosophy]. Moscow, Politicheskaiia literatura Publ., 1991, part 1, pp. 554–562. (In Russ.)
- Teiia de Sharden P. *Fenomen cheloveka* [Phenomenon of man]. Moscow, Ustoichivyi mir Publ., 2001, 232 p. (In Russ.)
- Tolstoi L.N. *Pedagogicheskie sochineniia* [Pedagogical works]. Moscow, Leningrad, APN RSFSR Publ., 1948, 399 p. (In Russ.)
- Frank S.L. *Nepostizhimoe (Ontologicheskoe vvedenie v filosofiiu religii)* [The unfathomable (Ontological introduction to the philosophy of religion)]. Moscow, Pravda Publ., 1990, 608 p. (In Russ.)
- Ung K.G. *Psikhologicheskie tipy* [Psychological type], Moscow, Popurri Publ., 1998, 656 p. (In Russ.)

ФОРМИРОВАНИЕ МЕДИАКОМПЕТЕНТНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ И СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ КУЛЬТУРЫ

В статье рассмотрена педагогическая программа формирования медиакомпетентности школьников во внеучебной деятельности, направленная на изучение основ медийной культуры, освоение умений в области медийной критики, в том числе развитие критического мышления, организацию участия в сфере медийного творчества. Медиакомпетентность на сегодняшний день как одна из образовательных компетенций занимает важное место в ряду ключевых компетенций, и уровень ее сформированности определяет успешность личности и ее реализации в современном мире и социуме. Анализ результатов определения медиакомпетентности, полученных сравнением уровней информационного, интерпретационно-оценочного, перцептивного, практико-операционного и креативного показателей развития медиакомпетентности до и после реализации педагогической программы, свидетельствуют о положительной динамике этих показателей. По результатам нашего эмпирического исследования и полученным данным о положительной динамике были разработаны практические рекомендации для педагогов по развитию медиакомпетентности школьников и студентов.

Ключевые слова: медиакомпетентность, медиаобразование, показатели медиакомпетентности, педагогическая программа.

Информация об авторе: Троянская Светлана Леонидовна, ORCID 0000-0002-2502-4266, кандидат педагогических наук, доцент, Удмуртский государственный университет, г. Ижевск, Россия.

E-mail: svetatroya@mail.ru

Дата поступления статьи: 15.01.2020.

Для цитирования: Троянская С.Л. Формирование медиакомпетентности школьников и студентов в условиях цифровой культуры // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. Т. 26, № 1. С. 23–28. DOI 10.34216/2073-1426-2020-26-1-23-28.

Svetlana L. Troyanskaya
Udmurt State University

FORMATION OF MEDIA COMPETENCY OF SCHOOLCHILDREN AND STUDENTS IN A DIGITAL CULTURE

The pedagogic programme of formation of media competency of schoolchildren in extracurricular activities aimed at studying the basics of media culture, mastering skills in the field of media criticism, including the development of critical thinking, the organisation of participation in the field of media creative work is considered. Media competency today as one of the educational competencies plays an important role among the key competences and the level of its formation determines the success of the individual and its implementation in the modern world and society. The analysis of the results of determining media competency obtained by comparing the levels of information, interpretative-evaluative, perceptual, practical-operational and creative indicators of media competency development before and after the implementation of the programme, indicate positive dynamics of these indicators. Based on the results of our empirical research and the obtained data on the positive dynamics, practical recommendations for pedagogues on the development of media competency of schoolchildren and students were developed.

Keywords: media competency, media education, indicators of media competency, pedagogic programme.

Information about the author: Svetlana L. Troyanskaya, ORCID 0000-0002-2502-4266, Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor of pedagogy and pedagogic psychology Department of the Institute of pedagogy, psychology and social technologies, Udmurt State University, Izhevsk, Udmurtia autonomy, Russia.

E-mail: svetatroya@mail.ru

Article received: January 15, 2020.

For citation: Troyanskaya S. L. Formation of media competency of schoolchildren and students in a digital culture. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics. 2020. vol. 26. №. 1. pp. 23–28 (In Russ.). DOI 10.34216/2073-1426-2020-26-1-23-28.

Тема данного педагогического исследования актуальна в современных условиях обучения, развития и воспитания, поскольку в контексте глобального информационного и медиапространства существует необходимость формирования у молодого поколения медиакомпетентности. Парadoxально, но молодое поколение с невеликим социальным опытом для адекватного понимания достаточно символической и неоднозначной медийной информации представляет собой самый значительный сегмент пользователей совре-

менных электронных медиа, разных мессенджеров и, прежде всего, сети Интернет. Использование информационно-коммуникационных технологий, сети Интернет позволяет молодежи активно осваивать новые средства общения и получения сведений и составляет важный ресурс социального капитала подрастающего поколения.

В контексте школьного образования социализация молодежи, ее адаптация к жизни в эпоху информационного взрыва недостаточно актуализирована, и выпускники часто не готовы к интеграции в рас-

ширяющееся мировое информационное пространство, в котором манипуляции с информацией и сознанием юношества составляют, увы, значительную долю. Приходится с сожалением констатировать, что поиск подростков в глобальной сети интернет ограничивается, как правило, развлекательными ресурсами и направлен на беспорядочное общение.

В современных образовательных процессах также все чаще обучающиеся предпочитают учебникам и книгам использование текстов из сети Интернет. Такой способ получения информации остро ставит проблему развития критического мышления и компетенций школьников, а также обеспечение их безопасности.

Проблемы медиакомпетентности изучали такие ученые, как А.В. Федоров, И.В. Жилавская, И.А. Фатеева, В.В. Богуславская и другие [Актуальные вопросы; Жилавская, Федоров 2006; Федоров 2007; Zeiger]. Все они в один голос заявляют, что «медиакомпетентность на сегодняшний день как одна из образовательных компетенций занимает важное место в ряду ключевых компетенций и уровень ее сформированности определяет успешность личности и ее реализации в современном мире и социуме» [Федоров, Жилавская].

На сегодняшний день в педагогике наблюдается некоторый терминологический плюрализм: вместо термина медиакомпетентность используются слова «уровень медиакультуры», «медиаграмотность» или «медиаобразованность» [Федоров 2001]. По нашему мнению, наиболее точное определение дается А.В. Федоровым: «медиакомпетентность личности – это совокупность ее мотивов, знаний, умений, способностей, содействующих выбору, использованию, критическому анализу, оценке, созданию и передаче медиатекстов в различных видах, формах и жанрах, анализу сложных процессов функционирования медиа в социуме» [Федоров 2007: 82].

Ж.М. Перес Торнеро и Т. Варис отмечают следующие мировые тенденции в области медиаобразования:

- «постепенное включение медиаобразования в школьные учебные программы;
- поощрение неформальных медиаобразовательных мероприятий в школах, культурных и молодежных центрах;
- растущее беспокойство со стороны политических лидеров и законодателей в отношении вопросов защиты несовершеннолетних от вредных медийных воздействий;
- повышение вовлечения неправительственных организаций и ассоциаций, связанных с детьми, в медиаобразовательный процесс;
- тенденции к созданию процесса медиаобразования в течение всей жизни человека;
- тенденции к поощрению повышения уровней медиакомпетентности граждан, рост политическо-

го консенсуса вокруг идеи того, что стабильной общественной сфере нужны медиакомпетентные граждане;

– популяризация идеи о том, что в глобализованном мире успех межкультурной коммуникации и образования во многом зависит от медиаобразования и медиаграмотности» [Perez, Varis: 53].

Однако по данным многочисленных исследований российские учащиеся часто не показывают должных умений работать с объемной и противоречивой информацией, критически оценивать ее и не всегда готовы к интеграции в мировое информационное пространство [Актуальные вопросы]. Поэтому возникает проблема формирования медиакомпетентности школьников в информационную эпоху. В своем исследовании, опираясь на предыдущие научные достижения в этой области, мы исходили из предположения, что формирование медиакомпетентности будет успешным, если разработана и реализована комплексная педагогическая программа, направленная на расширение базы медиазнаний обучающихся, овладение навыками работы в информационной среде, развитие их критического мышления и способности к созданию собственных творческих медиапродуктов. Системный характер программы выражался в реализации трех ее взаимосвязанных компонентов: знаний, умений, в том числе критического мышления и самореализации в деятельности по созданию собственных медиапродуктов.

В исследовании принимали участие ученики седьмых классов общеобразовательной школы города Ижевска в возрасте 13–14 лет в количестве 40 человек. Использовались эмпирические методы исследования: метод включенного наблюдения, педагогический эксперимент, тестирование, опрос, праксиметрический метод, анализ и оценка продуктов творческой деятельности. Методическое обеспечение исследования включало в себя также модифицированный опросник А.В. Федорова для выявления показателей уровней медиакомпетентности [Федоров 2007]. Констатация уровней медиакомпетентности обучающихся основывалась на классификации показателей развития медиакомпетентности личности, представленной ниже. Учащимся было предложено пять блоков анкеты закрытого типа для выявления уровней таких показателей развития медиакомпетентности: «информационного (знание терминологии, истории и теории медиакультуры); перцептивного показателя (способность соотнесения с авторской позицией и определение основных смыслов медиатекста); интерпретационно-оценочного показателя (способность к анализу, оценивание пользы или вреда от медиатекста, его интерпретация); практико-операционного показателя (практические умения самостоятельного создания медиатекстов); креативного показателя развития медиакомпетентно-

сти (собственное творчество в различных видах деятельности, связанных с медиа). Каждый блок содержал от 4 до 8 вопросов с предложенными вариантами ответов. За определенные методикой варианты ответов присуждалось от 0 до 3 баллов. Сумма баллов от 14 до 19 соответствовала высокому уровню показателя развития, от 5 до 13 – среднему и от 0 до 4 – низкому. К обучающимся, обладающим высоким комплексным уровнем развития медиакомпетентности, мы отнесли тех, у которых в ходе исследования проявился высокий показатель по трем-четырем шкалам и не проявилось ни одного низкого. К обучающимся, обладающим средним комплексным уровнем развития медиакомпетентности, мы отнесли тех, у которых в ходе исследования был зафиксирован высокий уровень по 1–2 показателям, при этом низкий показатель проявился не более 1 раза либо все показатели находились на среднем уровне. Обучающиеся, обладающим низким комплексным уровнем развития медиакомпетентности, – это те, у которых в ходе исследования обнаружилось от двух и более проявлений низкого уровня показателя при отсутствии проявлений высокого уровня» [Троянская 2017: 257–258].

Резюмируя, обозначим следующие характеристики показателей для личности, обладающей высоким уровнем медиакомпетентности:

1) информационный показатель: основные термины и история создания и развития медиакультуры, понимание основ массовой коммуникации;

2) перцептивный показатель: своего рода «вчувствование» в позицию автора текста, позволяющая осознать его послание, мысли и чувства;

3) интерпретационно-оценочный показатель: умение критически анализировать медиатексты, выделять главное, интерпретировать, различать «фейковые» новости. Умение связать содержание и направленность медиатекста со своим опытом и объективными данными;

4) практико-операционный показатель: практические умения создания и распространения медиатекстов, в том числе созданных самостоятельно или в коллективе, направленность на активное их совершенствование;

5) креативный показатель: творческий, неординарный подход в различных видах учебной, художественной, игровой деятельности, создание оригинальных медиапродуктов.

При «низком уровне развития медиакомпетентности можно выделить следующие характеристики:

– слабый интеллект, в том числе в отношении способности к решению разного рода проблем, слабая память, способная запомнить только очень важные вещи, например учебную информацию ночью перед экзаменом;

– непонимание того, что является важным в общении, непонимание многозначности медиатекстов, их упрощенное понимание;

– нужда в советчике, помощнике, справочнике, руководстве;

– отрицательное отношение к новым сообщениям, которые не соответствуют привычным;

– высокая импульсивность быстро принимаемых, зачастую ошибочных решений» [Федоров 2007: 8].

Проведенный нами констатирующий эксперимент выявил недостаточный уровень развития медиакомпетентности школьников, преимущественно ее средний и низкий уровни, высокий уровень проявлялся нечасто.

Результаты исследования и их обсуждение. Целью формирующего эксперимента была реализация педагогической программы по формированию медиакомпетентности обучающихся через развитие у школьников ее показателей: информационного, интерпретационно-оценочного, перцептивного, практико-операционного и креативного.

Педагогическая программа способствовала формированию медиакомпетентности школьников и была реализована во внеурочной деятельности. В ее задачи входило изучение основ медийной культуры, ее основных понятий, истории возникновения и дальнейшего существования; освоение умений в области медийной критики: развитие критического мышления, оценка и анализ медиатекстов, авторской позиции, их интерпретация. Также немаловажным было организовать участие школьников в сфере медийного творчества и самостоятельного создания медиапродуктов.

Программа занятий включала в себя пятнадцать занятий, из них: 5 занятий по 30 минут, направленных на освоение знаний основ медийной культуры; 5 занятий по 30 минут, посвященных развитию умений в области медийной критики, анализу авторских текстов. Опираясь на полученные знания, умения и навыки нами были организованы 5 практических занятий, способствующих самостоятельному созданию обучающимися медиапродуктов, а именно: презентаций, веб-страниц, текстов в школьных печатных и стенных изданиях, видеороликов. В процессе реализации программы наблюдалась положительная динамика, приращение знаний, умений, формирование мотивации, заинтересованности, активной включенности, менялась и позиция обучающихся. Для подтверждения положительных изменений нами были проведены измерения уровней информационного, перцептивного, интерпретационно-оценочного, креативного и практико-операционного показателей медиакомпетентности до и после реализации педагогической программы.

Сравнение результатов констатирующего и формирующего экспериментов по уровню информационного показателя медиакомпетентности представлено на рисунке 1.

Соотношение высокого, среднего и низкого уровней информационного показателя у школьни-

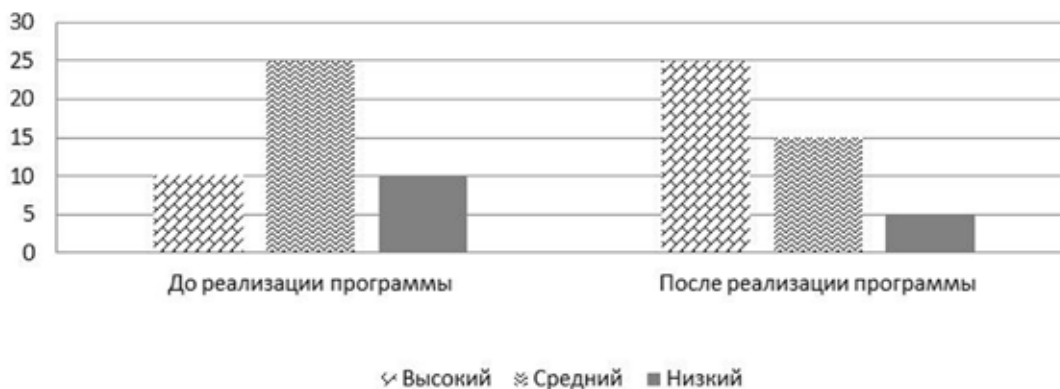


Рис. 1. Уровни информационного показателя медиакомпетентности обучающихся до и после проведения программы

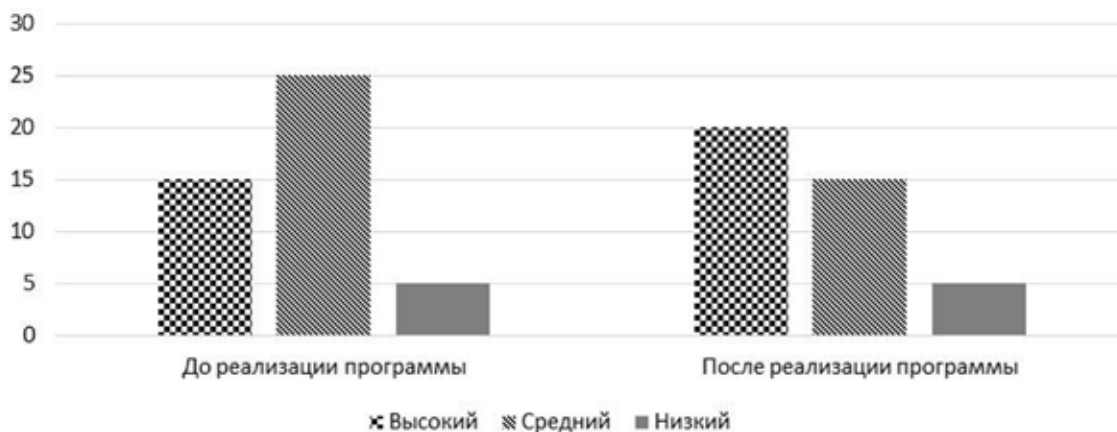


Рис. 2. Уровни интерпретационно-оценочного, перцептивного, практико-операционного и креативного показателей медиакомпетентности до и после реализации программы

ков вследствие проведенных занятий значительно изменилось. Стало в 2,5 раза больше учащихся с высоким уровнем, вдвое меньше – с низким. На последнем этапе реализации программы детям было предложено провести опрос учителей о знании термина медиакомпетентность, в результате чего сами школьники углубили свои знания в понимание его сущности.

Помимо этого, причины контактов с медиа сместились с преимущественно развлекательной направленности на учебную: такие мотивы контактов, как «развлечение» и «занятие свободного времени», становились менее актуальными, выросло стремление к самостоятельному созданию медиатекстов на конкретных примерах творчества.

Сравнение результатов по выявленным уровням интерпретационно-оценочного, перцептивного, практико-операционного (деятельностного) и креативного показателей медиакомпетентности обучающихся приведено на рисунке 2.

Полученные результаты по изменению уровней интерпретационно-оценочного, перцептивного, практико-операционного (деятельностного) и креативного показателей медиакомпетентности обучающихся наглядно показывают их динамику. Увеличилось количество учащихся с высоким уровнем

медиакомпетентности и уменьшилось – со средним. В последних письменных творческих работах школьников нами отмечался иной характер восприятия медиатекста, нежели на констатирующем этапе эксперимента: дети стали глубже анализировать текст, авторскую позицию, обращали внимание на поведение и переживание, чувства героев. При этом констатировался индивидуальный взгляд на проблему, поднимаемую автором художественного текста, учащиеся не боялись выражать свою позицию в их творческих эссе и могли аргументировать ее.

Проанализировав и сравнив результаты констатирующего и контрольного этапов эксперимента, можно сделать общий вывод о том, что по каждому из показателей медиакомпетентности отмечались нами не только количественные, но и качественные изменения. Реализация программы позволила получить положительную динамику таких важных при работе с информацией показателей медиакомпетентности, как интерпретационно-оценочный, перцептивный, практико-операционный и креативный.

Таким образом, наше предположение об успешности формирования медиакомпетентности при реализации комплексной педагогической программы, направленной на расширение базы медиазна-

ний обучающихся, овладение навыками работы в информационной среде, развитие их критического мышления и способностей к созданию творческих медиапродуктов, подтвердилось.

В процессе практических занятий было экспериментальным путем установлено, что:

– если в процессе занятий школьники вовлечены в групповой процесс обсуждения, анализа и оценки медиатекстов, то повышается уровень перцептивного и интерпретационно-оценочного показателей медиакомпетентности;

– если в дополнение к текстовой информации учебника используются современные информационно-коммуникационные технологии, то формируется мотивация и заинтересованность обучающихся и эффективность учебного процесса повышается;

– организация циклов занятий для школьников по развитию умений анализа и интерпретации медиатекстов, критического мышления, формированию медиакомпетентности сегодня совершенно необходима.

Заключение. Можно прийти к следующим выводам, что развитие медиакомпетентности, безусловно, должно перестать оставаться стихийным процессом и быть педагогизировано. То есть иметь четкие цели, направленные на развитие личности обучающегося через формирование его медиакомпетентности, совершенствование критического мышления. Иными словами, эти процессы должны носить « педагогический характер, применяться в учебном процессе всеми педагогами и быть организованы и осуществлены как в школе, так и в вузе» [Троянская 2017: 91].

Таким образом, по результатам нашего эмпирического исследования были предложены для педагогов рекомендации по дальнейшему развитию медиакомпетентности школьников и студентов:

1. Учитывать школьников и студентов адекватно оценивать предлагаемые медиатексты, для чего необходимо совершенствовать различные виды мышления – образное, критическое, творческое, интуитивное;

2. Использовать в учебном процессе написание школьниками и студентами эссе и мини-сочинений, а не только тестирование с выбором правильного ответа, актуализировать их рефлексивные способности;

3. Способствовать созданию школьниками и студентами собственных медиатекстов, а именно презентаций, тематических видео и фотосъемок, макетирование стенной газеты, создание учебных веб-страниц и сайтов;

4. Трактовать внедрение информационно-коммуникационных технологий не только в свете обучения техническим умениям обращения с компьютером, но и с целью формирования медиакомпетентности.

Хочется добавить, что в настоящее время актуальной становится необходимость самим педагогам овладеть такими важнейшими компетенциями как способность и готовность к использованию различных педагогических стратегий, информационно-коммуникационных технологий. Развивать собственную медиакомпетентность, осуществлять интерактивное взаимодействие с обучающимися, всегда стремиться к созданию современной развивающей культурно-учебной среды.

Список литературы

Актуальные вопросы теории и практики медиаобразования в педагогической сфере: сб. трудов / под ред. И.В. Жилавской, И.А. Фатеевой. М.: МПГУ, 2017. 464 с.

Жилавская И.В. Медиаобразование молодежной аудитории. Томск: Изд-во ТИИТ, 2009. 322 с.

Троянская С.Л. Основы компетентностного подхода в высшем образовании: учеб. пособие. Ижевск: Издательский центр «Удмуртский университет», 2016. 176 с.

Троянская С.Л. Развитие медиакомпетентности студентов в учебной деятельности // Вестник Удмуртского университета. Сер. Философия. Психология. Педагогика. 2017. Т. 27, вып. 2. С. 255–261.

Федоров А.В. Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогического вуза. М., 2007. 616 с.

Федоров А.В. Медиаобразование: история, теория и методика. Ростов-на-Дону: Изд-во ЦВВР, 2001. 708 с.

Федоров А.В. Медиаобразование: творческие задания для студентов и школьников // Инновации в образовании. 2006. № 4. С. 175–228.

Федоров А.В. Медиакомпетентность личности: от терминологии к показателям // Инновации в образовании. 2007. № 10. С. 75–108.

Perez Tornero J.M., Varis T. Media Literacy and New Humanism. Moscow, UNESCO Institute for Information Technologies in Education, 2010, 136 p.

Zeiger S. “List of Core Competencies for educators”, [=Network literature]. URL: <http://work.chron.com/list-core-competencies-educators-8916.html>.

References

Aktualnie voprosi teorii i praktiki mediaobrazovaniya v pedagogicheskoi sfere [Actual issues of theory and practice of media education in the pedagogical sphere]: sb. trudov, pod red. I. V. Jilavskoi, I. A. Fateevoi. Moscow, MPSU Publ., 2017, 464 p. (In Russ.)

Zhilavskaya I.V. Mediaobrazovanie molodezhnoi auditoria [Media Education of young people]. Tomsk, izd-vo TIIT Publ., 2009, Tomsk, 322 p. (In Russ.)

Troyanskaya S.L. Osnovy kompetentnostnogo podhoda v vysshem obrazovanii [The foundations of competence approach in higher education]: ucheb.

posobie. Izhevsk, Udmurt state university Publ., 2016, 176 p. (In Russ.)

Тройанская S.L. *Razvitie mediakompetentnosti studentov v uchebnoi deyatel'nosti* [Development of media competence of students in the education process]. *Vestnik Udmurt Yniversity*, Izhevsk, 2017, № 2, pp. 255–261. (In Russ.)

Fedorov A.V. *Razvitie mediakompetentnosti i kriticheskogo myshleniya studentov pedagogicheskogo vuza* [Development of media competence and critical thinking of pedagogical University students]. Moscow, 2007, 616 p. (In Russ.)

Fedorov A.V. *Mediaobrazovanie: istoria, teoriya i metodika* [Media education: History, theory and

methodology]. Rostov-na-Donu, izd-vo SVVR Publ., 2001, 708 p. (In Russ.)

Fedorov A.V. *Mediaobrazovanie: tvorcheskie zadaniya dlya studentov i shkolnikov* [Media education: creative tasks for students and schoolchildren]. *Innovazii v obrazovanii* [Innovation in education]. Moscow, 2006, № 4, pp. 175–228. (In Russ.)

Fedorov A.V. *Mediakompetentnost lichnosti: ot terminologii k pokazatel'nykh* [Media competence of personality: from terminology to indicators]. *Innovazii v obrazovanii* [Innovation in education], Moscow, 2007, № 10, pp. 75–108. (In Russ.)

Грушецкая Ирина Николаевна
Костромской государственный университет
Щербинина Ольга Станиславовна
Костромской государственный университет
Лепешев Дмитрий Владимирович
Кокшетауский университет им. Абая Мырзахметова

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ И РЕСПУБЛИКЕ КАЗАХСТАН

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ,
проект № 20-013-00656

Современные российские наработки науки и практики в области сопровождения одаренных детей имеют огромную ценность для грамотной организации образовательного процесса с данной категорией как потенциальной интеллектуальной элитой страны. Наряду с этим важно проводить сравнение российского опыта и опыта других стран для определения возможных точек дальнейшего роста. В статье представлены результаты сравнительного анализа опыта социально-педагогической работы с одаренными детьми в России и Республике Казахстан, которая накопила серьезный опыт работы с данной нестандартной категорией детей за годы постсоветского существования. Цель исследования: выявить особенности социально-педагогической работы с одаренными детьми в Российской Федерации и Казахстане. В ходе эмпирического исследования проведено анкетирование педагогов общеобразовательных организаций РФ ($n = 132$), педагогов организаций дополнительного образования ($n = 66$), педагогов и специалистов ОЦ «Сириус» города Сочи ($n = 27$); образовательных организаций Казахстана ($n = 200$). Опрос педагогов и специалистов образовательных организаций проводился в 2018 и 2019 гг. Выявленные особенности социально-педагогической работы с одаренными детьми в Российской Федерации и Казахстане могут быть учтены при организации данного направления деятельности и позволят повысить эффективность социально-педагогического сопровождения одаренных школьников.

Ключевые слова: одаренность, одаренный ребенок, социальное развитие, социально-педагогическая работа, общеобразовательная организация, организация дополнительного образования.

Информация об авторах: Грушецкая Ирина Николаевна, ORCID 0000-0001-8361-7513, кандидат педагогических наук, доцент, Костромской государственный университет, г. Кострома, Россия.

E-mail: i-grushetskaya@ksu.edu.ru

Щербинина Ольга Станиславовна, ORCID 0000-0001-8203-0489, кандидат педагогических наук, доцент, Костромской государственный университет, г. Кострома, Россия.

E-mail: shcherbinina-olga@list.ru

Лепешев Дмитрий Владимирович, ORCID 0000-0002-9899-2831, кандидат педагогических наук, профессор, Кокшетауский университет имени Абая Мырзахметова, г. Кокшетау, Казахстан.

E-mail: d_Lepeshev@mail.ru

Дата поступления статьи: 25.11.2019.

Для цитирования: Грушецкая И.Н., Щербинина О.С., Лепешев Д.В. Особенности социально-педагогической работы с одаренными детьми в Российской Федерации и Республике Казахстан // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. Т. 26, № 1. С. 29–35. DOI 10.34216/2073-1426-2020-26-1-29-35.

Irina N. Grushetskaya
Kostroma State University

Ol'ga S. Shcherbinina
Kostroma State University

Dmitriy V. Lepeshev
Myrzakhmetov Kokchetav University, Kazakhstan

FEATURES OF SOCIAL AND PEDAGOGIC WORK WITH GIFTED CHILDREN IN THE RUSSIAN FEDERATION AND THE REPUBLIC OF KAZAKHSTAN

The study was funded by the RFBR, project № 20-013-00656

In science and practice, there is an increased interest in considering the organisation of work with gifted children. Serious attention is paid to the identification of gifted and talented children and the content of the work on the development of their abilities at different levels of education. Many countries have accumulated their own unique experience in working with such a non-standard category. It is interesting to compare the content and features of social and pedagogical work with gifted children in Russia and in the former republics of the Soviet Union. The Republic of Kazakhstan over the years of post-Soviet existence has accumulated serious experience with this non-standard categories of children, both in school and additional education. This circumstance allowed us to conduct a comparative analysis of the experience of socio-pedagogic work with gifted pupils in Russia and Kazakhstan and try to identify the features of socio-pedagogic work with gifted pupils in this direction. In the course of the empirical study, a survey was conducted of pedagogues of General education organisations of the Russian Federation ($n=132$), pedagogues of additional education organisations ($n=66$), pedagogues and specialists of

SIRIUS educational centre in Sochi (n=27); educational organisations of Kazakhstan (n=200). On the basis of the conducted research we have identified the features of social and pedagogic work with gifted children in educational institutions of various types in the territory of the Russian Federation and the Republic of Kazakhstan.

Keywords: *giftedness, gifted child, social development, social and pedagogic work, school, organisation of additional education.*

Information about the author: Irina N. Grushetskaya, ORCID 0000-0001-8361-7513, Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor, Kostroma State University, Kostroma, Russia.

E-mail: i-grushetskaya@ksu.edu.ru

Ol'ga S. Shcherbinina, ORCID 0000-0001-8203-0489, Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor, Kostroma State University, Kostroma, Russia.

E-mail: shcherbinina-olga@list.ru

Dmitriy V. Lepeshyov, ORCID 0000-0002-9899-2831, Candidate of Pedagogic Sciences, Professor, Myrzakhmetov Kokchetav University, Kazakhstan.

E-mail: d_Lepeshev@mail.ru

Article received: November 25, 2019.

For citation: Grushetskaya I.N., Shcherbinina O.S., Lepeshyov D.V. Features of social and pedagogic work with gifted children in the Russian Federation and the Republic of Kazakhstan. *Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics*, 2020, vol. 26, № 1, pp. 29–35 (In Russ.). DOI 10.34216/2073-1426-2020-26-1-29-35.

Проблема одаренности привлекает внимание многих исследователей в области педагогики и психологии как в России, так и за рубежом. Теоретико-методологические вопросы изучения и развития одаренности детей представлены в работах ряда отечественных авторов, среди них: Д.Б. Богоявленская, Н.С. Лейтес, А.М. Матюшкин, А.А. Мелик-Пашаев, В.И. Панов, А.И. Савенков, М.А. Холодная, В.Д. Шадриков, В.С. Юркевич и др. [Богоявленская: 4; Панов: 132; Юркевич: 29].

Работа с одаренными и талантливыми детьми поддерживается в нашей стране на законодательном уровне. Так, в перечне федеральных документов нашей страны Концепция общенациональной системы выявления и развития молодых талантов (Указ Президента РФ № р-827 от 3 апреля 2012 г.), Постановление Правительства РФ от 17 ноября 2015 г. № 1239 «Об утверждении Правил выявления детей, проявивших выдающиеся способности, сопровождения и мониторинга их дальнейшего развития», Комплекс мер по реализации Концепции общенациональной системы выявления и развития молодых талантов на 2015–2020 гг. (утв. Правительством РФ 27.05.2015 № 3274п-П8) и др.

В последние годы в России успешно работают специализированные центры по работе с одаренными детьми, которые не только предоставляют возможности для их развития, но и становятся местом, аккумулирующим современный передовой опыт с данной категорией школьников.

Одним из ведущих учреждений дополнительного образования, работающих с одаренными детьми, является Всероссийский образовательный центр для одаренных детей «Сириус» (г. Сочи).

Научная и практическая работа с одаренными детьми активно ведется в ряде бывших союзных республик. Так, в Республике Казахстан (РК) более чем за двадцать лет автономного существования накоплен интересный, самобытный опыт работы с одаренными детьми. Среди исследователей республики, рассматривающих вопросы одаренности,

известны труды У.Б. Жексенбаевой, К.К. Жампиевовой, Н.Д. Ивановой, С.И. Лактионовой [Лепешев, Караулова: 139].

Среди законодательных актов РК по развитию и поддержке одаренных детей можно выделить: Распоряжение Президента «О государственной поддержке и развитии школ для одаренных детей» (1996 г.); Постановление Правительства РК № 256 от 24 марта 1998 года «Об открытии научно-образовательного учреждения – Республиканского научно-практического центра “Дарын” при Министерстве образования и науки» и др.

Акцент в образовании Казахстана делается на модели 4К: развитие креативности, критического мышления, навыков общения и командной работы.

В республике есть значительный опыт работы с одаренными детьми. Талантливые дети – национальный интеллектуальный потенциал. Республиканский научно-технический центр «Дарын» работает в республике уже несколько лет. Именно через эту национальную организацию дети Казахстана имеют возможность продемонстрировать свои знания и представить страну на международных соревнованиях.

Республиканский центр «Дарын» представлен рядом лабораторий, среди них – лаборатория одаренности школьников младшего и среднего возраста», целью деятельности лаборатории является создание условий для развития интереса школьников к различным видам наук, формирование знаний, умений и навыков по исследовательской, творческой деятельности младших школьников и подростков, развитие духовной и творческой личности, формирование общеказахстанской идентичности и единства, осуществление научно-методического обеспечения психологической поддержки одаренных детей и молодежи [Концепция: 5].

Характеризуя опыт работы Казахстана с одаренными детьми, важно назвать Республиканский учебно-оздоровительный центр «Балдаурен», который круглогодично реализует образовательную-оздоровительную деятельность более 16 лет.

На 20-дневную смену приезжают 288 участников и победителей международных, республиканских и областных олимпиад и конкурсов по истории и географии, казахскому, русскому, английскому языкам, победители проектов по программе «Рухани жаңғыру», лауреаты и дипломанты творческих конкурсов.

Республиканский Центр «Балдаурен» представлен несколькими комплексами: образовательным, воспитательным, физкультурно-оздоровительным и другими.

Осуществляя образовательную деятельность, педагоги объединяются в методические объединения – учителей математики, физики, информатики; учителей естественно-научных дисциплин; учителей казахского языка и литературы; учителей русского и иностранных языков; учителей физической культуры. В образовательном комплексе реализуются научно-педагогические проекты. Одним из ярких примеров таких проектов может стать «Национальная детская академия юных исследователей Казахстана», ориентированная на поддержку талантливых и одаренных детей общеобразовательных школ, развитие системы дистанционного образования и сопровождение юных исследователей по освоению учебных предметов в связи с переходом на 12-летнюю систему образования.

Ведущей задачей образовательного комплекса является создание позитивных условий для получения качественного образования, направленного на формирование, развитие и профессиональное становление конкурентоспособной личности на основе национальных и общечеловеческих ценностей, достижений науки и практики. В каждой смене проходят обучение не менее 288 учащихся, представляющих всю республику Казахстан. Участники смены распределяются по 14 учебным классам-комплексам.

Воспитательный комплекс обеспечивает разработку и проведение тематических смен для детей и подростков, функционирование отдела методического обеспечения и контроля. Сотрудниками отдела разрабатываются программы и содержание лагерных смен. Основной миссией в работе воспитательного комплекса является создание творческой атмосферы, морально-психологического климата, доброжелательности, всего, что способствует развитию личности каждого воспитанника, формированию его активной жизненной позиции, формированию детского временного объединения в целом. Ежегодно меняется тематика смен, но суть остается единой: формирование знания истории, традиций, обычаев, языка, культуры, тем самым – воспитание чувства самоидентичности; приобщение к сокровищам народной культуры, формирование национального самосознания.

В рамках работы *физкультурно-туристского комплекса* обеспечивается реализация программы

физического воспитания Республики Казахстан с использованием эффективных для центра воспитательно-образовательных и оздоровительных программ. Приоритетными задачами функционирования комплекса являются: укрепление здоровья, создание условий для занятий физической культурой, спортом и туризмом и другие.

Россия и Казахстан имеют уникальный опыт организации социально-педагогической работы с одаренными детьми, который может быть проанализирован и сопоставлен для изучения и выявления форм и методов, а также особенностей работы с одаренными детьми на территории этих двух стран [Захарова, Грушецкая, Щербинина: 39].

На сегодняшний день многие дети в дошкольном и младшем школьном возрасте способны проявить незаурядные способности, но, взрослея, сталкиваясь с рядом трудностей, подросткам и старшим школьникам легче приспособиться под нормирование системы образования, чем проявить свою неординарность [Леутина: 154; Смирнов, Хазова: 40]. По мнению казахского исследователя Р.Р. Шаяхметовой, «...примерно пятая часть детей в школьном возрасте может быть отнесена к одаренным детям, но всего лишь 3–5 % реализуют себя впоследствии как одаренные» [Концепция выявления: 8]. Анализ работ и наши исследования подтверждают факт того, что при наличии способностей и талантов одаренные дети имеют нестабильную самооценку, сталкиваются с непониманием со стороны родителей, сверстников, педагогов, сталкиваются с рядом трудностей, в связи с чем нуждаются в поддержке и сопровождении [Грушецкая, Щербинина: 139; Are high-IQ: 37].

Общность подходов и заинтересованность работы с такой нестандартной категорией, как одаренные дети, демонстрируется в наличии ряда программных документов, функционировании крупных центров по работе с одаренными детьми, расширенной сети учреждений дополнительного образования на территории двух стран.

Для выявления и изучения особенностей социально-педагогической работы с одаренными детьми России и Казахстана нами было проведено анкетирование педагогов образовательных организаций в 2018–19 гг.

В России выборку составили педагоги общеобразовательных организаций ($n = 132$) и организаций дополнительного образования ($n = 66$) Костромской и Курской, Ярославской областей, в Казахстане – педагоги образовательных организаций городов Кокшетау, Щучинска, Атбасара, Нур-Султана, Караганды ($n = 200$).

Проанализировав результаты опроса педагогов, нами выявлено, что во многом опыт работы России и Казахстана сосредоточен на развитии способностей одаренных детей и организации работы с ними

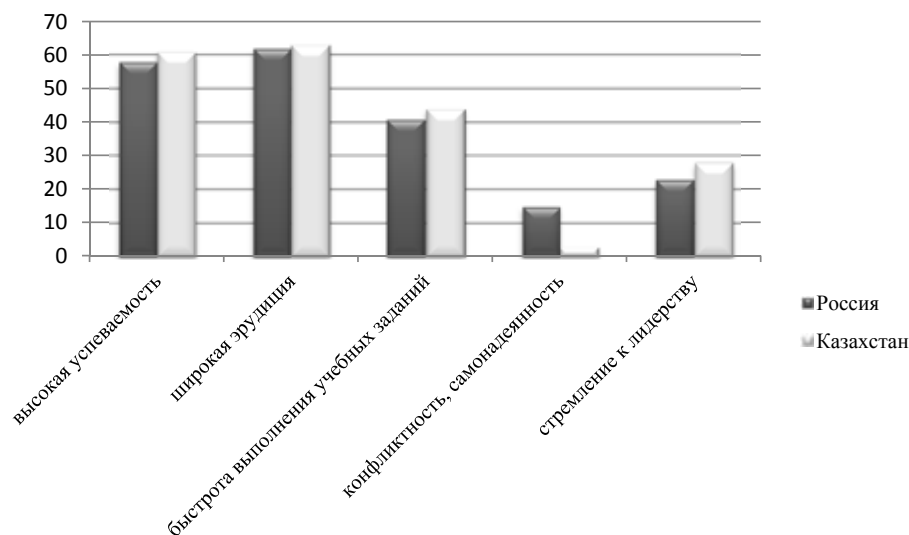


Рис. 1. Качества, отличающие одаренных детей (сопоставление данных)

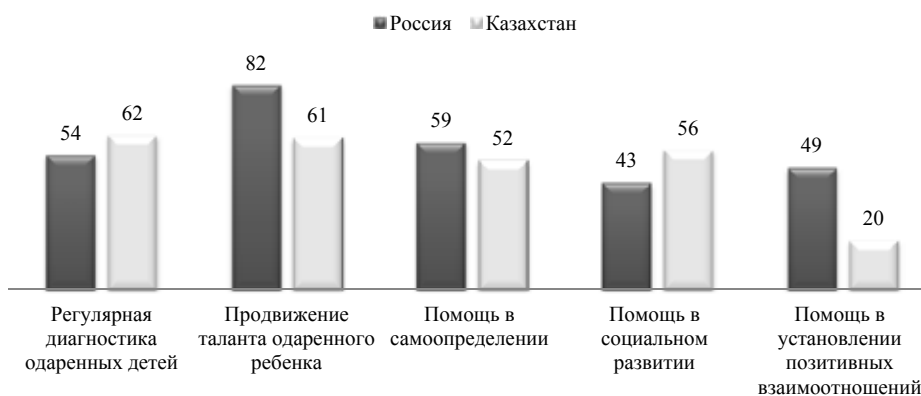


Рис. 2. Приоритетные направления работы с одаренными детьми

на разных возрастных этапах (дошкольники, младшие школьники, подростки, молодежь) и разных типах образовательных организаций (дошкольное образование, общее образование, дополнительное образование, профессиональное образование).

Мнение педагогов России и Казахстана об особенностях одаренных детей во многом схожи. Так, одаренных отличают широкая эрудиция (62 % – Россия, 63 % – Казахстан), высокая успеваемость (58 % и 61 % соответственно), быстрота выполнения учебных заданий (41 % и 44 % соответственно). При этом педагоги нашей страны считают, что одаренные школьники более склонны к конфликтности (15 %), чем педагоги из Казахстана (3 %) (рис. 1).

В качестве приоритетных направлений работы с одаренными детьми педагоги России выделяют продвижение таланта одаренного ребенка (82 %), помощь в самоопределении (59 %), регулярную диагностику (54 %).

Педагоги Казахстана примерно равно оценивают значимость всех направлений деятельности с одаренными школьниками (50 % – 60 % в каждом направлении от числа опрошенных педагогов), но

при этом помощь одаренным в установлении позитивных взаимоотношений отметили только 20 % от числа опрошенных педагогов (рис. 2.). Это говорит о низкой значимости данной задачи в работе с одаренными детьми. Тогда как по результатам многочисленных исследований именно взаимоотношения со сверстниками являются одной из ведущих проблем в социальном развитии одаренных [Юркевич: 32].

В образовательных организациях России и Казахстана существуют специальные программы или разделы программ по социально-педагогической работе с одаренными детьми или сопровождении одаренных детей.

По мнению педагогов России и Республики Казахстан, эффективность социально-педагогической работы с одаренными детьми может заключаться в ряде показателей. Так, российские педагоги высоко оценивают образовательные результаты детей (74 %), участие и победы одаренных в конкурсах и олимпиадах, умение детей общаться друг с другом (мнение 68 % от общего числа опрошенных российских педагогов), работать в парах и решать конфликты (60 % и 57 % соответственно).

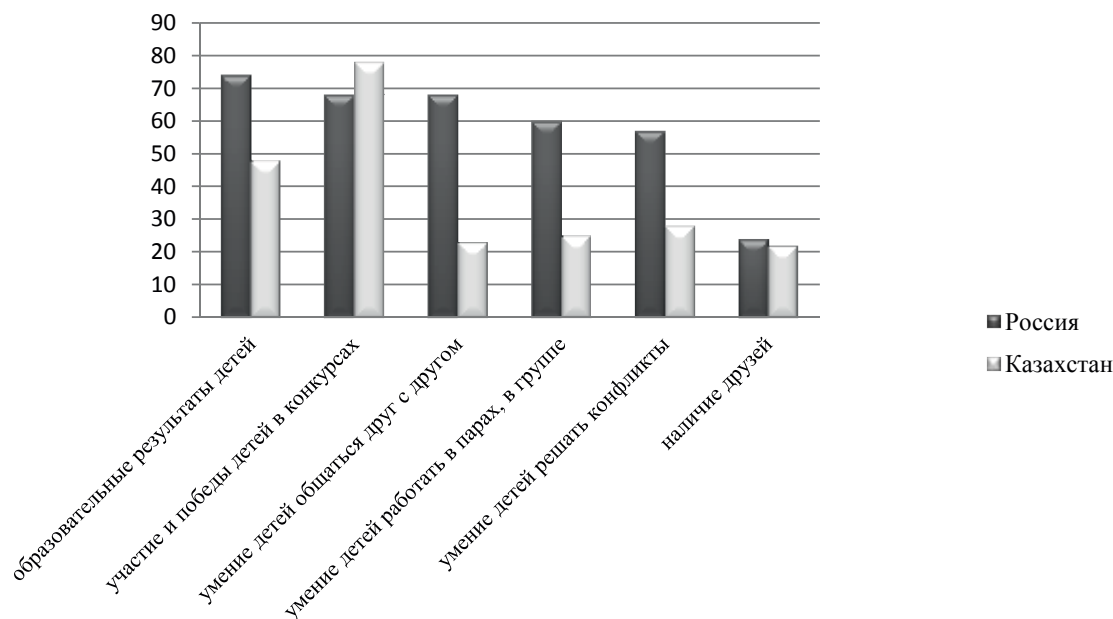


Рис. 3. Результаты социально-педагогической работы с одаренными детьми

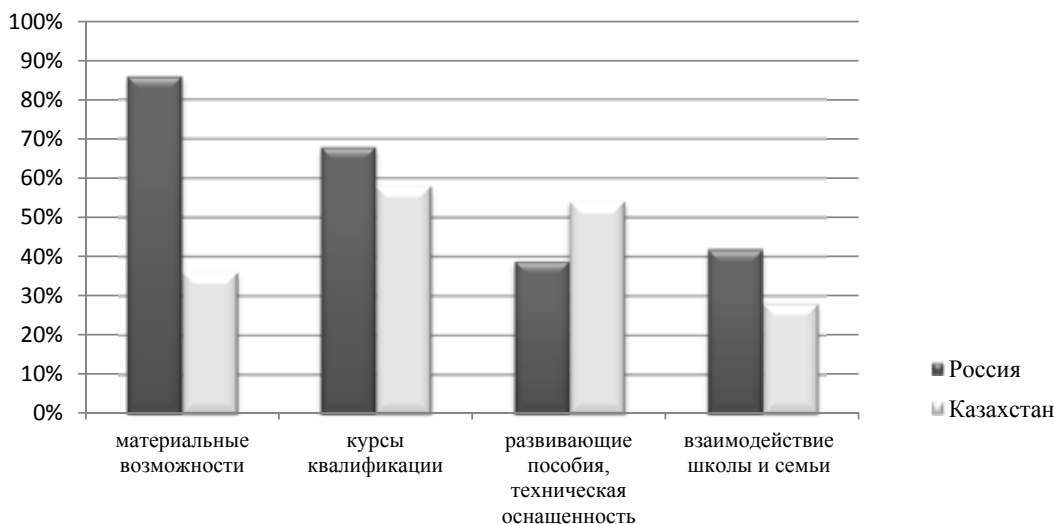


Рис. 4. Составляющие успешной социально педагогической работы с одаренными детьми

Менее значимым для них стало наличие у одаренных детей друзей (24 % от числа респондентов).

Опрошенные коллеги из Казахстана наибольшее значение уделяют участию и победам одаренных школьников в конкурсах и олимпиадах (78 %). Значимыми являются образовательные результаты (48 %), тогда как по результатам опроса социальному развитию одаренных уделяется меньше внимания. Небольшое количество ответов имеют такие результаты работы, как умение решать конфликтные ситуации (28 %), умение одаренных детей работать в парах (25 %), общаться друг с другом (23 %), иметь друзей (22 %).

Для российских специалистов успешность социально-педагогической работы с одаренными будет зависеть от: материальных возможностей образовательной организации – 86 % ответов (куда входят предметно-пространственная среда орга-

низации, наличие дополнительных ставок специалистов, тьюторов и т. д.); проведения курсов повышения квалификации (68 % ответов); наличия развивающих пособий, технической оснащенности в работе с одаренными детьми (39 % от общего количества ответов педагогов); взаимодействия школы и семьи (42 %); поддержки администрации (33 % опрошенных педагогов).

Успешная социально-педагогическая работа, по мнению педагогов Казахстана, возможна при подготовке к этой работе на курсах повышения квалификации (58 %), материальном и моральном стимулировании со стороны администрации (36 %), наличии ряда развивающих пособий и технического оборудования (54 %), взаимодействии школы и семьи (28 %).

Российские педагоги выстраивают работу с одаренными детьми преимущественно с по-

мощью таких форм работы, как: кружки, секции, факультативы, интеллектуальные игры, соревнования, олимпиады, конкурсы, выставки, смотры, подготовка ММП-презентаций, тренировки по зарубежным программам, консультирование с помощью сети Интернет.

Педагоги Казахстана в качестве традиционных называют такие формы работы с одаренными детьми, как: занятия исследовательской деятельностью, интеллектуальные марафоны и конкурсы, кружки по интересам, курсы по выбору, научно-практические конференции, семинары, факультативы и др.

Из инновационных форм педагоги РФ и Казахстана называют: робототехнику, тренинги, коучинг, тренинги, проектирование, работу в формате STEM, экспресс-школу и др.

Практическое изучение опыта работы педагогов с одаренными детьми позволило проанализировать особенности работы с такой нестандартной категорией детей на территории Российской Федерации и Казахстана и выявить, что:

- педагоги России и Казахстана организуют работу с одаренными детьми и в настоящее время имеют интересный опыт в этой области;

- работа с одаренными школьниками и в той и в другой стране осуществляется в образовательных организациях различного типа (дошкольные, общеобразовательные организации, организации дополнительного образования);

- социально-педагогические задачи в работе с одаренными детьми решаются в образовательных организациях России и Казахстана, но с разными акцентами в содержании;

- школы в Российской Федерации и Казахстана ориентированы в большей степени на развитие интеллектуальных и академических способностей одаренного ученика.

Полученные результаты говорят о наличии интересного опыта социально-педагогической работы с одаренными школьниками как в России, так и в Казахстане. При этом каждая страна имеет свою неповторимую специфику в работе, которую можно было бы учесть для повышения эффективности и качества работы с одаренными детьми.

Список литературы

Богоявленская Д.Б. Рабочая концепция одаренности // Вопросы образования. 2004. № 2. С. 46–68. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=9172194>.

Грушецкая И.Н., Щербинина О.С. Взаимодействие одаренных школьников с микросоциумом как условие их социального развития // Перспективы науки и образования. 2018. № 5 (35) С. 136–144. DOI: 10.32744/pse.2018.5.15.

Захарова Ж.А., Грушецкая И.Н., Щербинина О.С. Особенности социально-педагогической работы с одаренными школьниками в условиях современных образовательных организаций // Science

for Education Today / Новосибирский государственный педагогический университет. 2019. Т. 9, № 1. С. 27–42. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658>.

Концепция выявления, поддержки и развития одаренных детей в Республике Казахстан // Информ.-метод. сб. РНПЦ «Дарын». Астана, 1999. № 3. С. 3–24.

Ленешев Д.В., Караулова А.А. Методы диагностики одаренных детей // Вестник Омского регионального института. 2018. № 3. С. 138–142. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32765115>.

Леутина Л.А. Социализация детей в современных педагогических исследованиях // Вопросы образования. 2014. № 3. С. 152–173. DOI: 10.17323/1814-9545-2014-3-152-173.

Панов В.И. Одаренность: от парадоксов к развитию субъектности // Известия Московского государственного технического университета МАМИ. 2014. Т. 5, № 4. С. 129–137. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23028561>.

Смирнов В.А., Хазова С.А. Опыт реализации программы развития личностных ресурсов для одаренных старшеклассников в рамках психолого-педагогического сопровождения процесса социализации // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2017. Т. 23, № 5. С. 39–43. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32728541>.

Юркевич В.С. Интеллектуальная одаренность и социальное развитие: противоречивая связь // Современная зарубежная психология. 2018. Т. 7, № 2. С. 28–38. DOI: 10.17759/jmfp.2018070203.

Guez A., Peyre H., Le Cam M., Gauvrit N., Ramus F. Are high-IQ students more at risk of school failure? *Intelligence*, 2018, vol. 71, pp. 32–40. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.intell.2018.09.003>.

References

Bogoyavlenskaja D.B. *Rabochaja koncepcija odarennosti* [Workable concept of capability]. *Voprosy obrazovanija* [Educational Issues], 2004, № 2, pp. 46–68. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=9172194>. (In Russ.)

Grusheckaja I.N., Shherbinina O.S. *Vzaimodejstvie odarennyh shkol'nikov s mikrosociumom kak uslovie ih social'nogo razvitija* [Interaction of capable school children with micro- society as a condition for their social development]. *Perspektivy Nauki i Obrazovanija* [Scientific and Educational perspective], 2018, № 5 (35), pp. 136–144. DOI: 10.32744/pse.2018.5.15. (In Russ.)

Zaharova Zh.A., Grusheckaja I.N., Shherbinina O.S. *Osobennosti social'no-pedagogicheskoy raboty s odarennyimi shkol'nikami v uslovijah sovremennyh obrazovatel'nyh organizacij* [Features of socio-pedagogical work with gifted schoolchildren within the conditions of modern educational establishments]. *Science for Education Today* [Science for Education

Today], 2019, Т. 9, № 1, pp. 27–42. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658> (In Russ.)

Koncepcija vyjavlenija, podderzhki i razvitija odarennyh detej v Respublike Kazahstan [Concept of identification, support and development of gifted children in the Republic of Kazakhstan]. *Inform.-metod. sb. RNPC «Daryn»* [Information and methodological collection of the Republican scientific and practical center «Daryn»]. Astana, 1999, № 3, pp. 3–24. (In Russ.)

Lepeshev D.V, Karaulova A.A. *Metody diagnostiki odarennyh detej* [Methods of diagnosis of gifted children]. *Vestnik Omskogo regional'nogo instituta* [Bulletin of the Omsk regional Institute], 2018, № 3, pp. 138–142. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32765115>. (In Russ.)

Leutina L.A. *Socializacija detej v sovremennyh pedagogicheskikh issledovanijah* [Socialization of children in modern pedagogical researches]. *Voprosy obrazovanija* [Educational Issues], 2014, № 3, pp. 152–173. DOI: 10.17323/1814-9545-2014-3-152-173. (In Russ.)

Panov V.I. *Odarennost': ot paradoksov k razvitiju sub#ektnosti* [Capability: from paradoxes to evolution of subject]. *Izvestija Moskovskogo gosudarstvennogo tehničeskogo universiteta MAMI* [Tidings of Moscow State Technical University], 2014, № 4, vol. 5. pp. 129–

137. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23028561>. (In Russ.)

Smirnov V.A., Hazova S.A. *Opyt realizacii programmy razvitija lichnostnyh resursov dlja odarennyh starsheklassnikov v ramkah psihologo-pedagogičeskogo soprovozhdenija processa socializacii* [Implementation of programmes to develop personal resources for capable seniors within the pedagogical and psychological support of socialization process]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija: Pedagogika. Psihologija. Sociokinetika* [Herald of N.A. Nekrasov Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics], 2017, vol. 23, № 5, pp. 39–43. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32728541>. (In Russ.)

Jurkevich V.S. *Intellektual'naja odarennost' i social'noe razvitie: protivorechivaja svjaz'* [Intellectual giftedness and social development: a controversial relationship]. *Sovremennaja zarubezhnaja psihologija* [Modern foreign psychology], 2018, vol. 7, № 2, pp. 28–38. DOI: 10.17759/jmfp.2018070203. (In Russ.)

Guez A., Peyre H., Le Cam M., Gauvrit N., Ramus F. *Are high-IQ students more at risk of school failure? Intelligence*, 2018, vol. 71, pp. 32–40. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.intell.2018.09.003>

**ТРАНСФОРМАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ
В УСЛОВИЯХ ТРАНЗИТИВНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ТРУДОВОЙ СФЕРЫ
СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА**

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ и администрации Краснодарского края в рамках научного проекта № 19-42-231001

Модификация трудовых функций и прогрессивное развитие цифровых технологий и средств коммуникаций приводит к появлению новых профессий, а также изменениям требований к уже существующим профессиональным стандартам. В связи с этим в последнее десятилетие появилось большое количество исследований, рассматривающих особенности изменения профессиональной идентичности на современном этапе общественного развития. Целью данной статьи является анализ современных теоретических и эмпирических исследований профессиональной идентичности в условиях цифровизации и транспрофессионализма. На основе результатов анализа были выделены основные факторы, влияющие на изменение профессиональной идентичности в условиях транзитивности, и определены направления дальнейшего изучения социально-психологического конструкта профессиональной идентичности.

Ключевые слова: профессиональная идентичность, транспрофессионализм, цифровизация, труд, профессиональная деструкция, профессиональный маргинализм.

Информация об авторе: Бурлаченко Лариса Сергеевна, аспирантка кафедры истории, философии и психологии, Кубанский государственный технологический университет, г. Краснодар, Россия.

Email: larisa-lulu@yandex.ru

Дата поступления статьи: 16.12.2019.

Для цитирования: Бурлаченко Л.С. Трансформация профессиональной идентичности в условиях транзитивности профессионально-трудовой сферы современного общества // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. Т. 26, № 1. С. 36–40. DOI 10.34216/2073-1426-2020-26-1-36-40.

Larisa S. Burlachenko
The Kuban State Technological University

**TRANSFORMATION OF PROFESSIONAL IDENTITY IN THE CONDITIONS
OF TRANSITIVITY OF THE PROFESSIONAL AND LABOUR SPHERE OF MODERN SOCIETY**

The reported study was funded by the RFBR and administration of Krasnodar Land, project number 19-42-231001

Modification of labour functions and the progressive development of digital technologies and means of communication leads to the emergence of new professions, respectively, there is a need to fill them with jobs. In this connection, a large number of studies appear studying the features of changing professional identity at the present stage of social development. The purpose of this article is to analyse modern empirical research aimed at studying professional identity in the context of digitalisation, professionalism. Based on the analysis, the problem points of the studied area were identified and the directions for further study of the socio-psychological construct of professional identity in the transitive processes of modern society were identified.

Keywords: professional identity, professionalism, digitalisation, labour, professional destruction, professional marginalism.

Information about the author: Larisa S. Burlachenko, postgraduate of Department of History, Philosophy and Psychology, the Kuban State Technological University, Krasnodar, Russia.

E-mail: larisa-lulu@yandex.ru

Article received: December 16, 2019.

For citation: Burlachenko L.S. Transformation of professional identity in the conditions of transitivity of the professional and labour sphere of modern society. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2020, vol. 26, № 1, pp. 36–40 (In Russ.). DOI 10.34216/2073-1426-2020-26-1-36-40.

Динамичные процессы и изменения являются неотделимой частью общественных отношений, показывают их развитие и касаются всех сфер общества, в том числе и профессионально-трудовой. Сегодня человек не обязательно должен работать только в рамках одной организации в строго отведенное для этого рабочее время – можно находиться в любой точке Земли, заниматься любимым делом и при этом за-

рабатывать. Профессия и хобби перетекают друг в друга, что размывает границы разных типов идентичности. Меняется отношение к труду и пониманию профессии [Сидорина: 7–11]. Исследования профессиональной идентичности сегодня направлены на изучение влияния особенностей современной профессионально-трудовой сферы на процессы становления, развития профессиональной идентичности.

Необходимость данной статьи и ее научная новизна обусловлена тем, что последнее десятилетие характеризуется большим количеством эмпирических исследований профессиональной идентичности, показавших значительные изменения в данной области. Однако, несмотря на большое количество эмпирических данных, современным исследованиям недостает обобщения и теоретического анализа основных факторов, влияющих на изменение профессиональной идентичности в условиях транзитивности.

Целью данной статьи является анализ современных теоретических и эмпирических исследований профессиональной идентичности в условиях цифровизации и транспрофессионализма.

Во-первых, исследователи продолжают анализировать множественную профессиональную идентичность у индивидов, осуществляющих деятельность в нескольких профессиональных областях. Для обозначения феномена, при котором у одного человека имеется несколько актуальных профессиональных ролей, в научном дискурсе начинает использоваться термин «транспрофессионализм» [Зеер: 11]. Транспрофессионализм предполагает «одновременное сосуществование и сочетание нескольких видов профессиональных квалификаций, приобретаемых по индивидуальным образовательным траекториям в основном и дополнительном профессиональном образовании на протяжении всей профессиональной жизни субъекта» [Зеер: 12]. Всё больше индивидов осуществляют более одной профессиональной функции, более того, исследования показывают, что такие личности чувствуют себя более уверенно и счастливо по отношению к респондентам, занятым только на одной работе [Carlos-Maria]. Профессиональная идентичность в таких условиях становится особенно гибкой – перед человеком встает вопрос об определении актуальной для него профессиональной роли из всех, которые он осуществляет в определенный жизненный период. Среди западных исследователей Б. Каза более активно занимается изучением множественной профессиональной идентичности, тем, как сочетаются и взаимодействуют все профессиональные роли индивида [Caza].

Во-вторых, и отечественные, и зарубежные исследователи анализируют взаимосвязь социальных сетей и других средств цифровизации с профессиональной идентичностью [Гавриченко: 113]. Хотя современные цифровые и медиаплатформы дают индивиду множество инструментов для построения своей множественной идентичности, профессиональная идентичность остается единой. Ван Дейк называет тексты в социальных сетях «личным и профессиональным брендингом», а создание публикаций в Интернете – «рассказыванием историй», что приближает его к narra-

тивной традиции построения личной идентичности [Kaspergiuniene J.].

Исследователи отмечают позитивные возможности, которые дают интернет-коммуникации для укрепления профессиональной идентичности. Например, общение в профессиональных и рабочих чатах и онлайн-группах ускоряет обмен информацией и позволяет работникам быстрее найти ответы на интересующие вопросы и решить нужные задачи. Гибкость и подвижность социальных сетей позволяют лучше усваивать ценности и символы профессии. Кроме того, высокотехнологичные средства помогают формировать коллективную идентичность внутри предприятия или профессионального сообщества. Люди разделяют и развивают общий язык, опыт, ценности, социальное пространство и время, сохраняя и транслируя таким образом коллективное знание – фундаментальный компонент профессиональной идентичности [Закворотная].

Однако наряду с положительным эффектом в плане формирования профессиональной идентичности социальные сети могут оказывать и негативное влияние на нее, размывая ее границы. Например, у фрилансеров – людей, не закрепленных официально на рабочей позиции, – ослаблена социальная составляющая профессиональной идентичности: коммуникации со своей профессиональной группой, традиции, привычные паттерны поведения. Непрерывная смена мест работы не позволяет усвоить эксплицитные практики и стать профессионалом в определенной сфере (особенно если для этого нет стимулов, а индивид уже отчаялся) и, как следствие, сформировать профессиональную идентичность. Индивид лишается возможности четко понимать своё место в профессиональной структуре общества и видеть свои жизненные перспективы и достойные пути развития, что приводит к социальной анонии, беспокойству и отчуждению [Посухова].

В глобальной сети формируется «медиаобраз» профессионала, который может эмоционально воздействовать на человека, способен сформировать общественную оценку, стать фактором профессионализации личности, мотивацией выбора профессии [Фролова: 129]. Однако, поскольку в медиапространстве профессиональные коммуникации переплетаются с межличностными, образ профессионала может быть искажен и неверно интерпретирован обществом, что, в свою очередь, будет вызывать неоднозначные оценки всей профессиональной группы [Фролова: 129].

На этапе профессионального самоопределения и становления во время обучения в учебных заведениях также происходят изменения. С одной стороны, современные условия жизни способствуют раннему наступлению совершеннолетия индивидов, прежде всего в области потребления, но,

с другой стороны, отодвигается наступление экономической и профессиональной самостоятельности [Шнейдер: 40]. Сегодня наблюдается увеличение количества выпускников вузов, которые получают много возможностей для самоопределения и реализации различных способов построения карьеры, но не имеют четких представлений, как это реализовать [Шнейдер: 41; Сыченко: 456]. Сегодня всё больше людей предпочитают работать не по полученной в учебном заведении специальности. Чтобы избежать подобной тенденции, профессионально ориентировать подростков необходимо еще в школе, но там отсутствуют эффективные инструменты, которые помогли бы выпускникам лучше понять себя и выбрать сферу профессиональной реализации.

Процессы трансформации мира профессий и труда размывают профессиональную идентичность и приводят к формированию профессионального маргинализма (состояние несформированной или утраченной идентичности). Масштабные профессиональные кризисы опасны тем, что в глобальном порядке способствуют появлению профессиональных маргиналов, отвергающих или негативно оценивающих свою прежнюю идентичность, что снижает уровень зрелости общества в целом [Ермолаева: 7]. В связи с этим в рамках исследований профессиональной идентичности изучаются процессы профессиональных деформаций и деструкций. При этом под профессионально-идентификационными деструкциями идентичности понимаются разрушения связей и взаимосвязей входящих в нее компонентов и элементов профессионального образа «я», которая, в свою очередь, включает в себя устойчивые и переменные характеристики личности, самоотношение и самоопределение [Антиперович: 310]. Профессиональные деструкции и выгорания по-разному проявляются у представителей социальной и производственной сфер деятельности: разным фазам нормативного кризиса соответствуют разные уровни психического выгорания, что доказывает нелинейность развития профессиональных деструкций [Солдатова: 291]. При этом становятся актуальными постоянные практики улучшения профессиональных навыков, например повышение квалификации и профессиональной переподготовки. Программы профессиональной переподготовки связаны с последующей реализацией профессиональной деятельности на ином уровне исполнения [Украинцева: 104].

Новые формы профессиональной деятельности часто связаны с применением творческих, креативных способностей, которые в рамках профессионализма сложно четко оценить: деятельность рассматривается и как творческая, досуговая, и как профессиональная. К таким профессиям относятся web-дизайнер, интернет-маркетолог, контент-менеджер, блогер и другие.

Например, для графического дизайнера в сети Интернет характерна размытая, подвижная граница между профессиональным и непрофессиональным из-за большого процента творческой составляющей, сложно поддающейся оценке, а также отсутствия четких критериев оценки профессионализма, что в свою очередь влияет на особенности профессиональной идентичности дизайнеров. С развитием современных технологий регулярно появляются новые методы и инструменты, стили и направления в дизайне, которыми необходимо овладеть, часто еще находясь на стадии обучения [Колодяжная].

Под влиянием цифровых технологий меняются и требования, предъявляемые к довольно традиционным и устойчивым профессиям, например журналистам. В виртуальном пространстве любой человек может делать качественный контент и собирать аудитории, в десятки и сотни раз превышающие тиражи печатных изданий. Данное обстоятельство диктует новые требования к журналистам и влияет на их профессиональную идентичность [Каманина: 82].

Профессиональная идентичность сегодня подвергается угрозам со стороны процессов цифровизации общественной жизни: постоянное обновление технологий, нестабильность профессиональных задач и функций, всё возрастающая специализация и появление узкопрофильных профессий, отсутствие устойчивых образцов успешности профессиональной деятельности и личности профессионала. Все эти процессы могут привести к утрате или неспособности индивида сформировать профессиональную идентичность [Заводчиков: 19].

Проведенный анализ современного состояния исследования проблемы профессиональной идентичности в условиях транзитивности позволил сделать следующие выводы.

Одним из наиболее значимых факторов влияния на профессиональную идентичность личности в современном мире является цифровизация экономики и общества. Влияние данного фактора неоднозначно: с одной стороны, он способствует активному формированию профессиональной идентичности индивида при помощи интернет-коммуникации и виртуальных сообществ профессионалов; с другой стороны, происходит «размытие границ» профессиональной идентичности, в медиа-пространстве появляются инструменты, создающие искаженные профессиональные образы.

Для современного мира характерно появление новых форм деятельности, занимающих промежуточное положение между досуговой и профессиональной областями: блогер, таргетолог, event-менеджер, контент-менеджер, характеризующихся отсутствием устойчивых образцов профессиональной деятельности и личности профессионала.

Соответственно, данные факторы усложняют концептуализацию категории «профессиональная идентичность», влияют на такие ее особенности, как устойчивость, образ профессии, профессиональный выбор. Дальнейшие исследования в данной сфере должны учитывать влияние этих факторов на формирование и трансформацию профессиональной идентичности.

Список литературы

Антиперович Е.Г. Особенности самооценки юристов стиля своего поведения в межличностном взаимодействии // *Инновационные технологии в науке и образовании*. 2016. № 1–1 (5). С. 309–314.

Гавриченко О.В. Специфика самопрезентации в интернете представителей разных профессиональных групп // *Цифровое общество в культурно-исторической парадигме: коллективная монография* / под ред. Т.Д. Марцинковской, В.Р. Орестовой, О.В. Гавриченко. Москва, 2019. С. 112–117.

Ермолаева Е.П. Мультидисциплинарный подход в модели «Человек – профессия – общество» // *Институт психологии РАН. Организационная психология и психология труда*, 2017. Т. 2. № 1. С. 3–22.

Заковоротная М.В. Профессиональная идентичность как ключевой аспект современной социальной идентичности // *Электронная библиотека «КиберЛенинка»*. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnaya-identichnost-kak-klyuchevoy-aspekt-sovremennoy-sotsialnoy-identichnosti> (дата обращения: 25.09.2019).

Заводчиков Д.П. Психологические угрозы профессиональному будущему субъекта профессиональной деятельности // *Профессиональное образование и рынок труда*. 2019. № 2. С. 18–26.

Зеер Э.Ф. Методологические ориентиры развития транспрофессионализма педагогов профессионального образования // *Образование и наука*. 2017. Т. 19, № 8. С. 9–28.

Каманина В.Е. Профессиональная идентификация современных журналистов: теоретические основы и реальные практики // *Известия Тульского государственного университета. Сер.: Гуманитарные науки*. 2019. № 3. С. 81–91.

Колодяжная Е.К. Профессиональная идентичность графических дизайнеров // *Форум молодых ученых*, 2018. № 9 (37). URL: https://forum-nauka.ru/domains_data/files/37/Kolodyazhnaya-2.pdf (дата обращения: 23.10.2019).

Посухова О.Ю. Прекариат мегаполиса и профессиональная идентичность в контексте неявного знания // *Электронная библиотека «КиберЛенинка»*. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/16949659> (дата обращения: 23.10.2019).

Сидорина Т.Ю. Жизнь без труда или труд во спасение? СПб.: Алетейя, 2018. 170 с.

Солдатова Е.Л., Шевченко А.А. Особенности нормативного кризиса у представителей социаль-

ной и производственной сфер деятельности с разным уровнем выгорания // *Наука, образование, общество*. 2016. № 1 (7). С. 290–303.

Сыченко Ю.А. Профессиональная идентичность студентов в контексте транспрофессионализма // *Материалы Всероссийской (с международным участием) науч.-практ. конф.* / под науч. ред. Э.Ф. Зеера, В.С. Третьяковой. Екатеринбург: Российский государственный профессионально-педагогический университет, 2019. С. 456–464.

Украинцева И.И., Новикова С.С., Мушкина И.А. Психологические условия сопровождения программы профессиональной переподготовки педагогических и управленческих кадров для систем выявления и поддержки одаренных детей и молодежи // *Вестник Адыгейского государственного университета. Сер.: Педагогика и психология*, 2019, № 1, С. 104–108.

Фролова А.С. Деконструкция медиаритуалов в контексте профессиональной идентичности // *Власть*. 2018. Т. 26, № 7. С. 128–136.

Шнейдер Л.Б. Дилеммы профессиональной идентичности личности в современных социокультурных условиях // *Современная социальная реальность: вызовы, риски, перспективы* / ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет»; под науч. ред. О.А. Белобрыкиной. Новосибирск, 2019. С. 39–58.

Carlos-Maria Alcover. Who Are «I»? Who Are «We»? A State-of-the-Art Review of Multiple Identities at Work. *Psychologist Papers*, 2018. Electronic version. URL: <http://www.papelesdelpsicologo.es/English/2858.pdf> (дата обращения: 25.09.2019).

Caza B.B. and Creary S.J. The Construction of Professional Identity. Electronic version. URL: <https://scholarship.sha.cornell.edu/articles/878/> (дата обращения: 25.09.2019).

Kasperuniene J. and Zydziunaite V.A. Systematic Literature Review on Professional Identity Construction in Social Media // *SAGE Open*, 2019. URL: https://www.researchgate.net/publication/330854541_A_Systematic_Literature_Review_on_Professional_Identity_Construction_in_Social_Media (дата обращения: 25.09.2019).

References

Antiperovich E.G. *Osobennosti samootsenki iuristov stilia svoego povedeniia v mezhlchnostnom vzaimodeistvii* [Features of the self-esteem of lawyers of the style of their behavior in interpersonal interaction]. *Innovatsionnye tekhnologii v nauke i obrazovanii* [Innovative technologies in science and education], 2016, № 1–1 (5), pp. 309–314. (In Russ.)

Gavrichenko O.V. *Spetsifika samoprezentatsii v internete predstavitelei raznykh professional'nykh grupp* [The specifics of self-presentation on the Internet of representatives of various professional groups]. *Tsifrovoe obshchestvo v kul'turno-*

istoricheskoi paradigme: kollektivnaia monografiia [Digital Society in the Cultural-Historical Paradigm: collective monograph], pod red. T.D. Martsinkovskoi, V.R. Orestovoi, O.V. Gavrichenko. Moscow, 2019, pp. 112–117. (In Russ.)

Ermolaeva E.P. *Mul'tidistsiplinarnyi podkhod v modeli «Chelovek – professiia – obshchestvo»* [A multidisciplinary approach in the model «Man – profession – society»]. *Institut psikhologii RAN. Organizatsionnaia psikhologiya i psikhologiya truda* [Institute of Psychology RAS. Organizational Psychology and Labor Psychology], 2017, vol. 2, № 1, pp. 3–22. (In Russ.)

Zakovorotnaia M.V. *Professional'naiia identichnost' kak kliuchevoi aspekt sovremennoi sotsial'noi identichnosti* [Professional identity as a key aspect of modern social identity]. *Elektronnaia biblioteka «KiberLeninka»* [CyberLenink: Digital Library]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnaya-identichnost-kak-klyuchevoy-aspekt-sovremennoy-sotsialnoy-identichnosti> (access date: 25.09.2019). (In Russ.)

Zavodchikov D.P. *Psikhologicheskie ugrozy professional'nomu budushchemu sub"ekta professional'noi deiatel'nosti* [Psychological threats to the professional future of the subject of professional activity]. *Professional'noe obrazovanie i rynek truda* [Vocational education and labor market], 2019, № 2, pp. 18–26. (In Russ.)

Zeer E.F. *Metodologicheskie orientiry razvitiia transprofessionalizma pedagogov professional'nogo obrazovaniia* [Methodological guidelines for the development of professionalism of vocational education teachers]. *Obrazovanie i nauka* [Education and science], 2017, vol. 19, № 8, pp. 9–28. (In Russ.)

Kamanina V.E. *Professional'naiia identifikatsiia sovremennykh zhurnalistov: teoreticheskie osnovy i real'nye praktiki* [Professional identification of modern journalists: theoretical foundations and real practices]. *Izvestiia Tul'skogo gosudarstvennogo universiteta. Gumanitarnye nauki* [Bulletin of Tula State University. Humanitarian sciences], 2019, № 3, pp. 81–91. (In Russ.)

Kolodiaznaia E.K. *Professional'naiia identichnost' graficheskikh dizainerov. Forum molodykh uchenykh* [Professional identity for graphic designers. Forum of Young Scientists], 2018, № 9 (37). URL: https://forum-nauka.ru/domains_data/files/37/Kolodyazhnaya-2.pdf (access date: 23.10.2019). (In Russ.)

Posukhova O.U. *Prekariat megapolisa i professional'naiia identichnost' v kontekste neiyavnogo znaniia* [The precariat of the metropolis and professional identity in the context of implicit knowledge]. *Elektronnaia biblioteka «KiberLeninka»*

[CyberLenink: Electronic Library]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/16949659> (access date: 23.10.2019). (In Russ.)

Sidorina T.U. *Zhizn' bez truda ili trud vo spasenie?* [Life without work or work for salvation?]. SPb., Aleteiia Publ., 2018, 170 p. (In Russ.)

Soldatova E.L., Shevchenko A.A. *Osobennosti normativnogo krizisa u predstavitelei sotsial'noi i proizvodstvennoi sfer deiatel'nosti s raznym urovnem vygoraniia* [Features of the regulatory crisis among representatives of the social and industrial spheres of activity with different levels of burnout]. *Nauka, obrazovanie, obshchestvo* [Science, Education, Society], 2016, № 1 (7), pp. 290–303. (In Russ.)

Sychenko U.A. *Professional'naiia identichnost' studentov v kontekste transprofessionalizma* [Professional identity of students in the context of professionalism]. *Materiialy Vserossiiskoi (s mezhdunarodnym uchastiem) nauchno-prakticheskoi konferentsii* [Materials of the All-Russian (with international participation) scientific and practical. conf], pod nauchnoi redaktsiei E.F. Zeera, V.S. Tret'iakovoi. Ekaterinburg, Rossiiskii gosudarstvennyi professional'no-pedagogicheskii universitet Publ., 2019, pp. 456–464. (In Russ.)

Ukraintseva I.I., Novikova S.S., Mushkina I.A. *Psikhologicheskie usloviia soprovozhdeniia programmy professional'noi perepodgotovki pedagogicheskikh i upravlencheskikh kadrov dlia sistem vyivleniia i podderzhki odarennykh detei i molodezhi* [Psychological conditions for the support of a professional retraining program for teachers and management personnel for systems for identifying and supporting gifted children and youth]. *Vestnik Adygeiskogo gosudarstvennogo universiteta. Ser. Pedagogika i psikhologiya* [Bulletin of the Adygea State University. Ser. : Pedagogy and Psychology], 2019, № 1, pp. 104–108. (In Russ.)

Frolova A.S. *Dekonstruktisia mediaritualov v kontekste professional'noi identichnosti* [Deconstructing media rituals in the context of professional identity]. *Vlast'* [Power], 2018, vol. 26, № 7, pp. 128–136. (In Russ.)

Shneider L.B. *Dilemmy professional'noi identichnosti lichnosti v sovremennykh sotsiokul'turnykh usloviakh* [Dilemmas of professional personality identity in modern sociocultural conditions]. *Sovremennaia sotsial'naiia real'nost': vyzovy, riski, perspektivy* [Modern social reality: challenges, risks, prospects], FGBOU VO «Novosibirskii gosudarstvennyi pedagogicheskii universitet», pod nauch. red. O.A. Belobrykinoi. Novosibirsk, 2019, pp. 39–58. (In Russ.)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ СЕЛЬСКИХ ШКОЛЬНИКОВ ЛЕНИНГРАДСКОЙ ОБЛАСТИ ГЛАЗАМИ УЧИТЕЛЕЙ

В статье рассмотрены педагогические условия формирования культурной идентичности сельских школьников Ленинградской области (на примере трёх школ), описаны наиболее распространенные методы музейной педагогики, позитивные условия формирования культурной идентичности учащихся на базе школьных музеев краеведческого и исторического профилей; выявлены компоненты педагогических условий, в системе которых осуществлялось формирование культурной идентичности сельских школьников; создана авторская модель культурной идентичности сельских школьников Ленинградской области. Анализ нарративов школьных учителей и учеников, полученных методов фокус-групп показал, что педагогические условия – это не только содержание и методы образовательных практик. Главную роль в системе педагогических условий формирования культурной идентичности сельских школьников играет личность учителя-куратора, а часто и создателя школьного музея краеведческого и исторического профилей. Педагогические условия формирования культурной идентичности сельских школьников сближают родителей и учеников школы, удовлетворяют углубленные гуманитарные интересы учащихся. Учителя же способствуют трансляции позитивных традиционных норм сельского общежития от старших поколений младшим, а именно: укрепляют соседские связи и взаимопомощь, интерес к истории Малой Родины и объектам её сакрального ландшафта, сохранению объектов нематериального культурного наследия (местный говор, праздники, песни, фольклор). Наиболее успешно учителям удается это делать в начальных классах и классах среднего уровня.

Ключевые слова: культурная идентичность, сельские школьники, педагогические условия, школьные музеи краеведческого и исторического профиля, Ленинградская область.

Информация об авторе: Окладникова Елена Алексеевна, ORCID 0000-0003-4720-9584, доктор исторических наук, профессор, профессор кафедры социологии, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, Россия.

E-mail: okladnikova-ea@yandex.ru

Дата поступления статьи в редакцию: 13.11.2019.

Для цитирования: Окладникова Е.А. Педагогические условия формирования культурной идентичности сельских школьников Ленинградской области глазами учителей // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. Т. 26, № 1. С. 41–45. DOI 10.34216/2073-1426-2020-26-1-41-45.

Yelena A. Okladnikova

Herzen State Pedagogic University of Russia

PEDAGOGIC CONDITIONS FOR FORMING A CULTURAL IDENTITY OF RURAL SCHOOLCHILDREN OF LENINGRAD REGION WITH THE EYES OF TEACHERS

The article discusses the pedagogic conditions for the formation of the cultural identity of rural schoolchildren in Leningrad Region (using the example of three schools), describes the most common methods of museum pedagogy, according to teachers, creating positive conditions for the formation of the cultural identity of pupils on the basis of school museums of local history and historical profiles; three components of pedagogic conditions were revealed, which, according to teachers, «work» in the field of formation of a cultured identity of rural schoolchildren; the author's model of cultural identity of rural schoolchildren of Leningrad Region is described. An analysis of the narratives of schoolteachers and pupils, which were the resulting methods of focus groups, showed that pedagogic conditions are not only content and methods of educational practices. What plays a major role in the system of pedagogic conditions for the formation of cultural identity of rural schoolchildren is the personality of the teacher-handler, and often of the creator of the school museum of local history and historical profiles. Pedagogic conditions of formation of cultural identity of rural schoolchildren bring parents and pupils of school closer together, satisfy deep humanitarian interests of pupils. As for teachers, they contribute to broadcasting positive traditional norms of the rural hostel from older generations to younger ones, namely: strengthen neighbourhood ties and mutual assistance, interest in the history of native heath and objects of its sacred landscape, preservation of objects of intangible cultural heritage (local patois, holidays, songs, folklore). This is done most successfully by teachers in primary and middle-level classes.

Keywords: cultural identity, rural schoolchildren, pedagogic conditions, school museums of local history and historical education, Leningrad Region.

Information about the author: Yelena A. Okladnikova, ORCID 0000-0003-4720-9584, Doctor of Historical Sciences, Professor, Herzen State Pedagogic University of Russia, St. Petersburg, Russia.

E-mail: okladnikova-ea@yandex.ru

Article received: November 11, 2019.

For citation: Okladnikova Ye. A. Pedagogic conditions for the formation of cultural identity of rural schoolchildren of Leningrad Region through the eyes of teachers. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2020, vol. 26, № 1, pp. 41-45 (In Russ.). DOI 10.34216/2073-1426-2020-26-1-41-45.

В условиях информационного общества изменяется спектр культурных идентичностей, с которыми себя ассоциируют как горожане, так и сельские жители. Дигитализация общественных отношений, ускорение темпов миграционных процессов, рационализация общего типа сознания как факторы, стимулирующие развитие информационного общества, оказывают влияние на когнитивные, деятельностные и личностные характеристики сельских школьников Ленинградской области (далее – ЛО), на весь процесс их культурной идентификации. Отдельные аспекты этой проблемы нашли отражение в государственных документах, регламентирующих процессы культурной идентификации молодёжи и школьников [Концепция].

Целью исследования является изучение тенденций совершенствования педагогических условий формирования культурной идентификации сельских школьников ЛО, которые обеспечивает школьный музей *краеведческого и исторического профилей*.

Методика и теоретическое обоснование исследования. В работе над проектом мы использовали метод фокус-группы и неформализованное глубинное интервью с сельскими учителями. Теоретическим базисом, на котором осуществлялась формулировка положений программы нашего исследования, были: 1) социально-педагогическая теория, системно отражающая закономерности культурной социализации и определяющая факторы, которые способствуют в дальнейшем культурной идентификации школьников как части социальной идентификации (И.С. Кон, А.П. Ващенко, М.В. Шакурова); 2) теории личности, деятельности и общения; 3) положения о социальном воспитании сельских школьников (В.Д. Семенов, Д.И. Фельдштейн, А.М. Цирульников) как процессе формирования их историко-культурного опыта и историко-культурной социализации на базе использования педагогических методик в области музееведения, этнопедагогике и краеведения, разработанных А.М. Анохиным, Т.И. Баклановой, В.М. Бызовой, Т. Ф. Кузиной, Г.С. Виноградовым.

Обобщая наблюдения теоретиков педагогической мысли, социологов, социальных психологов и историков-краеведов в интересующей нас области знания, мы выявили противоречия, мешающие совершенствованию педагогических условий формирования культурной идентификации сельских школьников ЛО сегодня. Это противоречия:

1) между теоретическими разработками организации музейно-педагогической работы в сельских школах и недостаточным анализом социально-культурного потенциала *жизненного мира* (габитуса) школьников, который оказывает влияние на формирование культурной идентичности сельских школьников;

2) между использованием опыта музейной работы в образовательном процессе и отсутствием его научного осмысления применительно к практике его в воспитании культурной идентичности сельских школьников ЛО;

3) между признанием позитивных возможностей музейной педагогики (с опорой именно на педагогические условия, которые создаются с помощью школьных краеведческих и исторических музеев) и повседневной практикой воспитания культурной идентичности у сельских школьников. Проблемным вопросом, или сверхзадачей, нашего исследования стало описание и сравнительный анализ таких технологий музейной педагогики, при которых процесс формирования культурной идентичности сельских школьников ЛО, по мнению сельских учителей, оказывается эффективным.

По мнению З. Баумана, существуют два вида сообществ, члены которых определяют свою культурную идентичность на основании двух разных принципов: 1) *принципа жизненного мира*, т. е. общностью судьбы и условий жизни, и 2) *конструктивного принципа*, а именно: связанность группы людей только идеями [Бауман: 34–35]. Согласно этому определению, в сообществах первого типа не возникают проблемы с определением культурной идентичности его членов. В сообществах второго типа такие проблемы есть. В силу того, что культурная идентичность – это аспект социальной идентичности, ряд исследователей склоняется к мысли, что она возникает под влиянием таких факторов, как образование, гражданство, уровень развития науки и др. На практике культурная идентичность реализуется как баланс идей, ценностей, духовных практик, обычаев и т. п. При этом мы отдавали себе отчёт, что этот вид идентификации у школьников имеет двойную природу [Петрова: 67–69]: один тип культурной идентификации, основанный на *принципе жизненного мира*, является естественным, а другой тип, возникающий в результате «работы» *конструктивистского принципа*, задается в процессе обучения в школе, уточняется и меняется в процессе социализации человека [Шакурова: 78].

Результаты исследования и их обсуждение. Базой исследования стали три школы ЛО (МОУ сельская школа д. Лаголово, МОУ сельская школа пос. Ропша, и МОУ сельская школа д. Беседа). С учителями (N=34) и активистами школьного музея (школьники-экскурсоводы) (N=23) проводились фокус-группы. Школьники оказались весьма однородны по своему составу: уровню общего развития и своему демографическому статусу. Все они проживают в сельской местности. Учителя также в основном родились в сельской местности, учились в этих школах, а затем стали здесь преподавать. Такой состав изучаемых групп респондентов существенно повышает достоверность результатов исследования.

Школьные музеи краеведческого и исторического профилей в тех сёлах ЛО, где проводили исследование (Ропша, Беседа и Лаголово), различаются: 1) размерами помещений, в которых собраны экспонаты, 2) наличием/отсутствием музейного инвентаря, 3) личностными особенностями куратора, как правило учителя истории, совмещающего преподавательскую работу с работой хранителя коллекций, библиотекаря. Общим для тех трёх сельских школ, в которых существуют школьные музеи именно этого профиля, является наличие: 1) экспонатов по естественной истории края; 2) раздела традиционной русской / финно-угорской культуры; 3) раздела культуры советского периода, в котором большую часть экспонатов относится в период Великой Отечественной войны; 4) раздела, в котором хранятся материалы по личной истории жителей села; 5) раздела, в котором представлены краеведческие исследования школь-

ников. Как правило, помещение школьного музея бывает закрыто, а ключ от помещения хранится у куратора или на вахте, что обусловлено техническими причинами (невозможность обеспечить охрану экспонатов, отсутствие постоянного штата экскурсоводов и т. п.). Краеведческий и исторический музей сельской школы по своему типу является «кладовкой ценностей». Как нам объясняли учителя, школьный музей создает педагогические условия для формирования культурной идентичности школьников, ибо периодически предоставляет предметно-развивающие материалы (артефакты) для реализации учителями когнитивной, личностной и эмоциональной составляющих музейно-педагогических образовательных технологий. Дети посещают музей по конкретным случаям: 1) государственные и календарные праздники; 2) занятия с учителями по определенным темам; 3) работа в кружке экскурсоводов.

Таблица 1

Виды педагогических технологий формирования культурной идентичности сельских школьников ЛО и инструментарий музейной педагогики

Когнитивная технология музейной педагогики		Личностная/деятельностная (формирования культурной идентичности) технология музейной педагогики		Эмоциональная / мотивационная (коммуникативная) технология музейной педагогики.	
Педагогические условия	Виды и формы практического применения	Педагогические условия	Виды и формы практ. применения	Педагогические условия	Виды и формы практ. применения
Возгонка интеллектуального оптимизма	Формирование «интереса», т. е. технология возгонки интеллектуального оптимизма, борьба с безразличием	Школьный музей – первые и самые важные врата в историю малой Родины для сельских школьников	Дети «попадают» в историю малой Родины и не только через музейные экспонаты	Диалогические методики (диалог поколенческий, возрастной, между своим и чужим)	Формы диалога: старшеклассники проводят экскурсии; родители общаются с детьми, дети рассказывают о музее
Создание условий развития критического абстрактного мышления у школьников	Артефакты школьного музея воспитывают у школьника умение критически мыслить	Укоренение в традиционной русской культуре через музейные артефакты	Наглядный материал музейных артефактов, которые укореняют в сознании своей культурной идентичности как представителя русской культуры, культуры именно этого сельского сообщества	Усиление взаимодействия между деревенским сообществом и школой	Дети приносят из дома вещи в музей. Старшие дети проводят для младших мастер-классы
Знания, умения, навыки	Установка на интеллектуальную работу экскурсовода со школьниками (необходимость разъяснений по поводу экспонатов школьного музея), иначе посещение музея для школьника будет не эффективно	Чувство преемственности поколений	Информацию передают изустно, но в процессе этой трансляции знаний возникает чувство преемственности поколений, формируется культурная идентичность школьников	Связь: коммуникативная компетентность – социальный статус	Повышение коммуникативной компетентности школьников, как следствие, повышение их социального статуса
Научная профориентация	Научная профориентация. Углублённый интерес к историческим деталям – с этого начинается научный интерес. Проектная музейная работа школьников – основа будущей профессиональной карьеры.	Трансмиссия достижений традиционной культуры, интерактивные технологии	Музейные экспонаты стали выносить в пространство школы (вестибюль, учебные помещения)	Воспитание доброты, эмпатии к другим людям	Общение с музеем открывает в детях доброту. Дети узнали о пионерской организации, захотели создать отряд тимуровцев

Во время проведения фокус-группы с учителями на наш вопрос о том, какие инструменты музейной педагогики из числа классических они применяют на практике с целью создать педагогические условия формирования культурной идентичности школьников, а именно: 1) технологии развития когнитивных способностей учеников; 2) технологии развития личностной составляющей учащихся (воспитание культурной идентичности); 3) технологии развития эмоциональной составляющей (коммуникативные) с использованием средств музейной-педагогики, т. е. с использованием материалов именно школьного музея, – мы получили ответы, смыслы которых сведены в таблицу 1.

По мнению школьных учителей, школьный музей – это первые и самые важные врага для сельских школьников в историю их малой Родины. Педагогические технологии музейной педагогики, которые разрабатываются учителями на артефактной базе школьного музея, создают условия для формирования культурной идентичности (см. рис.) сельских школьников следующими способами: 1) способствуют возникновению чувства укорененности детей в пространствах малой Родины и традиционной русской культуры одновременно; 2) поддерживают и обостряют чувство преемственности (межпоколенческой) культуры; 3) осуществляют процесс трансмиссии культурных образцов на интерактивном уровне (школьный музей демократичен, он предоставляет возможность выносить музейные экспонаты за пределы собственно залов школьного музея, помещать их в вестибюле, в классах, где идут занятия).

Анализ материалов фокус-групп, выделение ключевых слов, которые выражали смыслы высказываний учителей, предоставили нам сформировать модель представлений учителей о понятии «культурная идентичность сельских школьников». Особенности этой модели являются: 1) культурная идентичность сельских школьников Ленинградской области является аспектом социальной

идентичности; 2) базовыми компонентами модели культурной идентичности школьников Ленинградской области, по мнению учителей, стали: *русский язык* как символ самопознания школьников; *сельская местность* как жизненное пространство их культуры; *возраст*, который определяет для школьников информационно-эмоциональную насыщенность постигаемого культурного контекста идентичности; *чувство преемственности культуры* как сопричастность школьников к прошлому, истории их малой Родины, постигаемой через практики школьного музея, общение с экспонатами; *нравственные ценности; общие нормы поведения*, санкционированные культурой сельской общины.

Таким образом, мы можем сделать следующие выводы. Педагогические условия формирования культурной идентичности сельских школьников методами музейной педагогики, т. е. с использованием материалов школьного музея краеведческого и исторического профилей во время уроков, служат целям: 1) интеграции учебной и внеучебной работы; 2) осуществления связи между старшим и младшим поколением жителей села); 3) уважительного отношения к опыту поколений и истории малой Родины; 4) осуществления лично-ориентированного подхода к каждому школьнику – участнику музейной деятельности; 5) расширения социальных контактов сельских школьников. Эти условия, создаваемые, как правило, учителями-энтузиастами, по совместительству активными кураторами музея при поддержке директоров школ, открывают возможность для творческого развития школьников. Такого рода педагогические условия сближают родителей и учеников школы, удовлетворяют углубленные гуманитарные интересы учащихся. Педагогические условия этого типа носят системный характер и развиваются в трёх изученных нами школах ЛО на нескольких уровнях: 1) индивидуальном (школьники-экскурсоводы, школьники-посетители музея); 2) местном (сель-

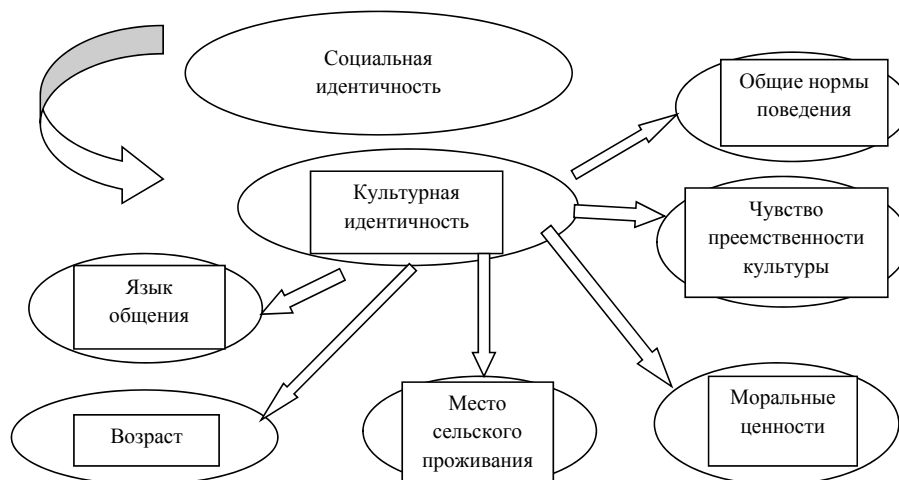


Рис. Модель культурной идентичности сельских школьников Ленинградской области

ском); 3) районном (олимпиады, конкурсы, смотры, конференции школьников); 4) областном, 5) осударственном (поездки победителей в Орлёнок и Артёк).

Модель культурной идентичности сельских школьников ЛО включает три компонента: когнитивный, мотивационно-деятельностный и ценностно-эмоциональный. Ценностно-эмоциональный компонент модели имеет подвижную оболочку, подверженную изменениям, определяющим специфику поколенческих различий (возрастных: дети / учителя / родители), цивилизационных (влияние цифровизации, медиакультуры, виртуализации, среды обучения) и др. Мотивационно-деятельностный компонент способствует социализации и формированию индивидуальных моделей будущего учащихся. Когнитивный компонент формирует историко-культурную сферу картины мира школьников.

Объем понятия «педагогические технологии» в контексте наших исследований включает содержательный (артефакты материального и нематериального культурного наследия, составляющие фонд сельского школьного музея) и методологический (методы музейной педагогики) компоненты. Методы музейной педагогики оказывают позитивное влияние на процесс формирования культурной идентичности сельских школьников ЛО. Эти методы реализуются учителями на материалах школьных музеев исторического и краеведческого профилей. Общими для модели культурной идентичности сельских школьников являются: 1) ментальные клише (моральные приоритеты); 2) повседневные практики (нормы поведения); 3) жизненные приоритеты (нормы поведения, сельское место проживания); 4) социальные коммуникативные технологии (язык общения и мышления).

Сельские учителя методами музейной педагогики стараются поддерживать специфику местного нарратива (единство говора, общедеревенское лексическое поле), создавать тенденцию осовременивания истории, формировать уважительное отношение своих воспитанников к опыту поколений, прививать им любовь к малой Родине). Например, мы заметили, что чем дальше сельская школа расположена от Санкт-Петербурга, тем менее явным становится различие устаревшей и современной деревенской лексики в языке сельских школьников. Учителя стараются создавать такие педагогические условия методами музейной педагогики, в которых групповое «я» учащихся начинает превалировать над индивидуальным. Тем самым учителя способствуют трансляции позитивных традиционных норм сельского общезития от старших поколений младшим, а именно содействуют: укреплению соседских связей и взаимопомощи, интереса к истории малой Родины и объектам её

сакрального ландшафта, сохранению объектов нематериального культурного наследия (местный говор, праздники, песни, фольклор). Наиболее успешно учителям это удается делать в начальных классах и классах среднего уровня. Согласно опыту наших учителей-респондентов, в старших классах, когда индивидуальное «я» учеников начинает превалировать над групповым, формировать сельскую культурную идентичность, предполагающую: интерес к историческим памятникам малой Родины, материальному и нематериальному культурному наследию, представленному коллекциями школьного музея, уважительное отношение к традициям предков – становится всё труднее.

Список литературы

Бауман З. Индивидуализированное общество. М.: Логос, 2005, 305 с.

Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. URL: mosmetod.ru/metodicheskoe-prostranstvo/nachalnaya-shkola/inklyuzivnoe-obrazovanie/fgos/kontsepsiya-dukhovno-nravstvennogo-razvitiya-i-vospitaniya-lichnosti-grazhdanina-rossii.html.

Петрова Е.В. Педагогические условия культурной идентификации учащихся класса с углубленным изучением обществоведческих предметов: дис. ... канд. пед. наук. Кострома, 2006. 156 с.

Шакурова М.В. Педагогическое сопровождение становления и развития социокультурной идентичности школьников: дис. ... докт. пед. наук. М., 2007. 362 с.

References

Bauman Z. *Individualizirovannoe obshestvo* [Individualized society]. Moscow, Logos, 2005, 305 p. (In Russ.)

Konsepsia duchovno-nravsvennogo razvitiya i vospitania lichnosti uhashdanina Rossii [The concept of spiritual and moral development and education of the personality of a citizen of Russia]. URL: mosmetod.ru/metodicheskoe-prostranstvo/nachalnaya-shkola/inklyuzivnoe-obrazovanie/fgos/kontsepsiya-dukhovno-nravstvennogo-razvitiya-i-vospitaniya-lichnosti-grazhdanina-rossii.html.

Petrova E.V. *Pedagogicheskie uslovia kulturnoi identifikasii uchachihsa classa s uglublennim isucheniem obshestvennich predmetov: dis. ... kand. ped. nauk* [Pedagogical conditions for the cultural identification of class students with in-depth study of social studies subjects]. Kostroma, 2006, 156 p. (In Russ.)

Sharuriva M.V. *Pedagogicheskoe soprovozhdenit stanovlenia i rasvitiya sociokulturoi identichnosti shkolknikov: dis. ... dok. ped. nauk* [Pedagogical support of the formation and development of socio-cultural identity of students]. Moscow, 2007, 362 p. (In Russ.)

Сергиенко Елена Алексеевна
Институт психологии Российской академии наук
Хлевная Елена Анатольевна
Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова
Киселева Татьяна Сергеевна
Международный центр «Креативные технологии консалтинга»

РОЛЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ЭФФЕКТИВНОСТИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ БЛАГОПОЛУЧИИ ЧЕЛОВЕКА

*Работа выполнена при поддержке Российского фонда фундаментальных исследований,
проект 19-013-00085*

В статье обсуждается роль эмоционального интеллекта (ЭИ) в эффективности деятельности и психологическом благополучии человека, представлен анализ зарубежных и отечественных исследований по данной тематике. Приведены результаты психометрической проверки тестовой методики измерения ЭИ (ТЭИ), созданной авторами на основе модели ЭИ как способности П. Сэловея, Дж. Мэйера, Д. Карузо и психоэволюционной теории эмоций Р. Плутчика. Методика создавалась по аналогии с MSCEIT (The Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Tests). В психометрической проверке ТЭИ приняли участие 1007 человек в возрасте от 20 до 72 лет (487 мужчин и 520 женщины, средний возраст – 35,9 лет). Методика ТЭИ продемонстрировала удовлетворительные психометрические показатели надежности и валидности.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, эффективность деятельности, психологическое благополучие, субъективное экономическое благополучие, надежность теста, валидность теста.

Информация об авторах: Сергиенко Елена Алексеевна, ORCID 0000-0003-4068-9116, доктор психологических наук, профессор, Институт психологии Российской академии наук, г. Москва, Россия.

E-mail: elenas13@mail.ru

Хлевная Елена Анатольевна, ORCID 0000-0002-0975-6686, доктор экономических наук, кандидат психологических наук, профессор Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова, г. Москва, Россия.

E-mail: elankha@yandex.ru

Киселева Татьяна Сергеевна, ORCID 0000-0002-3960-5096, кандидат психологических наук, Международный центр «Креативные технологии консалтинга», г. Москва, Россия.

E-mail: kiseleva@mc-ctk.ru

Дата поступления статьи: 12.12.2019.

Для цитирования: Сергиенко Е.А., Хлевная Е.А., Киселева Т.С. Роль эмоционального интеллекта в эффективности деятельности и психологическом благополучии человека // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. Т. 26, № 1. С. 46–53. DOI 10.34216/2073-1426-2020-26-1-46-53.

Yelena A. Sergiyenko
Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences
Yelena A. Khlevnaya
Plekhanov Russian University of Economics
Tat'yana S. Kiselyova
International Centre "Creative Technologies of Consulting"

THE ROLE OF EMOTIONAL INTELLECT IN HUMAN PERFORMANCE AND PSYCHOLOGICAL WELL-BEING

This work was supported by the Russian Foundation for Basic Research, project 19-013-00085

The paper discusses the role of emotional intelligence (EI) in the performance and psychological well-being of a person and presents an analysis of international and Russian research on this topic. The results of the Emotional Intelligence Test (EIT), a psychometric method for measuring EI, created by the authors on the basis of the model of EI as an ability of John D. Mayer, Peter Salovey, David R. Caruso and the psycho-evolutionary theory of emotions of Robert Plutchik, are presented. The method was created by analogy with MSCEIT (The Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test). A total of 1007 people aged 20 to 72 years (487 men and 520 women, average age 35.9) took part in psychometric testing of EIT. The EIT method has demonstrated satisfactory psychometric indicators of reliability and validity.

Keywords: emotional intelligence, performance, psychological well-being, subjective economic well-being, test reliability, test validity.

Information about the authors: Yelena A. Sergiyenko, ORCID 0000-0003-4068-9116, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences, Moscow, Russia.

E-mail: elenas13@mail.ru

Yelena A. Khlevnaya, ORCID 0000-0002-0975-6686, Doctor of Economics, Candidate of Psychological Sciences, Professor, Plekhanov Russian University of Economics, Moscow, Russia.

E-mail: elankha@yandex.ru

Tat'yana S. Kiselyova, ORCID 0000-0002-3960-5096, Candidate of Psychological Sciences, International Centre «Creative Technologies of Consulting», Moscow, Russia.

E-mail: kiseleva@mc-ctk.ru

Article received: December 12, 2019.

For citation: Sergiyenko Ye.A., Khlevnaya Ye.A., Kiselyova T.S. The role of emotional intellect in human performance and psychological well-being. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2020, vol. 26, № 1, pp. 46–53 (In Russ.). DOI 10.34216/2073-1426-2020-26-1-46-53.

Высокий интерес в научном и практическом плане к проблеме применения эмоционального интеллекта (ЭИ) как одного из ресурсов повышения эффективности и психологического благополучия человека тесно связан с дестабилизирующим воздействием внешней среды в условиях глобальных изменений. Современное общество ставит перед человеком задачу непрерывного совершенствования своих знаний и профессионального мастерства, расширения сферы общения и реализации. В силу новых тенденций и развития кризисных явлений к человеку предъявляется все больше требований, будь то профессиональная среда или сфера межличностных отношений. В этом контексте способности человека регулировать собственное поведение, взаимодействовать с окружением, справляться с жизненными задачами и трудностями, т.е. использовать внутренние ресурсы, обеспечивающие психологическую сохранность и развитие, приобретают все большее значение.

В последние годы в отечественной психологии появился ряд работ (Д.В. Люсин, Е.А. Сергиенко, Д.В. Ушаков, И.Н. Андреева, С.С. Белова, и др.), направленность и содержание которых убедительно свидетельствуют о заметном росте научной актуальности и большой практической значимости исследований в данной области.

Наибольшее количество зарубежных исследований посвящены вопросу взаимосвязи высокого уровня ЭИ с успехом в жизнедеятельности человека, в частности в бизнесе и карьере.

Исследования в области эффективности социального взаимодействия показывают, что люди с высоким уровнем развития ЭИ имеют тенденцию быть более социально ответственными, иметь лучшее качество отношений, также они более восприимчивы к реакциям своего окружения, чем те, уровень развития эмоционального интеллекта которых ниже [Brackett et al.: 22; Lopes, Salovey, Straus: 34].

Ряд авторов утверждают, что высокий уровень эмоционального интеллекта сопряжен с более выраженным субъективным благополучием [Saarni: 46]. Сопряженность ЭИ с психологическим благополучием подтверждается также данными о взаимосвязи высокого ЭИ с меньшим уровнем депрессии [Martinez-Pons: 35; Schutte et al.: 48] и большим оптимизмом [Schutte et al.: 47], а также большим уровнем удовлетворенности жизнью [Ciarrochi, Chan, Caputi: 25; Martinez-Pons: 35].

Однако открытым остается вопрос об операционализации ЭИ в разных работах, что затрудняет их сравнение, прогноз, разработку поддерживающих и коррекционных программ.

Введение термина ЭИ в научную терминологию и его всесторонний анализ связаны с именами Дж. Мэйера из Нью-Гемпширского университета и П. Сэловея из Йельского университета после выпуска данными авторами в 1990 г. статьи с заголовком «Эмоциональный интеллект» в журнале «Воображение, познание и личность» [Salovey, Mayer: 47].

Согласно их концепции, ЭИ является набором из четырех способностей: распознавания, использования, понимания и управления эмоциями. С 1995 года понятие ЭИ вошло и в житейскую психологию во многом благодаря его популяризации американским писателем, психологом и научным журналистом Д. Голманом [Goleman: 29].

Д. Джозеф и Д. Ньюман [Joseph, Newman: 32] предложили дифференцировать все существующие взгляды на ЭИ по критерию «способ измерения», лежащий в основе каждой модели. В соответствии с этим они выделяют следующие модели, представленные на рисунке 1.

Хотя в настоящее время ряд авторов делает выводы о том, что ЭИ оказывается связанным с различными показателями эффективности деятельности и психологического благополучия, существует непостоянность подобного эффекта из-за трактовки ЭИ в этих исследованиях преимущественно в моделях черты и смешанных моделях [Martins, Ramalho, Morin: 36]. По ряду данных, исследование роли ЭИ в модели способностей обладает большей надёжностью и валидностью получаемых результатов:

– по данным мета-анализа [Hodzic et al: 31] о результативности программ развития ЭИ, наиболее эффективными были те интервенции, которые были направлены на развитие конкретных способностей ЭИ, концептуализированных в модели Мэйера и Сэловея [Crombie, Lombard, Noakes: 27; Kidwell et al.: 33];

– методики, построенные на модели ЭИ как способности, обеспечивают лучшую дивергентную валидность и более устойчивы в прогнозе как общего поведения, так и выполнения когнитивных заданий, связанных с эмоциями по сравнению с методиками, основанными на самоотчете [Gutiérrez-Cobo, Cabello, Fernández-Berrocal: 30; Mayer, Caruso, Salovey: 38].

Тот факт, что подобных работ в рамках модели ЭИ как способности проводится мало, а на терри-

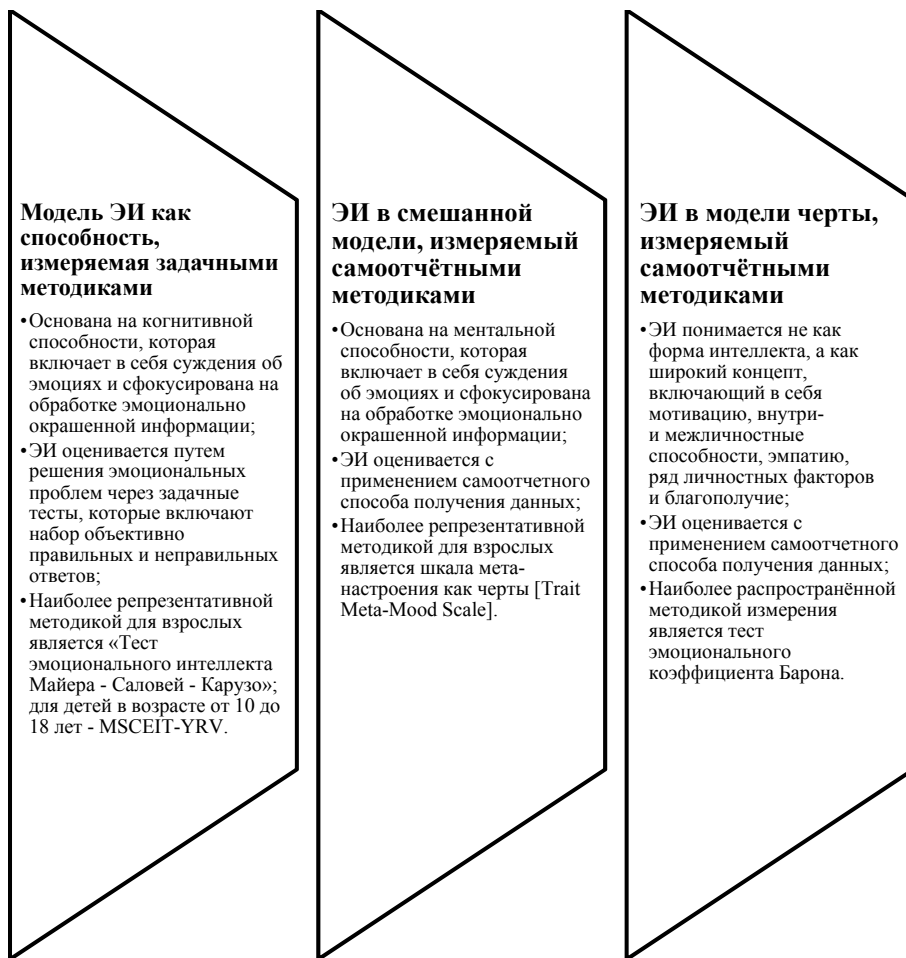


Рис. 1. Модели ЭИ согласно критерию «способ измерения»

тории России, в том числе из-за отсутствия подходящей отечественной методики для измерения, еще меньше, делает разработку методики измерения ЭИ чрезвычайно важной научной задачей.

Поэтому первой целью нашего исследования и является разработка российской онлайн методики измерения ЭИ.

Разработка теста эмоционального интеллекта (ТЭИ)

Несмотря на то, что была проведена адаптация и психометрическая проверка оригинальной методики измерения ЭИ Дж. Мэйера, П. Сэловея и Д. Карузо MSCEIT на русскоязычной выборке под руководством доктора психологических наук, профессора ИП РАН Е.А. Сергиенко, по итогам адаптации и стандартизации методики был выявлен ряд проблем [Сергиенко, Ветрова: 12]. Например, некоторые задания теста демонстрировали сниженные показатели валидности; процедура прямого и обратного переводов привела к семантическим искажениям (например, названий эмоций); текстовый и графический стимульный материал вызывал сложности в понимании у русскоязычных респондентов.

Для получения валидных результатов измерения ЭИ на русскоязычной выборке было принято

решение разработать собственный тест измерения ЭИ, учитывающий проблемы адаптированной версии MSCEIT.

Теоретическими основаниями для методики ТЭИ послужили концепция ЭИ Дж. Мэйера, П. Сэловея и Д. Карузо и психозволюционная теория эмоций Р. Плутчика.

Методика ТЭИ строилась по аналогии с MSCEIT, но с рядом обоснованных изменений. Так, в разделах, посвященных идентификации эмоций (по лицам изображенных людей и в абстрактных картинах), был разработан собственный стимульный материал. Для фото отбирались обычные люди, не являющиеся профессиональными актерами. Далее для них создавались стимульные ситуации, индуцирующие одну из базовых эмоций по Р. Плутчику. Для измерения способности оценивать эмоции и их выраженность в художественных произведениях были отобраны картины живописцев конца XIX – начала XX века. В заданиях, содержащих нарративы, были описаны ситуации, являющиеся актуальными для нашей культуры.

Разработанная методика ТЭИ позволяет определить общий уровень развития ЭИ, а также уровень развития четырех его ветвей: распознавания (идентификации) эмоций, использования эмоций

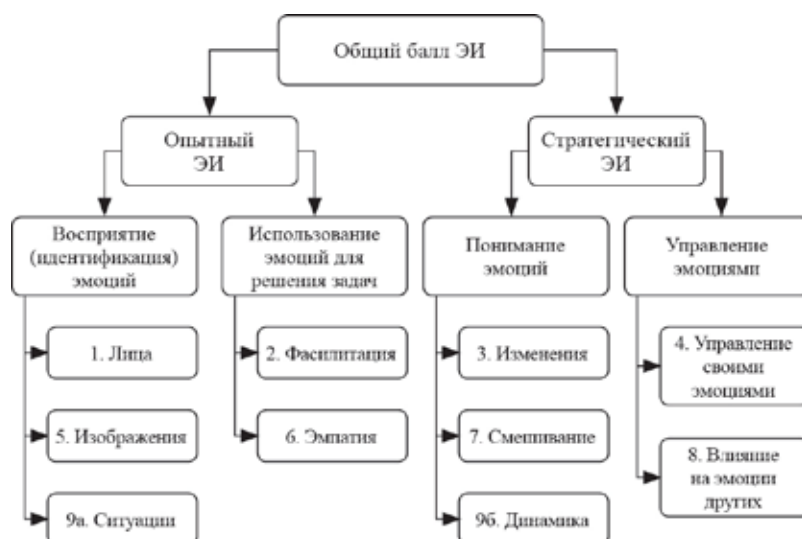


Рис. 2. Структура методики ТЭИ

для решения задач, понимания эмоций и управления эмоциями. Помимо основных восьми разделов методики, направленных на измерение способностей по четырем ветвям ЭИ, в нее был включен еще один раздел, направленный на измерение способностей в области ЭИ сразу по двум ветвям: идентификация эмоций и понимание эмоций (рис. 2). Предполагалось, что это позволит оценить уровень взаимосвязи отдельных ветвей ЭИ и степень их взаимовлияния.

Нормативные данные для методики ТЭИ собраны на базе крупных российских корпораций. В исследовании приняли участие 1007 человек в возрасте от 20 до 72 лет (487 мужчин и 520 женщин, средний возраст – 35,9 лет). Сводные данные по полу и возрасту респондентов представлены в таблице 1. Регион проживания и уровень достигнутого образования при опросе не фиксировался. Все респонденты заполнили онлайн-версию теста.

Результаты оценки надежности по всем первичным и суммарным шкалам теста с помощью коэффициента α -Кронбаха приведены в таблице 2. Как видно из таблицы, достаточно высокие показатели надежности получены для разделов и ветвей опытного домена, а также для общего уровня ЭИ. Однако по стратегическому домену и относящимся к нему ветвям и разделам получены достаточно низкие показатели надежности. Тем не менее сни-

жение надежности по разделам, ветвям и домену не влияет на надежность общего показателя уровня ЭИ.

Психометрическая проверка ТЭИ показала сходные результаты с психометрическими показателями MSCEIT [Сергиенко и др.: 13]. Также можно сделать вывод о сопоставимой теоретической валидности данных методик: новая методика ТЭИ измеряет тот же эмоциональный интеллект, что и апробированная методика MSCEIT с большей психометрической историей.

Связь эмоционального интеллекта с эффективностью деятельности и психологическим благополучием человека

В последние годы количество международных исследований в области ЭИ в рамках модели способностей увеличилось, существенно расширилась география данных исследований (кроме США и Европы страны Ближнего Востока, Индия, Тунис, Иордания, Китай и др.). Большое число этих исследований фокусировалось на роли ЭИ в эффективности бизнеса и деятельности руководителя, а также на влиянии уровня развития ЭИ на уровень стресса, эмоционального выгорания, здоровья и субъективного благополучия человека. Данные исследования показывают взаимосвязь уровня развития ЭИ с ростом социального благополучия, эффективности профессиональной деятельно-

Таблица 1
Распределение нормативной выборки методики ТЭИ по возрасту и полу (N=1005)

Всего	Мужчины (n)	Мужчины (% от всей выборки)	Женщины (n)	Женщины (% от всей выборки)	Возраст
257	91	9	166	16,5	20–29
419	228	22,7	191	19,0	30–39
270	142	14,1	128	12,7	40–49
61	26	2,6	35	3,5	50+
1005	486	48,4	519	51,6	средний возраст 35,9

Надежность шкал методики

Шкалы	α -Кронбаха	Самые «слабые» пункты / Надежность по методу расщепления split-half reliability (для ветвей и доменов)
1. Лица	0,625	1.3–2, 1.1–1
2. Фасилитация	0,768	2.3–4, 2.6–2, 2.6–3
3. Изменения	0,395	3.3–1, 3.10–1
4. Управление эмоциями	0,318	4.2–3
5. Изображения	0,670	5.2–3
6. Эмпатия	0,665	–
7. Смешивание	0,169	7.5–1, 7.1–1, 7.6–1
8. Влияние на эмоции других	0,427	8.2–1, 8.1–3
9а. Ситуации	0,654	–
9б. Динамика	0,359	9.14
Ветвь 1 «Распознавание (идентификация) эмоций»	0,784	0,601
Ветвь 2 «Использование эмоций для решения зада»	0,809	0,660
Ветвь 3 «Понимание эмоций»	0,398	0,153
Ветвь 4 «Управление эмоциями»	0,547	0,545
Опытный домен	0,860	0,616
Стратегический домен	0,582	0,471
Надежность всего теста	0,862	0,728

Примечание. Жирным шрифтом выделены показатели с уровнем согласованности выше средней.

сти (особенно в профессиях, связанных с коммуникативным взаимодействием), стрессоустойчивостью и психическим здоровьем. Приведем данные некоторых исследований:

– чем выше уровень ЭИ, тем выше производительность на рабочем месте [O'Boyle et al.: 42];

– сотрудники с высоким уровнем ЭИ имеют более высокие значения по удовлетворенности от работы, лояльности к организации и более низкие значения по показателю «текучесть рабочей силы» [Miao, Humphrey, Qian.: 41];

– чем выше уровень ЭИ у человека в колледже, тем выше уровень зарплаты спустя 10–12 лет после начала карьеры [Rode et al.: 45];

– ЭИ также связан с эффективным процессом принятия решений на макро-уровне [Azouzi, Jarboui: 20] и командной эффективностью в условиях управленческой деятельности с высокими затратами [Farh, Seo, Tesluk: 28];

– лица с высоким уровнем ЭИ ставят цели с учетом долгосрочной перспективы, а также имеют более низкие уровни выгорания в условиях выраженного стресса, чем люди с низким уровнем ЭИ [McFarlin, Rode, Shervani: 40];

– ЭИ положительно связан с благополучием, умением справляться с трудностями [Por J. et al.: 44].

Исследователи также находят эмпирическое подтверждение положительной связи между ЭИ и компонентами психологического благополучия: самооценкой, удовлетворенностью жизнью и самопринятием [Carmeli, Yitzhak-Halevy, Weisberg: 23]. Более высокий ЭИ был статистически значи-

мо связан с улучшением психического здоровья, большей вовлеченностью в работу, большей удовлетворенностью работой, большей социальной поддержкой и большей энергией на рабочем месте [Schutte, Loi: 49]. Существует значимая взаимосвязь между ЭИ, инновационной корпоративной культурой компании и производительностью работников организации [Altındağ, Köseadağı: 18]. Существует положительная корреляция между уровнем ЭИ и лидерскими практиками руководителей компаний. Руководители и менеджеры компаний используют эффективные лидерские практики, если они обладают развитыми способностями ЭИ. [McCleskey: 39]. ЭИ значимо связан с удовлетворенностью работой [Ouyang et al.: 43] и существенно влияет на достижение целей организации, что проявляется в высокой степени способности управлять сложными ситуациями на рабочем месте, в приверженности членов команды целям организации [Arfara, Samanta: 19]. Низкий уровень развития ЭИ сопряжен с наличием эмоционального выгорания [Colomeischi: 26].

Показаны значимые ассоциации ЭИ с удовлетворенностью жизнью: студенты, проявляющие высокий уровень понимания и идентификации, также сообщают и о большей удовлетворенности жизнью. Исследование также показало значительные отрицательные корреляции между ЭИ и эмоциональным выгоранием [Cazan, Năstasă: 24]. Сочетание внимания к эмоциям и их осознание связано с наименьшим количеством соматических жалоб [Ballespi et al.: 21].

В России исследования психологического благополучия человека идут по нескольким направлениям. Это изучение возрастных особенностей субъективного благополучия: у подростков [Елисеева: 5], у студентов-психологов [Козьмина: 8], в пожилом возрасте [Дубовик: 4], у людей с ограниченными возможностями здоровья [Лебедева: 9]; исследования взаимосвязи благополучия с различными психологическими аспектами: с самоактуализацией [Пучкова: 11], с образом жизни [Мотков: 10]. Изучается также психологическое благополучие подростков и юношей с различными направлениями профессиональной подготовки [Бучацкая, Капранова: 3], людей, работающих в условиях различной регламентации профессиональной деятельности [Терехина: 15]; в различных условиях и жизненных ситуациях: в экстремальных условиях, при переживании кризисов [Бенко: 2]. Исследуются отдельные аспекты психологического благополучия, в частности субъективного экономического благополучия [Углонова: 16; Хашенко: 17; Киселева: 7]. Появляются исследования, посвященные изучению внутренней структуры благополучия как сложного интегративного образования: личностного благополучия [Башкатов: 1], эмоционально-личностного благополучия [Карапетын: 6].

Исследования взаимосвязи ЭИ и субъективного благополучия можно проследить в работах, выполненных под руководством Е.А. Сергиенко, в которых ЭИ понимается как эмоциональный компонент контроля поведения [Терехина, Сергиенко и др.: 14].

Большинство существующих исследований за рубежом сфокусировано на роли ЭИ в краткосрочных результатах деятельности, таких как производительность на работе и удовлетворенность трудом. Эти результаты ставят под вопрос важность ЭИ в долгосрочных измерениях карьерного успеха. Целью нашего дальнейшего исследования и является выявление роли ЭИ в эффективности профессиональной деятельности и психологическом благополучии человека, установление прогностической способности ЭИ.

Созданный новый культурно-специфичный тест по оценке ЭИ – ТЭИ расширяет возможности экспериментального исследования ЭИ в нашей культурной среде и изучении потенциала данной способности.

Достижение данных целей создает возможности эффективного ответа российского общества на вызовы современного мира в условиях развития России и массовой глобализации.

Список литературы

Башкатов С.А. Разноуровневые факторы личностного благополучия: дис. ... канд. психол. наук. Челябинск, 2013. 179 с.

Бенко Е.В. Субъективное благополучие человека, переживающего нормативный кризис развития

личности: дис. ... канд. психол. наук. Челябинск, 2017. 183 с.

Бучацкая М.В., Капранова М.В. Особенности структуры психологического благополучия учащихся и студентов различных направлений профессиональной подготовки // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 20, № 2. С. 63–69.

Дубовик Ю.Б. Психологическое благополучие в пожилом и старческом возрасте: дис. ... канд. психол. наук. М., 2012. 230 с.

Елисеева О.А. Субъективное благополучие подростков в образовательных средах с разным уровнем психологической безопасности: дис. ... канд. психол. наук. М., 2011. 124 с.

Карапетын Л.В. Типологическое исследование эмоционально-личностного благополучия // Психологические исследования. 2018. Т. 11, № 57. С. 11. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 23.09.2019).

Киселева Т.С. Эмоциональный интеллект как жизненный ресурс и его развитие у взрослых: дис. ... канд. психол. наук. М., 2015. 222 с.

Козьмина Л.Б. Динамика психологического благополучия личности студентов-психологов: дис. ... канд. психол. наук. Ярославль, 2014. 215 с.

Лебедева А.А. Субъективное благополучие лиц с ограниченными возможностями здоровья: дис. ... канд. психол. наук. М., 2012. 182 с.

Мотков О.И. Изучение гармоничности образа жизни и ее развития. URL: <http://files.library.by/files/1461674744.pdf> (дата обращения: 23.09.2019).

Пучкова Г.Л. Субъективное благополучие как фактор самоактуализации личности: дис. ... канд. психол. наук. Хабаровск, 2003. 163 с.

Сергиенко Е.А., Ветрова И.И. Русскоязычная адаптация теста Дж. Мэйера, П. Сэловея, Д. Карузо «Эмоциональный интеллект» (MSCEIT V2.0): метод. пособие. М.: Смысл, 2017. 140 с.

Сергиенко Е.А., Хлевная Е.А., Ветрова И.И. [и др.] Эмоциональный интеллект: разработка русскоязычной методики ТЭИ (Тест эмоционального интеллекта) // Психологические исследования. 2019. Т. 12, № 63. С. 5. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 23.09.2019).

Терехина Н.С., Сергиенко Е.А., Лекалов А.А. [и др.] Взаимосвязь контроля поведения и субъективного благополучия людей различных профессий // Экспериментальная психология. 2014. Т. 7, № 4. С. 52–65.

Терехина Н.С. Субъективные и личностные характеристики людей различных профессий при построении временной перспективы: дис. ... канд. психол. наук. М., 2014. 261 с.

Углонова Е.А. Влияние феномена субъективного экономического благополучия на оценку качества жизни: дис. ... канд. психол. наук. Ярославль, 2003. 175 с.

Хащенко В.А. Социально-психологическая детерминация субъективного экономического благополучия: дис. ... канд. психол. наук. М., 2012. 513 с.

Altındağ E., Köseadağı Y. The relationship between emotional intelligence of managers, innovative corporate culture and employee performance. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2015, v. 210, pp. 270–282.

Arfara C., Samanta I. The impact of emotional intelligence on improving team-working: the case of Public Sector (National Centre for Public Administration and Local Government-NCPALG). *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2016, v. 230, pp. 167–175.

Azouzi M.A., Jarboui A. CEO emotional intelligence and board of directors' efficiency. *Corporate Governance: The international journal of business in society*, 2013, v. 13, № 4, pp. 365–383.

Ballespi Sola S. et al. To know or not to know? Mentalization as protection from somatic complaints. *PLoS ONE*, 2019, v. 14, № 5.

Brackett M.A., Rivers S.E., Shiffman S. [et al.] Relating emotional abilities to social functioning: A comparison of self-report and performance measures of emotional intelligence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2006, v. 91, pp. 780–795.

Carmeli A., Yitzhak-Halevy M., Weisberg J. The relationship between emotional intelligence and psychological wellbeing. *Journal of Managerial Psychology*, 2009, v. 24, № 1, pp. 66–78.

Cazan A.M., Năstasă L.E. Emotional intelligence, satisfaction with life and burnout among university students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2015, v. 180, pp. 1574–1578.

Ciarrochi J.V., Chan A.Y., Caputi P. A critical evaluation of the emotional intelligence construct. *Personality and Individual Differences*, 2000, v. 28, № 3, pp. 539–561.

Colomeischi A.A. Teachers burnout in relation with their emotional intelligence and personality traits. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2015, v. 180, pp. 1067–1073.

Crombie D.T., Lombard C., & Noakes T.D. Increasing Emotional Intelligence in Cricketers: An Intervention Study. *International Journal of Sports Science and Coaching*, 2011, v. 6, pp. 69–86.

Farh C.I., Seo M.G., Tesluk P.E. Emotional intelligence, teamwork effectiveness, and job performance: The moderating role of job context. *Journal of Applied Psychology*, 2012, v. 97, № 4, pp. 890.

Goleman D. Emotional intelligence. New York: Bantam Books, 1995.

Gutiérrez-Cobo M.J., Cabello R., Fernández-Berrocal P. The three models of emotional intelligence and performance in a hot and cool go/no-go task in undergraduate students. *Frontiers in behavioral neuroscience*, 2017, v. 11, pp. 33.

Hodzic S. [et al.] How efficient are emotional intelligence trainings: a meta-analysis. *Emotion Review*, 2018, v. 10, № 2, pp. 138–148.

Joseph D.L., Newman D.A. Emotional intelligence: An integrative meta-analysis and cascading model. *Journal of Applied Psychology*, 2010, v. 95 (1), pp. 54–78.

Kidwell S.L., Young M.E., Hinkle L.D. [et al.] Emotional competence and behavior problems: Differences across Preschool Assessment of Attachment classifications. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 2010, v. 15, pp. 391–406. URL: <http://dx.doi.org/10.1177/1359104510367589>.

Lopes P.N., Salovey P., Straus R. Emotional intelligence, personality, and the perceived quality of social relationships. *Personality and Individual Differences*, 2003, v. 35, pp. 641–658.

Martinez-Pons M. The relation of emotional intelligence with selected areas of personal functioning. *Imagination, Cognition and personality*, 1997, v. 17, № 1, pp. 3–13.

Martins A., Ramalho N., Morin E. A comprehensive meta-analysis of the relationship between emotional intelligence and health. *Personality and individual differences*, 2010, v. 49, № 6, pp. 554–564.

Mayer J.D., Salovey P. Emotional intelligence and the construction and regulation of feelings. *Applied and preventive psychology*, 1995, v. 4, № 3, pp. 197–208.

Mayer J.D., Caruso D.R., Salovey P. The Ability Model of Emotional Intelligence: Principles and Updates. *Emotion Review*, 2016, v. 8 (4), pp. 290–300.

McCleskey J. An examination of the relationship between ability model emotional intelligence and leadership practices of organizational leaders and entrepreneurs. Dissertation, Capella University, Minneapolis, 2015.

McFarlin R.G., Rode J.C., & Shervani T.A. A contingency model of emotional intelligence in professional selling. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 2015, v. 44 (1), pp. 108–118.

Miao C., Humphrey R.H., & Qian S. A meta-analysis of emotional intelligence and work attitudes. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 2016. Online early view, doi:10.1111/joop.12167

O'Boyle Jr E.H. et al. The relation between emotional intelligence and job performance: A metaanalysis. *Journal of Organizational Behavior*, 2011, v. 32, № 5, pp. 788–818.

Ouyang Z. et al. Organizational justice and job insecurity as mediators of the effect of emotional intelligence on job satisfaction: A study from China. *Personality and Individual Differences*, 2015, v. 76, pp. 147–152.

Por J. et al. Emotional intelligence: Its relationship to stress, coping, well-being and professional performance in nursing students. *Nurse education today*, 2011, v. 31, № 8, pp. 855–860.

Rode J.C. et al. A time-lagged study of emotional intelligence and salary. *Journal of Vocational Behavior*, 2017, v. 101, pp. 77–89.

Saarni C. The development of emotional competence. Guilford Press, 1999.

Salovey P., Mayer J.D. Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 1990.

Schutte N.S. et al. Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and individual differences*, 1998, v. 25, № 2, pp. 167–177.

Schutte N.S., Loi N.M. Connections between emotional intelligence and workplace flourishing. *Personality and Individual Differences*, 2014, v. 66, p. 134–139.

References

Bashkatov S.A. *Raznourovnevye faktory lichnostnogo blagopoluchiiia*: dis. ... kand. psikh. nauk [Multilevel factors of personal well-being: DSc thesis]. Chelyabinsk, 2013, 179 p. (In Russ.)

Benko E.V. *Sub"ektivnoe blagopoluchie cheloveka, perezhivaiushchego normativnyi krizis razvitiia lichnosti*: dis. ... kand. psikh. nauk [Subjective well-being of a person experiencing a normative crisis of personality development: DSc thesis]. Chelyabinsk, 2017, 183 p. (In Russ.)

Buchatskaia M.V., Kapranova M.V. *Osobnosti struktury psikhologicheskogo blagopoluchiiia uchashchikhsia i studentov razlichnykh napravlenii professional'noi podgotovki* [Features of structure of psychological well-being of pupils and students of various directions of professional training]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological science and education], 2015, v. 20, № 2, pp. 63–69. (In Russ.)

Dubovik Iu.B. *Psikhologicheskoe blagopoluchie v pozhilom i starcheskom vozraste*: dis. ... kand. psikh. nauk [Psychological well-being in old age and senility: DSc thesis]. Moscow, 2012, 230 p. (In Russ.)

Eliseeva O.A. *Sub"ektivnoe blagopoluchie podrostkov v obrazovatel'nykh sredakh s raznym urovnem psikhologicheskoi bezopasnosti*: dis. ... kand. psikh. nauk [Subjective well-being of adolescents in educational environments with different levels of psychological security: DSc thesis]. Moscow, 2011, 124 p. (In Russ.)

Karapetian L.V. *Tipologicheskoe issledovanie emotsional'no-lichnostnogo blagopoluchiiia* [Typological study of emotional and personal well-being]. *Psikhologicheskie issledovaniia* [Psychological research], 2018, v. 11, № 57, pp. 11. URL: <http://psystudy.ru> (access date: 23.09.2019). (In Russ.)

Kiseleva T.S. *Emotsional'nyi intellekt kak zhiznennyi resurs i ego razvitie u vzroslykh*: dis. ... kand. psikh. nauk [Emotional intelligence as a life resource and its development in adults: DSc thesis]. Moscow, 2015, 222 p. (In Russ.)

Koz'mina L.B. *Dinamika psikhologicheskogo blagopoluchiiia lichnosti studentov-psikhologov*:

dis. ... kand. psikh. nauk [Dynamics of psychological well-being of students-psychologists: DSc thesis]. Yaroslavl, 2014, 215 p. (In Russ.)

Lebedeva A.A. *Sub"ektivnoe blagopoluchie lits s ogranichennymi vozmozhnostiami zdorov'ia*: dis. ... kand. psikh. nauk [Subjective well-being of persons with disabilities: DSc thesis]. Moscow, 2012, 182 p. (In Russ.)

Motkov O.I. *Izuchenie garmonichnosti obraza zhizni i ee razvitiia* [The study of the harmonious way of life and its development]. URL: <http://files.library.by/files/1461674744.pdf> (access date: 23.09.2019). (In Russ.)

Puchkova G.L. *Sub"ektivnoe blagopoluchie kak faktor samoaktualizatsii lichnosti*: dis. ... kand. psikh. nauk [Subjective well-being as a factor of personality self-actualization: DSc thesis]. Khabarovsk, 2003, 163 p. (In Russ.)

Sergienko E.A., Vetrova I.I. *Russkoiazychnaia adaptatsiia testa Dzh. Meiera, P. Seloveia, D. Karuzo «Emotsional'nyi intellekt» (MSCEIT V2.0)* [The Russian-language adaptation of the test J. Mayer, P. Salovey, D. Caruso «Emotional intelligence» (MSCEIT V2. 0)]: metodich. posobie. Moscow, Smysl Publ., 2017, 140 p. (In Russ.)

Sergienko E.A., Khlevnaia E.A., Vetrova I.I. [et al.] *Emotsional'nyi intellekt: razrabotka russkoiazychnoi metodiki TEI (Test emotsional'nogo intellekta)* [Emotional intelligence: development of Russian-language TEI methodology (emotional intelligence test)]. *Psikhologicheskie issledovaniia* [Psychological research], 2019, v. 12, № 63, pp. 5. URL: <http://psystudy.ru> (data obrashcheniia: 23.09. 2019). (In Russ.)

Terekhina N.S., Sergienko E.A., Lekalov A.A. [et al.]. *Vzaimosviaz' kontrolya povedeniia i sub"ektivnogo blagopoluchiiia liudei razlichnykh professii* [Interrelation of behavior control and subjective well-being of people of different professions]. *Eksperimental'naia psikhologiya* [Experimental psychology], 2014, v. 7, № 4, pp. 52–65. (In Russ.)

Terekhina N.S. *Sub"ektivnye i lichnostnye kharakteristiki liudei razlichnykh professii pri postroenii vremennoi perspektivy*: dis. ... kand. psikh. nauk [Subjective and personal characteristics of people of different professions in the construction of a time perspective: DSc thesis]. Moscow, 2014, 261 p. (In Russ.)

Uglanova E.A. *Vliianie fenomena sub"ektivnogo ekonomicheskogo blagopoluchiiia na otsenku kachestva zhizni*: dis. ... kand. psikh. nauk [Influence of the phenomenon of subjective economic well-being on the assessment of quality of life: DSc thesis]. Yaroslavl, 2003, 175 p. (In Russ.)

Khashchenko V.A. *Sotsial'no-psikhologicheskaya determinatsiia sub"ektivnogo ekonomicheskogo blagopoluchiiia*: dis. ... kand. psikh. nauk [Socio-psychological determination of subjective economic well-being: DSc thesis]. Moscow, 2012, 513 p. (In Russ.)

ТРАНСФОРМАЦИИ СОДЕРЖАТЕЛЬНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК КАРТИНЫ МИРА ВЗРОСЛЫХ, ПЕРЕЖИВШИХ СИТУАЦИЮ ВОЕННОГО КОНФЛИКТА

Статья посвящена проблеме изучения картины мира личности и особенностям изменения ее компонентов под воздействием различных экстремальных факторов. В поле зрения автора – особенности отношения к Миру, месту в нем личности, представления о добре и зле у взрослых людей, переживших ситуацию военного конфликта на Донбассе. Выборку исследования составили 95 респондентов – мужчин и женщин взрослого возраста. В статье описаны результаты качественного анализа высказываний, размышлений респондентов, полученных в ходе анкетирования. Контент-анализ ответов респондентов дал представление о содержательных характеристиках восприятия и понимания окружающего мира, об ощущениях комфортного или небезопасного пребывания в мире. В высказываниях респондентов отразились особенности ценностно-смысловой сферы личности. В исследовании отмечены разность и специфика в подаче материала женской и мужской выборкой, что согласуется с представлениями об особенностях эмоциональности, динамике переживаний, особенностях отражения окружающей действительности мужчинами и женщинами. Трансформации, произошедшие в картине мира личности под воздействием экстремальной ситуации военного конфликта, показывают, что пережитый опыт привел не только к травматизации психики, но и к пониманию важных экзистенциальных смыслов, осознанию глобальных ценностей. В ходе исследования содержательных особенностей картины мира обнаружена связь с характеристиками жизнестойкости личности.

Ключевые слова: картина мира, представления о Мире, нравственные категории, базовые убеждения, система ценностей, жизнестойкость.

Информация об авторе: Барышева Елена Ивановна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии, заведующий кафедрой психологии, профессор, ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко», г. Луганск, ЛНР.

E-mail: helenbar2008@rambler.ru

Дата поступления статьи: 07.01.2020.

Для цитирования: Барышева Е.И. Трансформации содержательных характеристик картины мира взрослых, переживших ситуацию военного конфликта // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. Т. 26, № 1. С. 54–59. DOI 10.34216/2073-1426-2020-26-1-54-59.

Yelena I. Barysheva

Taras Shevchenko Lugansk University

THE TRANSFORMATION OF THE CONTENTS OF THE WORLDVIEW OF PEOPLE, INVOLVED IN A MILITARY CONFLICT

The article is devoted to the problem of studying the worldview and features of its components change under extremal conditions. The author studies features of the attitude to the inner world of people involved in a war conflict, their ideas about good and evil. The sample of the study is 95 men and women of mature age. The article describes results of the qualitative analysis of the experiment participants' answers. A content analysis of the respondents' answers gave a representation of the substantial characteristics of the perception and understanding of the world, about the feeling of a comfortable or uncomfortable presence in the world. The statements of the respondents reflected the characteristics of the value-semantic sphere of personality. The study notes the difference and specificity in the presentation of the material by men and women, which is consistent with ideas about the characteristics of emotionality, the dynamics of experiences, the specifics of the reality reflection by men and women. The transformations that took place in the picture of the world of a person under the influence of an extreme situation of a military conflict show that the experiences have led not only to traumatising the psyche but also to the understanding of the important existential meanings, awareness about the global values. During the study of the substantial features of the picture of the world, a connection was found with the characteristics of the hardiness of a person.

Keywords: worldview, basic beliefs, value system, control, involvement, hardiness, military conflict.

Information about the author: Yelena I. Barysheva, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, head of the department of psychology, Taras Shevchenko Lugansk University, the City of Lugansk.

E-mail: helenbar2008@rambler.ru

Article received: January 7, 2020.

For citation: Barysheva Ye.I. The transformation of the contents of the worldview of people, involved in a military conflict. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2020, vol. 26, № 1, pp. 54–59 (In Russ.). DOI 10.34216/2073-1426-2020-26-1-54-59.

Представления личности о мире и о месте человека в мире были предметом исследований в различных отраслях знания с древних времен и до нынешних дней. В науке предпринимаются попытки исследования картины мира личности не только с точки зрения категоризации проблемы, определения содержа-

тельных, структурных компонентов феномена, но и со стороны определения факторов, различным образом влияющих на преобразования в картине мира личности (Анцыферова Л.И., Леонтьев Д.А., Меновщиков В.Ю., Моховиков А.Н., Осухова Н.Г., Пуховский Н.Н., Ромек В.Г. и др.). Одним из наиболее травмирующих событий, трансформирую-

щих картину мира личности, разделяющих ее на «до» и «после», являются боевые действия.

Переживание личностью ситуации военного конфликта, пребывание в зоне боевых действий оказывает безусловное воздействие на сознание человека, подвергая его серьезным качественным изменениям.

Угроза самой жизни человека, его здоровью, быстрое изменение боевой обстановки, длительные, нередко превышающие пределы человеческих возможностей, эмоциональные нагрузки, утрата близких, товарищей, участие в боевых действиях, противоборство возвышенных и низменных, альтруистических и эгоистических побуждений – все это сопровождается чудовищным напряжением физических и духовных сил личности, порождает богатейшую палитру эмоций, настроений, состояний, чувств [Падун, Котельникова].

Вследствие экстремальных ситуаций, связанных с угрозой для жизни (боевые действия, захват террористами, нападение) за короткое время происходит столкновение с реальной угрозой смерти (в обыденной жизни психика создает защиту, позволяя воспринимать смерть как нечто далекое или даже нереальное). Меняется образ мира, действительность представляется наполненной роковыми случайностями. Человек начинает делить свою жизнь на две части – до события и после него.

События, происходящие на Донбассе, обусловили необходимость изучения тех изменений, которые происходят в сознании людей, переживших ситуацию военного конфликта. Таким образом, предметом исследования нашей статьи являются особенности картины мира людей, переживших боевые действия. Целью данной статьи является выявление содержательных и структурных особенностей картины мира лиц, переживших боевые действия.

К проблематике трансформаций в жизненном пространстве личности под воздействием экстремальных ситуаций (в частности, боевых действий) мы обращались в своих предыдущих публикациях, исследуя особенности изменений базовых убеждений, жизнестойкости личности молодых людей, переживших ситуацию военного конфликта [Барышева 2019а, 2019б]. Базовые убеждения личности, связанные с представлениями о доброжелательности окружающего мира и людей, о справедливости и собственной удачливости, о себе и собственном месте в мире отражены в сознании часто в неосознанных ощущениях и представляют собой глобальное самоощущение, которое довольно трудно вербализируется. Мы ставили своей задачей получение не только стандартизированного материала (при помощи опросников), выраженного в определенных числовых показателях, но и хотели получить качественный материал, отражающий содержание переживаний, размышлений, рефлексии и когнитивных преобразований в сознании респондентов.

Особенно претерпевают изменения содержательные компоненты картины мира, которые можно в какой-то мере раскрыть через базовые убеждения, если личность переживает травмирующие события, чрезвычайные ситуации, такие, например, как пребывание в зоне боевых действий.

Чрезвычайные ситуации, травмирующие события оказывают влияние на различные подсистемы структуры личности, изменяя физическое, поведенческое, эмоциональное, социальное и когнитивное функционирование человека [Падун, Котельникова]. Наиболее существенные изменения происходят в этом случае в системе психологической безопасности личности.

Эмпирическое исследование картины мира лиц, переживших боевые действия

Выборка исследования. В исследовании принимали участие 95 респондентов (20 мужчин и 75 женщин, возрастной диапазон: мужчины – 37–59 лет, женщины – 34–50 лет), которые пережили боевые действия на территории Луганска и прилегающих территорий (жители Свердловского района), на территории которых велись активные боевые действия в летний период 2014 года. Все участники исследования пережили травматический опыт вследствие боевых действий. Выбор возрастной категории обусловлен теми характерными особенностями взрослости, которые как раз подвергались испытаниям в сложившихся экстремальных условиях. Это – ответственность, способность принимать решения, здравый смысл, выдержка. Как правило, именно людям взрослого возраста пришлось принимать решения об отъезде из зоны боевых действий или о возможности вооруженной защиты собственного дома и близких, об обеспечении безопасности детей и т. д.

Время проведения исследования – 2015 г.

Диагностический инструментарий. Нами были использованы следующие методики: 1) «Шкала психологического благополучия» (К. Рифф) (Scales of Psychological Well-Being), состоящая из 84 вопросов, распределенных по 6 шкалам: положительные отношения с другими; автономия; управление окружением; личностный рост; цель в жизни; самопринятие; 2) опросник «Шкала базовых убеждений» (World Assumption Scale – WAS) (Janoff-Bulman), состоящий из 32 утверждений, отражающих оценку 8 основных категорий: доброта окружающего мира (BW, benevolence of world), доброжелательность людей (BP, benevolence of people), справедливость мира (J, justice), контролируемость мира (C, control), случайность как принцип распределения происходящих событий (R, randomness), ценность собственного «Я» (SW, self-worth), степень самоконтроля (SC, self-control), степень удачи, или везения (L, luckiness); 3) анкета (авторский вариант), направленная на

изучение картины мира лиц, переживших боевые действия, выявляла отношение к окружающему миру и происходящим событиям (боевым действиям) на территории Донбасса, изучала индивидуальные особенности образа мира и себя в нем, личностное восприятие «окружающего мира», локус оценки происходящих событий. Анкета содержала 13 вопросов. Респонденты описывали картину мира в определениях до боевых действий в мирное время и на момент боевых действий на территории Донбасса, определение собственных жизненных целей и правил, выражали собственное мнение по поводу справедливости как принципа происходящего в мире, определялась динамика изменения отношения к людям до и после боевых действий; 4) *проективная рисуночная методика «Картина мира»*, позволяющая изучить индивидуальные особенности образа мира, личностного видения «своего мира», выделить позитивные и негативные аспекты в восприятии мира респондентов при помощи проективных сюжетов.

Результаты исследования. В данной статье мы остановимся на результатах анкетирования. Осуществлен качественный анализ высказываний и рассуждений респондентов.

Многие испытуемые отнеслись к исследованию с некоторой настороженностью, проявляли защитные реакции, отмечали желание как можно скорее забыть происходящие события, а не вспоминать об этом снова и рефлексировать по поводу того, что происходило. На период проведения исследования для большинства респондентов события имели еще яркую эмоциональную окраску, вызвали живые эмоциональные реакции, актуализировали воспоминания совсем недавно произошедших событий.

Согласно ряду теоретических исследований картины мира, учеными [Малкина-Пых; Меновщиков; Ромек и др.] отмечается тот факт, что осознание этого феномена не лежит на поверхности человеческого сознания. Представления личности о собственной картине мира не являются очевидными и, скорее всего, могут быть обнаружены опосредованно, часто через образы и метафоры. Так, первый вопрос анкеты касался представлений человека об окружающем мире и своем месте в нем. Надо сказать, что ответы мужской и женской выборки отличались по многим характеристикам. Поэтому отразим эту разность в описании.

В описании мужчинами представлений о мире преобладают положительные оценки, как правило в виде формального ответа: около 50 % респондентов просто говорят о том, что к миру относятся позитивно. Более образные и эмоциональные описания присутствуют у 37 % мужчин: «мир удивителен, полон загадок; я считаю, каждый создает свой мир» (м., 50); «мир прекрасен, а я – неотъемлемая частица» (м., 47) и под. К тяжелым, на-

стороженным впечатлениям об окружающем мире можно отнести высказывания 13 % респондентов-мужчин.

Метафора «мир – целостность, а я – частица мира» ярко отражается и в высказываниях женщин. Подобного типа высказывания составляют 20 % («я всего лишь маленькая частичка в большом мире, но я тоже имею значение в нем» (ж., 45); «окружающий мир – природа, а я часть этой природы» (ж., 45)). Ответы женской выборки отличаются большей вариативностью в описаниях, значительной образностью, развернутыми комментариями и рефлексивными рассуждениями. В целом позитивное отношение к миру высказали около 70 % женщин. При этом некоторые из них описывают мир в эпитетах, отражая свое отношение: «приятный, дружелюбный, отзывчивый; я счастлива в нем» (ж., 41); или каким бы хотелось видеть мир: «добрый, светлый, мирный; себя в мире – счастливой и здоровой» (ж., 44). Негативное восприятие мира отражено у 21,4 % женщин выборки. При этом присутствуют характеристики, с разных сторон рассматривающие эту «негативность». В части высказываний речь идет о собственной незначительности, невозможности повлиять на события в нем: «мир – серый и безнадежный, и я в нем – никто» (ж., 43). Высказывания, связывающие зло мира с людьми, в нем живущими и делающими мир таким: «очень злой, люди стали злыми, мне в этом мире очень трудно жить, но хочется, чтобы мы стали лучше, чем сейчас» (ж., 50).

Присутствуют оценочные суждения, касающиеся недостатков организации жизни человеческим сообществом, забывающим об истинных ценностях: «я вижу мир, набитый ненужной суетой, в погоне за материальными благами, которые на самом деле не помогают быть счастливее» (ж., 43). Около 22 % высказываний содержат результаты рефлексии и активных размышлений о своем месте в мире, о миссии человека и его роли в том, что происходит: «Мир – это то, что происходит с нами и вокруг нас. Окружающий нас мир предоставляет нам возможность изменить нашу жизнь к лучшему» (ж., 40); «Если мы постоянно недовольны окружающими людьми и чувствуем, что нас окружают сплошные негодяи, то велика вероятность, что дело здесь не в них, а в нас самих... Мир таков, каким мы его себе представляем. В человеке мы видим то, что думаем о нем в глубине души» (ж., 34). Последнее высказывание отражает экзистенциальную позицию автора об отсутствии объективной реальности в принципе и таким образом – о влиянии самого человека на содержание Своего Мира.

В разных формулировках в анкетировании звучали вопросы, касающиеся изменения отношения к миру и к людям после произошедших событий

военного конфликта. И хотя ситуация военного конфликта не исчерпана и для респондентов она не является законченной, нас интересовала субъективная оценка собственных размышлений и отношения. По большому счету субъективная картина отражения окружающего Мира и является тем материалом, с которым имеет дело психолог и в ходе психологической работы, и в ходе оказания психологической помощи. Именно субъективные ощущения и восприятие личности обуславливают ее поведенческие реакции согласно с теми когнитивными построениями, которые существуют у нее на данный момент. На прямой вопрос, изменилось или нет восприятие окружающего мира, 55,5 % мужчин ответили: нет, не изменилось, демонстрируя таким образом стабильность и стойкость своих оценочных суждений относительно окружающей действительности, невзирая на события. 45 % отметили, что изменения произошли, и повлияла на это война, горе, злость и страдание, присутствующие в мире столь очевидно. 11 % от общей мужской выборки отметили, что изменились сами в силу возраста, развития, образования и жизненного опыта. И эти преобразования оценивают как насыщающие их размышления о мире отрицательными переживаниями.

По-другому сформулированный вопрос обнаруживает более тонкие различия во всем спектре отношений к Миру. Так, в восприятии мира после произошедших военных событий «ничего не изменилось» готовы сказать 44 % мужчин. Те, кто готов отметить определенные изменения, говорят об ощущении недоверия к миру (м., 50), неуверенности в себе и завтрашнем дне (м., 59); отмечают изменения в представлениях о справедливости (м., 50). Присутствуют рефлексивные размышления на этот счет: *«Мир очень непостоянный. Сегодня он может быть прекрасен, а завтра тебе просто не будет места в нем»* (м., 47).

Когда же речь идет об изменении отношения к людям после произошедших военных событий, в мужской выборке мы отмечаем три существенных тенденции. О том, что «ничего не изменилось» говорят лишь около 10 % респондентов. Трансформации в сознании, которые мы могли бы связать со способностью вынести урок из случившейся ситуации, отмечены у 56 % мужчин. Они говорят о том, что *«стал терпимее к людям»* (м., 42), *«стал более уступчив»* (м., 37), *«стал относиться к людям чувствительнее»* (м., 50). В результате военных действий многие говорят, что заметили, сколько рядом людей добрых, сочувствующих, готовых прийти на помощь (м., 50; м., 54; м., 45). Это говорит о способности личности сделать вывод, понять урок, который преподнесла жизненная ситуация, и не хранить злобу на окружающий мир даже после полученного травмирующего опыта, а выйти из ситуации обновленным новым опытом, способностью

быть мудрее и стремиться не допускать подобных вещей в дальнейшем, хотя бы в зоне собственной ответственности.

Часть мужской выборки (33 %) демонстрируют изменения травматического характера в сознании. Так, респонденты отмечают циничность людей (м., 45), кардинальное разделение в восприятии носителей положительных и отрицательных качеств, горечь от наблюдения человеческой глупости (м., 47). Присутствуют экзистенциальные размышления: *«Никто не думает о последствиях. Я не доверяю людям и стал относиться к ним с осторожностью, пренебрежением»* (м., 47). Важным итогом размышлений в мужской выборке явилось и суждение относительно семьи: *«самое важное в жизни – семья; только семья – остров, который держит тебя в жизни»* (м., 37); *«семья – опора среди этого кошмара»* (м., 43).

На аналогичные вопросы в женской выборке получены следующие ответы. Однозначный ответ об отсутствии изменений получен лишь от 18 % женщин. Другие говорят о том, что *«мир разделился на до и после войны»* (ж., 43); отмечают понимание ценности жизни: *«я поняла ценность жизни, и что мир очень хрупок»* (ж., 45). Ситуация военного противостояния поставила человека перед необходимостью выбора, четкого понимания ценностей и смыслов своей жизни, об этих изменениях говорят: *«в такой ситуации становится ясно, кто – друг, а кто – враг»* (ж., 45); *«изменилось восприятие этого мира в лучшую сторону – сразу стало понятно, кто есть кто...»* (ж., 34). Подобные высказывания как раз говорят о том, что конфликт на Донбассе носит ценностный характер. Именно этот аспект личностных трансформаций отражен в рефлексивных высказываниях женщин. Их рассуждения в ответах на вопросы об отношении к миру и людям развернуты, наполнены размышлениями, фрагментами воспоминаний, образны, экзистенциальны. При этом в ответах респондентов практически отсутствуют однозначные, однополярные оценки в контексте «отношение стало лучше / стало хуже». Описания касаются изменений собственного отношения к важным вещам в жизни человека: *«изменилось восприятие всего: в отношении людей, событий, друзей, мира»* (ж., 45). С особенной важностью встал в осознании вопрос о ценности жизни: *«больше стала ценить жизнь»* (ж., 40); *«я поняла, что значит слово и понятие “безопасность”»* (ж., 45); *«изменилось понимание любви и предательства»* (ж., 45). Пережитые угрозы связаны со страхом за жизнь детей, родителей, близких людей. Об этом во многих высказываниях: *«больше стала ценить родных»* (ж., 45); *«близкие люди стали роднее»* (ж., 36). Пережитые травматические события вызывают ощущение нереальности происходящего в сознании личности: *«чувство нереальности происходяще-*

го, кажется, что все происходит в параллельной реальности, и где-то существует прошлая нормальная жизнь» (ж., 43). Невозможность найти в собственном опыте пригодные способы копингов для данной экстремальной ситуации требовали от личности совладания, мобилизации и определения самых фундаментальных значимостей в жизни, которые могли бы стать поддержкой и опорой в экстремальной жизненной ситуации.

Много высказываний, касающихся общих экзистенциальных размышлений, связанных с раздумьями о судьбах мира, о человеческом сообществе и направленности цивилизационного развития: «мир хрупок, нужно максимум усилий, чтобы его сохранить» (ж., 48).

Радикальные изменения отмечены в отношении к людям. Военные конфликты относятся к антропогенным катастрофам, порожденным безответственностью людей, их беспечностью, обесцениванием жизни как отдельно взятого человека, так и больших масс людей. Но именно военные события вызывают в сознании трансформации, которые возможно с такой степенью осознанности не возникли бы в других условиях. Типичные высказывания о людях рядом и собственном новом отношении к ним: «Люди, которые меня окружают, намного лучше, чем я думала о них до этого времени» (ж., 45); «к людям стала относиться с уважением, сопереживать всем» (ж., 43); общие впечатления о человеческом общении и людях (после пережитых событий): «люди стали ценней относиться к своей жизни и жизни близких, стали добрее и намного сплоченней, появилось уважение друг к другу» (ж., 34); «Мы стали добрее, терпеливее и дружнее. Плакали и радовались вместе. Даже не думала, что вокруг столько хороших людей. Мы верим в победу и высшую справедливость» (ж., 47).

Проведенный качественный анализ высказываний респондентов, дает нам возможность сделать некоторые промежуточные выводы, которые отнюдь не исчерпывают многогранность затронутой темы. Контент-анализ ответов респондентов на вопросы авторской анкеты дали представление о содержательных характеристиках восприятия и понимания окружающего мира, об ощущениях комфортного пребывания в мире или дискомфорта и небезопасного. В высказываниях респондентов отразилась и плоскость смыслов и значимостей личности, что связывает их с когнитивным отражением субъективного жизненного пространства.

Стоит отметить разность и специфику в подаче материала женской и мужской выборкой, что согласуется с представлениями об особенностях эмоциональности, динамике переживаний, особенностях отражения окружающей действительности мужчин и женщин. Мужские ответы были сдержанными и более формальными. В женской выборке отмечает-

ся большая вариативность ответов, насыщенность экзистенциальными размышлениями, необходимостью говорить о пережитом. В силу большей эмоциональности женщин в ответах присутствуют образные, метафорические описания. Такая работа производила некоторый психотерапевтический эффект, поскольку давала возможность эмоционального отреагирования переживаний, которые явно волнуют респондентов.

Трансформации, произошедшие в картине мира личности под воздействием экстремальной ситуации военного конфликта, показывают, что пережитой опыт привел не только к травматизации психики, но и к пониманию важных экзистенциальных смыслов, осознанию глобальных ценностей: жизни, семьи, здоровья, любви, человеческого тепла и взаимоподдержки – тех вещей, которые в повседневной привычной жизни не замечаются человеком, не осознаются им, обесцениваются. Эта осознанность перекликается, на наш взгляд, с характеристиками жизнестойкости: способностью личности чувствовать себя причастным к происходящим событиям и пытаться на них влиять хотя бы в зоне собственной ответственности, способностью извлечь урок из жизненных событий, сделать вывод и двигаться дальше. Отношение к происходящим событиям именно в изложенном контексте может быть характерно как раз для ценностных социальных конфликтов, каковым и является конфликт на Донбассе.

Картина мира личности является результатом субъектной активности самого человека, его вовлеченности в ход событий как индивидуального бытия, так и широкого круга социальных явлений. Осознанность и интенсивность духовных поисков субъекта отражаются в том, как личность способна адаптировать пережитой (в том числе, и травматический) опыт и встроить его в целостную картину мира личности.

Список литературы

- Анциферова Л.И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысливание, преобразование ситуаций и психологическая защита // Психологический журнал. 1995. № 1. С. 3–19.
- Барышева Е.И. Особенности жизнестойкости молодых людей, переживших ситуацию военного конфликта // The scientific heritage. Budapest, Hungary, 2019a. № 38. P. 2. С. 57–60.
- Барышева Е.И. Трансформация базовых убеждений молодых людей, переживших ситуацию военного конфликта // Диалог культур и диалог в поликультурном пространстве: сб. статей XI Междунар. науч.-практ. конф., 5–7 декабря 2019 г. / под ред. проф. Р.М. Абакаровой, Г.М. Магомедовой. Махачкала, 2019б. С. 54–58.
- Малкина-Пых И.Г. Психологическая помощь в кризисных ситуациях. М.: Изд-во Эксмо, 2005. 960 с.

Меновщиков В.Ю. Психологическое консультирование. Работа с кризисными и проблемными ситуациями. М.: Смысл, 2002. 182 с.

Падун М.А., Котельникова А.В. Модификация методики исследования базисных убеждений личности Р. Янофф-Булман // Психологический журнал. 2008. Т. 29, № 4. С. 98–106.

Ромек В.Г., Конторович В.А., Крукович Е.И. Психологическая помощь в кризисных ситуациях. СПб.: Речь, 2004. 256 с.

References

Ancyferova L.I. *Lichnost' v trudnyh zhiznennyh usloviyah: pereosmyslivanie, preobrazovanie situacij i psihologicheskaya zashchita*. [Personality in difficult living conditions: rethinking, transformation of situations and psychological defense]. *Psihologicheskij zhurnal* [The psychological journal], 1995, № 1, pp. 3–19. (In Russ.)

Barysheva E.I. *Osobennosti zhiznestojkosti molodyh lyudej, perezhivshih situaciyu voennogo konflikta*. [Features of the hardness of the youth, that survived situation of a military conflict]. *The scientific heritage*. Budapest, Hungary, 2019, № 38, p. 2, pp. 57–60 (In Russ.).

Barysheva E.I. *Transformaciya bazovyh ubezhdenij molodyh lyudej, perezhivshih situaciyu voennogo konflikta* [The transformation of basic

beliefs of the youth, involved in the war conflict]. *Dialog kul'tur i dialog v polikul'turnom prostranstve* [Dialog of cultures and the dialog in policultural world], sb. statej XI Mezhdunar. nauch.-prakt. konf., 5–7 dekabrya 2019 g. [The collection of articles of XI international scientific-praktikal conference, 5th–7th of December 2019], pod red. prof. R.M. Abakarovoj, G.M. Magomedovoj. Mahachkala, 2019, pp. 54–58. (In Russ.)

Malkina-Pyh I.G. *Psihologicheskaya pomoshch' v krizisnih situacijah* [The psychological help in crisis situations]. Moscow, izd-vo Eksmo Publ., 2005, 960 p. (In Russ.)

Menovshchikov V.YU. *Psihologicheskoe konsul'tirovanie. Rabota s krizisnimi i problemnymi situacijami* [Psychological counseling. Work with crisis and problem situations]. Moscow, Smysl Publ., 2002, 182 p. (In Russ.).

Padun M.A., Kotel'nikova A.V. *Modifikaciya metodiki issledovaniya bazisnyh ubezhdenij lichnosti R. Yanoff-Bul'man* [The modification of the R. Janoff-Bulman's methodology for studying basic personality beliefs]. *Psihologicheskij zhurnal* [The psychological journal], 2008, vol. 29, № 4, pp. 98–106. (In Russ.)

Romek V.G., Kontorovich V.A., Krukovich E.I. *Psihologicheskaya pomoshch' v krizisnyh situacijah*. [Psychological help in crisis situations]. Sankt-Petersburg, Rech' Publ., 2004, 256 p. (In Russ.)

ЦЕННОСТНЫЕ ПРИОРИТЕТЫ СУБЪЕКТОВ ЗАВИСТИ

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научно-исследовательского проекта «Социально-психологическая структура, детерминанты и механизмы регуляции зависти», проект № 18-013-00134 А

Феномен зависти не утрачивает своей актуальности в научных исследованиях современности. На основе эмпирических исследований в статье представлены результаты изучения противоречий в аксиологической сфере личности как потенциальных источников переживания зависти. Работа посвящена исследованию различий ценностных оснований переживания зависти по типу зависти-неприязни и зависти-уныния. Показано, что субъектам зависти свойственно противоречие между уровнем нормативных идеалов и уровнем индивидуальных приоритетов. На основе теории динамических отношений между ценностями результаты исследования позволили нам выделить ценности-оппозиции, детерминирующие переживания зависти. Центральной для зависти личности, мотивирующей субъекта на соответствующее поведение, является оппозиция ценностей универсализма и щедрости. Специфичной для переживания зависти по типу зависти-уныния является оппозиция ценностей универсализма и стимуляции, для зависти по типу зависти-неприязни – оппозиция ценностей традиции и щедрости.

Ключевые слова: зависть, зависть-уныние, зависть-неприязнь, ценностные ориентации, универсализм, щедрость, стимуляция, традиции.

Информация об авторе: Усова Наталья Владимировна, кандидат психологических наук, Саратовский национальный исследовательский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского, г. Саратов, Россия.

E-mail: usova_natalia@mail.ru

Дата поступления статьи: 11.12.2019.

Для цитирования: Усова Н.В. Ценностные приоритеты субъектов зависти // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. Т. 26, № 1. С. 60–64. DOI 10.34216/2073-1426-2020-26-1-60-64.

Nataliya V. Usova
Chernyshevsky Saratov State University

THE VALUE PRIORITIES OF SUBJECTS OF ENVY

The study is carried out with the financial support of the Russian Foundation for Basic Research within the framework of the research project «Social and psychological structure, determinants and mechanisms of envy regulation», project № 18-013-00134 A

The phenomenon of envy does not lose its topicality in modern scientific research. Based on empirical research, the article presents the results of a study of contradictions in the axiological sphere of personality as potential sources of envy. The work is devoted to the study of differences in the value bases of the experience of envy by the type of envy-hostility and envy-despondency. It is shown that envy subjects are characterised by a contradiction between the level of normative ideals and the level of individual priorities. Based on the theory of dynamic relationships between values, the results of the study allowed us to highlight the value of the opposition-determining experiences of envy. Central to the envy of the individual and motivating the subject to appropriate behaviour is the opposition of the values of universalism and generosity. The opposition to the values of universalism and stimulation is specific for experiencing envy by the type of envy-despondency, while the opposition of the values of tradition and generosity is the envy of the type of envy-dislike.

Keywords: envy, envy-despondency, envy-dislike, value orientations, universalism, generosity, stimulation, traditions.

Information about the author: Nataliya V. Usova, Candidate of Psychological Sciences, Chernyshevsky Saratov State University, Saratov, Russia.

E-mail: usova_natalia@mail.ru

Article received: December 11, 2019.

For citation: Usova N.V. The value priorities of subjects of envy. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2020, vol. 26, № 1, pp. 60–64 (In Russ.). DOI 10.34216/2073-1426-2020-26-1-60-64.

Феномен зависти интересует исследователей еще со времен античности. В научной литературе по сей день регулярно появляются работы, посвященные изучению данного явления. Ученые описывают сущность зависти (Муздыбаев К.), проводят параллели и сравнение зависти с другими пороками (Ильин Е.П.), пытаются определить роль зависти в развитии общества (Шек Г.), раскрывают теории происхождения зависти (Соколова Е.Е., Абдрашитова И.В.)

и определяют ее детерминанты (Бескова Т.В., Шамяионов Р.М.).

Определяя сущность зависти, нам бы хотелось более подробно остановиться на идеях Бесковой. Автор предлагает рассматривать зависть как «враждебное отношение к другому человеку, детерминированное его превосходством в значимых сферах, сопровождающееся негативными эмоциями, имеющими двунаправленный характер (на другого и на себя), комплексом негативных

эмоций, снижением самооценки и желанием нивелировать прямо или косвенно это превосходство». Рассмотрим два вида зависти. Субъект, переживающий «зависть-неприязнь», характеризуется озлобленностью, гневом, раздражением, которые адресованы более успешному субъекту. Данное переживание находит свое выражение в ненависти, подозрительности, высокой враждебности. Переживаемое чувство сопровождается сильным желанием превзойти другого любым возможным способом. Желание обладать возжеленным, но недостижимым может трансформироваться в желание лишить другого предмета зависти или навредить сопернику. Для субъекта «зависти-неприязни» характерно убеждение в том, что успехи другого принижают и/или обесценивают его собственные успехи и достижения. «Зависть-уныние» характеризуется переживанием иных чувств. Здесь главными являются чувства обиды, досады и грусти, субъект испытывает уныние, отчаяние, неуверенность и бессилие что-либо изменить. Для субъекта «зависти-уныния» характерно убеждение в незаслуженной непреодолимой обделенности по сравнению с другими.

Зависть возникает в тех случаях, когда предмет зависти имеет значительный интерес для личности, вызывает потребность им обладать, другими словами, высоко ценится субъектом.

Ценности имеют социальную природу и обретают самостоятельное значение для субъекта в процессе интериоризации. В своей совокупности ценности с присущей им субъективной значимостью образуют ценностные ориентации личности. Все многообразие работ, посвящённых вопросу ценностей, ценностных ориентаций, представленных в исследованиях, объединяет общая идея о том, что ценностные ориентации во многом определяют формирование личности человека [Вишняков, Карымова; Карымова, Трифонова; Сергеева, Вишняков]. Можно с уверенностью констатировать, что отношение личности к успеху и достижениям других субъектов во многом обуславливается

именно ценностными ориентациями, так как они выражают преимущественно сознательное отношение человека к социальной действительности [Хухлаев, Бучек] и определяют его дальнейшее поведение [Fischer, Boer].

Анализируя ценностные ориентации как «сложный социально-психологический феномен, характеризующий направленность и содержание активности личности, являющийся составной частью системы ее отношений, определяющий общий подход человека к миру, к себе, придающий смысл и направление личностным позициям, поведению, поступкам», Бескова выявляет характер взаимосвязи ценностных ориентаций личности с общим уровнем зависти и завистью к определенным предметам. Автор выделила четыре группы ценностей в зависимости от характера взаимосвязей значимых/доступных ценностей с завистью и обнаружила взаимосвязь между показателем несогласованности в мотивационно-личностной сфере и завистью. Несмотря на объем проделанной работы, по-прежнему остается без ответа вопрос о том, в какой мере зависть детерминирована иерархией ценностных ориентаций человека.

С нашей точки зрения, при ответе на поставленный вопрос целесообразнее опереться на теорию ценностей Ш. Шварца, в которой ценности рассматриваются как существующие вне конкретной ситуации ориентиры, служащие движущими мотивами индивида и групп [Schwartz]. Ценности имеют отношение к желаемым конечным состояниям и формам поведения личности, в силу чего мы убеждены, что исследование ценностей ориентиров, включающих в себя набор характеристик, позволит нам судить об их универсальности в качестве предикторов переживания зависти.

Целью данной работы явилось изучение противоречий в аксиологической сфере личности как потенциальных источников переживания зависти. Новизна работы состоит в нахождении различий ценностных оснований переживания зависти по типу зависти-неприязни и зависти-уныния.

Таблица

Взаимосвязь ценностных предпочтений и особенностей переживания зависти

Показатели	Зависть-неприязнь	Зависть-уныние	Зависть
Наслаждение	0,117	0,084	0,107
Достижение	0,125	0,025	0,077
Социальная власть	0,175	- 0,031	0,069
Самоопределение	0,170	0,098	0,142
Стимуляция	0,153	0,038	0,099
Конформизм	0,128	- 0,007	0,060
Универсализм	0,226*	0,156	0,204
Безопасность	0,059	0,020	0,041
Щедрость	- 0,012	- 0,024	- 0,020
Поддержка традиций	0,168	- 0,035	0,063

Примечание. * – уровень статистической значимости $p < 0,05$.

В качестве теоретического базиса операциональной модели исследования ценностной сферы личности нами использована концепция базовых человеческих ценностей Шварца и теория зависти, описанная в исследованиях Бесковой.

В качестве методического инструментария для проведения эмпирического исследования использовались:

- методика Шварца [Карандашев].
- методика исследования завистливости личности [Бескова].

Для начала оценим тесноту связи между переживанием зависти и ценностями, идеалами и убеждениями, оказывающими влияние на личность. Для этого воспользуемся парным коэффициентом корреляции (см. таблицу). Как мы видим, в ходе анализа обнаружена лишь одна тесная корреляционная взаимосвязь между «зависть-неприятность» и ценностным ориентиром «универсализм».

Отметим сразу, что определенная выше корреляционная взаимосвязь фиксирует только тесноту нахождения двух переменных между собой. Более ценным для нашего исследования явилось бы определение причинно-следственных связей. Поиск соответствующего ответа продолжим с помощью результатов регрессионной модели.

Ответ на вопрос, существуют ли статистически значимые отношения между ценностными предпочтениями и особенностями переживания зависти, даст нам возможность продемонстрировать общую тенденцию между зависимой и независимой переменной, а также позволит предсказать динамику изучаемого феномена.

В ходе регрессионного анализа вариация мотивационных типов ценностей на уровне нормативных идеалов объясняет 14 % особенностей протекания зависти, 11 % зависти-уныния и 19 % зависти-неприятности. Учитывая большое количество предикторов, которые определяют особенности переживания зависти, значение нашей зависимой переменной можно считать достаточно показательным.

Рассмотрим более детально полученные регрессионные уравнения, отразив наиболее значимые ценностные предпочтения.

Интегральный показатель зависти = ценности самоопределения (Self-Direction) (1,771) + ценности универсализма (Universalism) (1,274) + отсутствие ценности щедрости (Benevolence) (– 1,235).

Зависть-уныние = ценности самоопределения (Self-Direction) (0,931) + ценности универсализма (Universalism) (0,719) + отсутствие ценности щедрости (Benevolence) (– 0,407) + отсутствие ценности стимуляции (Stimulation) (– 0,285).

Зависть-неприятность = ценности самоопределения (Self-Direction) (0,840) + ценности универсализма (Universalism) (0,555) + отсутствие ценности щедрости (Benevolence) (– 0,828) + ценности поддержки традиций (Tradition) (0,326).

Полученные уравнения свидетельствуют о том, что формирование ценности самоопределения, универсализма в сочетании с отсутствием ценности щедрости детерминируют переживание зависти. Данный результат свидетельствует в пользу того, что для субъекта зависти характерно понимание, терпимость, защита благополучия всех людей и природы, они стремятся к самостоятельности, автономности и независимости и, при этом их совершенно не заботит сохранение благополучия людей, с которыми они находятся в личных контактах. Скорее всего, это связано с тем, что приоритет самостоятельности и универсализма делает акцент на возможности справедливого для всех и комфортного для субъектов зависти существования в различных ситуациях, свидетельствует о стремлении субъектов зависти к жизни в социуме и активном использовании общественных благ, но при этом у них отсутствует способность отказаться от эгоистических интересов и готовность делиться «добром». Стоит особенно отметить, что нравственный смысл жизни и деятельности человека проявляется именно в способности делиться добром, в любви, милосердии, альтруизме, терпимости, помощи, стремлении содействовать счастью и благополучию других людей.

Результаты исследования, таким образом, позволили нам обнаружить определенное противоречие между уровнем нормативных идеалов и уровнем индивидуальных приоритетов. С одной стороны, у субъектов зависти хорошо сформировано представление о ценностном и нравственном смысле жизни, но, с другой, отсутствует готовность делиться с ближним теплотой, милосердием и т. п. Можно сказать, что добрые действия и поступки, которые совершают субъекты зависти, ориентированы в основном на собственную выгоду, а также на получение внешнего и (или) внутреннего вознаграждения.

Специфическое реагирование на благополучие окружающих по типу зависти-уныния детерминировано отсутствием стремления к новизне и состоятельности в жизни. При этом следует подчеркнуть, что стремление к новизне необходимо для поддержания оптимального уровня активности организма. Мы предполагаем, что именно лежащая в основе ценности «стимуляция» – направленность форм социального взаимодействия индивида на новизну (риск, приключения, яркие впечатления, новые виды деятельности) – является одним из механизмов социально-психологической адаптации и дальнейшей ориентации личности на развитие или регресс, что в научных исследованиях чаще всего описывается через представления о белой и черной зависти.

Здесь точно так же обнаруживается противоречие между уровнем нормативных идеалов и уровнем индивидуальных приоритетов. С одной сторо-

ны, субъектами зависти-уныния усвоена ценность рационального использования собственных возможностей, активного и конструктивного мирозидания, а с другой – им свойственны социальная пассивность, приспособление, предпочтение стабильности в ущерб возможному росту. Субъектам зависти-уныния свойственно нежелание нести ответственность за собственный выбор.

Специфическое реагирование на благополучие окружающих по типу зависти-неприязни обусловлено уважением традиций, склонностью к смирению, благочестию, принятию своей участи. С нашей точки зрения, неприязнь субъектов зависти в данном случае возникает как реакция на неудачные попытки сохранить стабильность за счет добровольного самоограничения и подчинения.

Рассогласованность между нормативными идеалами и индивидуальными приоритетами личности является важной характеристикой, способствующей формированию зависти. Завистливость субъекта свидетельствует о наличии аксеологического конфликта, переживаемого индивидом. Завистливый субъект предъявляет социуму паттерны поведения (индивидуальные приоритеты), не соответствующие его истинным убеждениям (нормативным идеалам). При этом именно ценностные оппозиции оказывают более существенное влияние на формирование зависти, нежели собственно ценности.

Таким образом, на основе теории динамических отношений между ценностями результаты исследования позволяют нам выделить ценности-оппозиции, детерминирующие переживания зависти. Центральной для зависти личности, мотивирующей субъекта на соответствующее поведение, является оппозиция ценностей универсализма и щедрости. Специфичной для переживания зависти по типу зависти-уныния является оппозиция ценностей универсализма и стимуляции, для зависти по типу зависти-неприязни – оппозиция ценностей традиции и щедрости.

Список литературы

Абдрашитова И.В. Зависть: извинительная, продуктивная, конструктивная? URL: <http://www.ethicscenter.ru/f/16.html> (дата обращения: 11.11.2009).

Архангельская Л.С. Зависть в структуре отношений субъектов, испытывающих трудности общения: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Ростов н/Д., 2004.

Бескова Т.В. Социальная психология зависти. Саратов: Наука, 2010. 255 с.

Бескова Т.В. Взаимосвязь ценностных ориентаций личности и ее склонности к зависти // Известия Саратовского университета. Новая сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2010. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/>

vzaimosvyaz-tsennostnyh-orientatsiy-lichnosti-i-ee-sklonnosti-k-zavisti (дата обращения: 27.10.2019).

Вишняков А.И., Карымова О.С. К вопросу о ценности семьи (на примере студентов) // Фундаментальные исследования. 2014. № 3–4. С. 846–850.

Карандашев В.Н. Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство. СПб.: Речь, 2004. 70 с.

Карымова О. С., Трифонова Е.А. К вопросу о ценностях в студенческой среде // Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры: материалы Всероссийской научно-методической конференции. 2014. С. 2022–2024.

Муздыбаев К. Психология зависти // Психологический журнал. 1997. Т. 23. № 6. С. 3–11.

Сергеева Е.Н., Вишняков А.И. Особенности психологической безопасности образовательной среды на примере учащихся 6-х классов гимназии № 1 г. Мелеуза, РБ // Вестник Оренбургского государственного университета. 2008. № 82. С. 37–38.

Селигман М. Новая позитивная психология: Научный взгляд на счастье и смысл жизни / пер. с англ. М.: София, 2006. 368 с.

Соколова Е.Е. Психология зависти // Педология. Новый век. 2002. № 10. С. 71–82.

Филипенко В.В., Черняев Л.Л. Зависть и уныние. URL: http://www.sspp.ru/index.php?module=subjects&func=view_page&pageid=12 (дата обращения: 27.03.2010).

Хухлаев О.Е., Бучек А.А. Этнонациональные установки и ценности современной молодежи (на материале исследования студенчества нескольких регионов России) // Культурно-историческая психология. 2011. № 4. URL: <https://www.hse.ru/pubs/share/direct/document/63066164> (дата обращения: 16.10.2019).

Шамионов Р.М. Зависть в системе социально-экономических установок и активность личности // Теоретическая и экспериментальная психология. 2011. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/zavist-v-sisteme-sotsialno-ekonomicheskikh-ustanovok-i-aktivnost-lichnosti> (дата обращения: 27.10.2019).

Fischer R., Boer D. Motivational basis of personality traits: A meta-analysis of value-personality correlation. Journal of Personality, 2015, vol. 83, p. 491–510.

Schwartz S. Basic human values: Theory, measurement, and applications. Revue française de sociologie, 2005, v. 42, p. 249–288.

References

Abdrashitova I.V. *Zavist', izvinitel'naiia, produktivnaia, konstruktivnaia?* [Envy: excusable, productive, constructive?]. URL: <http://www.ethicscenter.ru/f/16.html> (access date: 11.11.2009). (In Russ.)

Arkhangel'skaia L.S. *Zavist' v strukture otnoshenii sub"ektov, ispytyvaiushchikh trudnosti obshcheniia* [Envy in the structure of relations of subjects experiencing communication difficulties]: avtoref. dis. ... kand. psikh. nauk. Rostov n/D., 2004. (In Russ.)

Beskova T.V. *Sotsial'naia psikhologiya zavisti* [The social psychology of envy]. Saratov, Nauka, 2010. 255 p. (In Russ.)

Beskova T.V. *Vzaimosviaz' tsenostnykh orientatsii lichnosti i ee sklonnosti k zavisti* [The relationship of the value orientations of the personality and its tendency to envy]. *Izv. Sarat. un-ta Nov. ser. Ser. Akmeologiya obrazovaniia. Psikhologiya razvitiia* [Acmeology of education. Developmental psychology], 2010, № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimosvya-tsennostnyh-orientatsiy-lichnosti-i-ee-sklonnosti-k-zavisti> (access date: 27.10.2019). (In Russ.)

Vishniakov A.I., Karymova O.S. *K voprosu o tsenosti sem'i (na primere studentov)* [On the value of the family (for example, students). Basic research]. *Fundamental'nye issledovaniia* [Basic research], 2014, № 3–4, pp. 846–850. (In Russ.)

Karandashev V.N. *Metodika Shvartsa dlia izucheniia tsenostei lichnosti, kontseptsii i metodicheskoe rukovodstvo* [Schwartz methodology for the study of personality values: concept and methodological guidance]. Saint Petersburg, Rech', 2004, 70 p. (In Russ.)

Karymova O.S., Trifonova E.A. *K voprosu o tsenostiakh v studencheskoi srede* [On the issue of student values]. *Universitetskii kompleks kak regional'nyi tsentr obrazovaniia, nauki i kul'tury: materialy Vserossiiskoi nauchno-metodicheskoi konferentsii* [University Complex as a Regional Center for Education, Science and Culture: Materials of the All-Russian Scientific and Methodological Conference], 2014, pp. 2022–2024. (In Russ.)

Muzdybaev K. *Psikhologiya zavisti* [The psychology of envy]. *Psikhologicheskii Zhurnal*

[Psychological Journal], 1997, T. 23, № 6, pp. 3–11. (In Russ.)

Sergeeva E.N. *Vishniakov A. I. Osobennosti psikhologicheskoi bezopasnosti obrazovatel'noi sredy na primere uchashchikhsia 6-kh klassov gimnazii № 1 g. Meleuz* [Peculiarities of the psychological safety of the educational environment, as exemplified by students in the 6th grade of gymnasium No. 1 in Meleuz]. *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of Orenburg State University], 2008, № 82, pp. 37–38. (In Russ.)

Seligman M. *Novaia pozitivnaia psikhologiya, Nauchnyi vzgliad na schast'e i smysl zhizni* [New positive psychology]: per. s angl. Moscow, Sofia, 2006, 368 s., pp. S. 71–82. (In Russ.)

Sokolova E.E. *Psikhologiya zavisti* [The Psychology of Envy]. *Pedologiya. Novyi vek* [New Age], 2002, № 10, pp. 71–82.

Filipenko V.V., Cherniaev L.L. *Zavist' i unynie* [Envy and despondency]. http://www.sspp.ru/index.php?module=subjects&func=view_page&pageid=12 (access date: 27.03.2010). (In Russ.)

Khukhlaev O.E., Buchek A.A. *Etnonatsional'nye ustanovki i tsenosti sovremennoi molodezhi (na materiale issledovaniia studenchestva neskol'kikh regionov Rossii)* [Ethno-national attitudes and values of modern youth]. *Teoreticheskaiy I eksperimental'naya psikhologiya* [Theoretical and Experimental Psychology], 2011, № 4. URL: <https://www.hse.ru/pubs/share/direct/document/63066164> (access date: 16.10.2019). (In Russ.)

Shamionov R.M. *Zavist' v sisteme sotsial'no-ekonomicheskikh ustanovok i aktivnost' lichnosti* [Envy in the system of socio-economic attitudes and activity of the individual]. *Teoreticheskaiy i eksperimental'naia psikhologiya* [Theoretical and experimental psychology], 2011, № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/zavist-v-sisteme-sotsialno-ekonomicheskikh-ustanovok-i-aktivnost-lichnosti> (access date: 27.10.2019). (In Russ.)

САМОРЕГУЛЯЦИЯ И ЕЕ КОМПОНЕНТЫ КАК УСЛОВИЕ ГОТОВНОСТИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ САМООПРЕДЕЛЕНИЮ

В статье представлены результаты исследования взаимосвязи готовности к профессиональному самоопределению и саморегуляции в контексте построения профессиональной перспективы. Автор раскрывает специфику профессионального самоопределения в период обучения в вузе. В результате эмпирического исследования были выявлены различия в готовности к профессиональному самоопределению в зависимости от развития навыков саморегуляции в юношеском возрасте. Студенты, не готовые к профессиональному самоопределению, характеризуются слабой сформированностью процессов моделирования, направленностью на гедонистическое настоящее, недоверием к миру и чаще всего заниженной самооценкой. Студенты, готовые к профессиональному самоопределению, умеют выделять значимые условия для достижения поставленных целей, ориентируются на будущее, характеризуется умением планировать и достигать будущие цели. Также автором выявлено, что особенностью профессионального самоопределения современных студентов является большая гибкость профессиональных намерений, мобильность интересов, однако способность к самооценке собственных способностей и возможностей, овладение определенным типом деятельности остается на довольно низком уровне. В результате у значительной части юношей и девушек возникают нереалистичные либо неосуществимые планы, абстрактное, недостаточно содержательное, рассогласованное, противоречивое представление о профессиональной перспективе.

Ключевые слова: профессиональная перспектива, образ будущего, саморегуляция, планирование, моделирование, целеполагание, юношеский возраст, готовность к профессиональному самоопределению, профессиональное самоопределение.

Информация об авторе: Чекалина Мария Сергеевна, ORCID 0000-0003-4615-4892, старший преподаватель кафедры психологии и педагогики ИЕСЭН ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет», г. Новосибирск, Россия.

E-mail: mari-serg28@mail.ru

Дата поступления статьи: 14.01.2020.

Для цитирования: Чекалина М.С. Саморегуляция и ее компоненты как условие готовности к профессиональному самоопределению // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. Т. 26, № 1. С. 65–71. DOI 10.34216/2073-1426-2020-26-1-65-71.

Mariya S. Chekalina
Novosibirsk State Pedagogic University

SELF-REGULATION AND ITS COMPONENTS AS A CONDITION OF READINESS FOR PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION

The article presents the results of research on the relationship of readiness for professional self-determination and self-regulation in the context of building a professional perspective. The author reveals the specifics of professional self-determination in the period of study at a higher education institution. As a result, empirical studies have identified differences in readiness for professional self-determination in accordance with the development of self-regulation skills in adolescence. Students not ready for professional self-determination are characterised by a weak formation of modelling processes, a focus on the hedonistic present, distrust of the world, and most often low self-esteem. Students ready for professional self-determination can distinguish significant conditions for achieving their goals, focus on the future, and they are characterised by the ability to plan and achieve future goals. The author also revealed that the feature of professional self-determination of modern students is the great flexibility of professional intentions, the mobility of interests, but the ability to self-evaluate their own abilities and capabilities, mastery of a certain type of activity remains at a rather low level. As a result, a considerable part of young men and women have unrealistic or unrealisable plans, an abstract, insufficiently meaningful, inconsistent, contradictory idea of a professional perspective.

Keywords: professional perspective, image of future, self-regulation, planning, modelling, goal-setting, adolescence, readiness for professional self-determination, professional self-determination.

Information about the author: Mariya S. Chekalina, ORCID 0000-0003-4615-4892, Senior Lecturer, Department of Psychology and Pedagogy, Novosibirsk State Pedagogic University, Novosibirsk, Russia.

E-mail: mari-serg28@mail.ru

Article received: January 8, 2020.

For citation: Chekalina M.S. Self-regulation and its components as a condition of readiness for professional self-determination. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics. 2020. vol. 26. № 1. pp. 65–71 (In Russ.). DOI 10.34216/2073-1426-2020-26-1-65-71.

Проблема профессионального самоопределения, несмотря на свою достаточно длительную научную историю, не теряет актуальности. В современной социо-культурной и социо-экономической ситуации в психологии развития усиливается исследовательский интерес к изучению факторов, условий, критериев успешного профессионального самоопределения в юношеском возрасте. Очевидно, что в последние десятилетия наблюдаются противоречивые тенденции: с одной стороны, увеличивается количество юношей и девушек, получающих высшее образование, с другой – количество выпускников вузов, работающих по специальности, полученной в вузе, снижается. В качестве ведущей психологической причины, определяющей данную неблагоприятную ситуацию, исследователи выделяют неуспешное (неэффективное) профессиональное самоопределение.

Проблема профессионального самоопределения в сознании развивающейся личности становится актуальной еще до момента собственно профессионального выбора. Во-первых, когда у учащегося должны формироваться профессиональные интересы, связанные с осознанием своих способностей, возможностей, мышление, рефлексия еще развиты недостаточно. Во-вторых, самоопределение не заканчивается на этапе выбора учебного заведения или специальности. При этом такой выбор может быть неосознанным, сделанным по подсказке родителей, на основе выбора престижного заведения, а не по личностным, внутренним мотивам. Развитие потребности в самоопределении выступает для личности как противоречие, решение которого является движущей силой именно профессионального самоопределения. Противоречие заключается в борьбе между личными предпочтениями и потребностями – и требованиями того профессионального труда, который выберет юноша. По мнению М.С. Ковалевиц, «в современной действительности выбор профессии является неорганизованным, не учитывает личные интересы определяющегося и не способствует выработке специальных навыков профессиональной деятельности» [Ковалевиц].

Л.Е. Галаганова, С.Ю. Носков, Г.Г. Солодова, Е.З. Галаганова, С.Н. Козловская в своих исследованиях выделяют уровни профессионального развития студентов, на каждом из которых студента характеризует разный уровень развития интереса, мотивации обучения, готовности решать возникающие трудности [Козловская; Профессиональное самоопределение]. Выделение авторами различных уровней самоопределения позволяет нам говорить о таком понятии, как готовность к профессиональному самоопределению. Понятие готовности человека к профессиональной деятельности всегда рассматривается сквозь призму конкретной профессиональной деятельности с ее спецификой

и особенностями. При этом исследователи, занимающиеся вопросами готовности, выделяют в ней определенный ряд качеств личности: мотивационных, познавательных, эмоциональных и волевых. Также следует учитывать особенности психофизиологического состояния человека и его направленность на выполнение деятельности.

Н.В. Кузьмина «рассматривает психологическую готовность к профессиональной деятельности через наличие у человека комплекса знаний, умений и навыков в конкретной области науки. Следовательно, психологическая готовность будет раскрываться через умения ставить перед собой задачи, применять методологию и методы специальных наук для установки диагноза и прогноза при решении задач, оценивать и выбирать методы, наиболее подходящие для качественного исполнения деятельности» [Кузьмина].

А.А. Деркач с соавторами, проведя психолого-акмеологические исследования и обобщив полученные данные о психологической готовности, выделил систему критериев и показателей готовности к профессиональной деятельности: внутренний (субъективный) и внешний интегральный критерий развития готовности к деятельности. Внутренний критерий раскрывается через совокупность мотивационных, гностических, технологических, регулятивных качеств личности. А.А. Деркач отмечает: «Внешний интегральный критерий развития готовности является объективным, так как в его качестве выступают настоящие результаты деятельности. В качестве субъективного параметра в системе частных внешних параметров выступает удовлетворенность субъекта деятельности ее процессом и результатами. Показателями удовлетворенности могут выступать, по мнению автора, положительное эмоциональное состояние в процессе деятельности и после ее завершения; адекватная самооценка и положительное самоотношение» [Деркач].

В результате можно сделать вывод, что психологическая готовность к деятельности является многогранным понятием, обязательным условием не только начала, но и эффективного выполнения деятельности. Поэтому в нашем исследовании готовность к профессиональному самоопределению понимается как интегральное свойство личности, раскрывающееся через способность личности осознанно и самостоятельно строить, корректировать и реализовывать свою профессиональную перспективу. В свою очередь, под профессиональной перспективой вслед за И.А. Ральниковой, Е.А. Ипполитовой мы будем понимать «целостное образование, в ядре которого выделяют такие элементы, как жизненные цели, планы, программы и ценностные ориентации личности» [Ральникова, Гурова, Ипполитова]. Профессиональная перспектива в студенчестве, с психологической точки

зрения, рассматривается «как процесс моделирования картины своего профессионального будущего, включающий в себя ряд возможных (планируемых и ожидаемых) событий, опирающийся на ценностные ориентации личности и имеющей субъективное мотивационное измерение, которое поддерживает выполнение задач деятельности в сфере планирования будущего» [Ральникова, Гурова, Ипполитова]. Построение перспективы предполагает составление профессиональных планов, которые предусматривают выдвижение целей на каждом этапе, планирование путей их достижения, а также непосредственную их реализацию, что в свою очередь раскрывается через компоненты саморегуляции: прогнозирование, целеполагание, планирование, моделирование, программирование, оценку результата деятельности, гибкость (К.А. Абульханова-Славская, Т.Н. Козловская, В.Д. Повзун, А.В. Кирьякова, В.Э. Чудновский и др.).

Обобщив ряд отечественных и зарубежных исследований (Е.А. Климова, Н.С. Пряжникова, О.А. Конопкина, В.И. Моросановой, И.Н. Бондаренко, А.К. Осницкого, З.З. Утягановой, В.Д. Повзун, М. Gollwitzer, G. Oettingen, В. J. Zimmerman, Dale H. Schunk), мы охарактеризовали основные компоненты саморегуляции, являющиеся условием построения профессиональной перспективы будущего [Кирьякова, Козловская; Утяганова; Planning Promotes].

Первый компонент – это способность к прогнозированию. Человек, ориентируясь в окружающем мире, начинает осознавать себя, свои поступки, свое будущее и затем осуществляет поиск, проектирование ресурсов для осуществления задуманного. Одним из главных компонентов, на наш взгляд, является способность к целеполаганию. Ведь цель – это некий проект собственной жизни, в том числе и профессиональной, построение которого является важной детерминантой поведения человека. Следующим важным компонентом является навык моделирования. Е.А. Климов этот процесс описывал как построение мысленного образа будущего результата.

В. J. Zimmerman, анализируя процесс саморегуляции, выделяет в нем «три последовательные фазы: предусмотрительности, производительности или волевого контроля и саморефлексии» [Zimmerman]. Согласно предыдущим выводам нашего исследования «предусмотрительность выступает компонентом прогнозирования собственной деятельности, а также предвосхищения различных вариантов развития одной и той же ситуации. Производительность или волевой контроль являются собственно стимулом реализаций деятельности для достижения поставленной цели. И здесь автор подчеркивает значимость именно волевого акта, поскольку для преодоления каких-либо препятствий одного желания будет недостаточно. Этот

этап также соотносится с компонентом моделирования. Саморефлексия в данной концепции выступает как компонент оценки своей деятельности, помогающий оценить правильность выполнения деятельности» [Чекалина].

Описанные данные согласуются с отечественными исследованиями О.А. Конопкина, где автор включает перечисленные компоненты в структурно-функциональную модель процесса саморегуляции [Конопкина].

Dale H. Schunk и Barry J. Zimmerman в своих исследованиях также придают саморегуляции большое значение и понимают ее как контроль собственного поведения для достижения поставленной цели. Авторы считают, что сама перспектива того, что в будущем что-то происходит, побуждает человека регулировать свое поведение [Collins].

Однако ряд авторов считает, что в современном образовании можно говорить скорее о мотивационной готовности юношей к профессиональному самоопределению, нежели о готовности в плане развития специальных умений основательно планировать свою жизнь, в том числе и ее дальнейшие этапы [Ральникова].

Совокупность данных компонентов позволяет выстраивать личности профессиональную перспективу, которая в свою очередь является условием развития готовности к профессиональному самоопределению. В результате осмысления данной проблемы перед нами встала задача провести эмпирическое исследование и выявить особенности готовности к профессиональному самоопределению в зависимости от развития навыков саморегуляции в юношеском возрасте.

В эмпирическом исследовании были использованы следующие методики: опросник В.И. Моросановой «Стиль саморегуляции поведения» (ССПМ) – для определения индивидуального профиля регуляторных процессов и уровня развитости общей саморегуляции как регуляторных предпосылок успешности овладения новыми видами деятельности, в том числе профессиональным самоопределением [Моросанова, Бондаренко]; тест-опросник А.В. Зверькова и Е.В. Эйдмана «Исследование волевой саморегуляции» – для диагностики степени осознанности регуляции деятельности [Пашукова, Допира, Дьяконов]; методика изучения образа возможного будущего В.Н. Петровой – для определения уровня готовности к профессиональному самоопределению [Петрова]; тест «Индекс жизненной удовлетворенности» (ИЖУ), адаптация Н.В. Паниной – для диагностики психологического комфорта и социально-психологической адаптированности при профессиональном самоопределении [Шендик]; анкета профессионального самоопределения, разработанная Г.В. Резапкиной – для оценки своевременности, осознанности, реалистичности и не-

противоречивости профессионального выбора у испытуемых [Резапкина].

Выбор методов и методик для проведения исследования был обусловлен теоретическим обоснованием значимости проблемы, базовыми принципами, заложенными в основу работы. В рамках изучения особенностей готовности к профессиональному самоопределению в зависимости от развития навыков саморегуляции в юношеском возрасте было проведено исследование, в котором приняли участие 224 студента ФГБОУ ВО «НГПУ», обучающиеся в институте естественных и социально-экономических наук.

В качестве критерия для деления респондентов на группы в нашем исследовании выступила готовность/неготовность к профессиональному самоопределению, для изучения которого нами использована анкета профессионального самоопределения, разработанная Г.В. Резапкиной. Анализ анкет позволил выявить, насколько профессиональный выбор был своевременным, осознанным, реалистичным и непротиворечивым.

С этой же целью была использована методика «Образы возможного будущего» В.Н. Петровой, в составе которой есть шкала «готовность к профессиональному самоопределению». Оценивая результаты тестирования, мы опирались на авторскую инструкцию, но при интерпретации их в контексте решаемых исследовательских задач допустили, что положительная числовая оценка по данной шкале свидетельствует о готовности к профессиональному самоопределению, а отрицательная – позволяет установить негативное отношение к самой проблеме профессионального самоопределения и отсутствию внутренней готовности продуктивно ее решать.

На первом этапе испытуемые были разделены на две группы – готовых и неготовых к профессиональному самоопределению юношей – по шкале «готовность к профессиональному самоопределению» методики В.Н. Петровой. На втором этапе был произведен качественный анализ ответов на вопросы анкеты Г.В. Резапкиной с их соотношением с критериями: своевременность профессионального выбора, осознанность выбора, реалистичность, согласованность и непротиворечивость выбора. Результаты качественного анализа были переведены в количественный показатель (0 – отсутствие признака, 1 – наличие признака). Далее

был использован критерий U Манна – Уитни для выявления различий между названными группами.

В результате применения критерия U Манна – Уитни было получено подтверждение того, что группы между собой значимо различаются по показателям своевременности, осознанности, реалистичности и непротиворечивости профессионального выбора. Это подтверждает предположение о том, что профессиональный выбор в группе готовых к профессиональному самоопределению юношей был более осознанным, со знанием предмета труда, профессионально важных качеств, необходимых для профессии. При этом в группе неготовых к профессиональному самоопределению юношей выбор был сделан не на основе собственных интересов и способностей, а на смутном представлении о будущей профессии и профессионально важных качествах, необходимых для ее овладения. В результате количественного и качественного анализа результатов методик нам удалось разделить выборку испытуемых на две эмпирические группы для дальнейшего исследования.

По результатам анализа ответов по двум методикам все испытуемые разделены на две эмпирические группы: ЭГ-1 (N = 108) – составили студенты с неготовностью к профессиональному самоопределению – 48 % испытуемых; ЭГ-2 (N = 116) – составили студенты с готовностью к профессиональному самоопределению – 52 % испытуемых.

Для выявления различий в группах готовых/неготовых к профессиональному самоопределению юношей применялся критерий U Манна – Уитни. Результаты сравнения представлены в таблице 1.

В результате применения критерия U Манна – Уитни было получено подтверждение того, что группы между собой значимо различаются по целому ряду параметров. Таким образом, между группами готовых и неготовых к профессиональному самоопределению юношей обнаруживаются отличительные особенности.

Испытуемые ЭГ-1 характеризуются слабой сформированностью процессов моделирования, что сопровождается неустойчивостью убеждений, отношения к происходящим событиям. Выполнение деятельности для испытуемых этой группы зачастую связано с неудачами, поэтому и профессиональный выбор может быть неадекватным способностям и желаниям. Испытуемые в данной группе часто следуют чужим советам, не произ-

Таблица 1

Достоверность различий по анкете Г.В. Резапкиной в ЭГ-1, ЭГ-2

Наименование признака/название шкалы	U Манна – Уитни	Уровень значимости
«Своевременность» (Г.В. Резапкина)	3312	p = 0,005
«Осознанность» (Г.В. Резапкина)	5220	p = 0,012
«Реалистичность» (Г.В. Резапкина)	2844	p = 0,000
«Согласованность и непротиворечивость» (Г.В. Резапкина)	4932	p = 0,000

Таблица 2

Достоверность различий компонентов саморегуляции по ЭГ-1, ЭГ-2

Наименование признака/название шкалы	U Манна – Уитни	Уровень значимости
«Моделирование» (ССПМ)	4912	p = 0,005
«Самостоятельность» (ССПМ)	5050	p = 0,011
«Общая шкала волевой регуляции» (А.В. Зверькова и Е.В. Эйдмана)	4964	p = 0,007
«Настойчивость» (А.В. Зверькова и Е.В. Эйдмана)	5022	p = 0,010
«Самообладание» (А.В. Зверькова и Е.В. Эйдмана)	5246	p = 0,035
«Смысловая жизненная перспектива» (В.Н. Петровой)	2244	p = 0,000
«Уровень самосознания» (В.Н. Петровой.)	1614	p = 0,000
«Восприятие макросоциума» (В.Н. Петровой)	1566	p = 0,000
«Восприятие микросоциума» (В.Н. Петровой)	2612	p = 0,000
«Готовность к профессиональному самоопределению» (В.Н. Петровой)	1782	p = 0,000
«Индекс жизненной удовлетворенности» (Н.В. Панина)	52	p = 0,000
«Интерес к жизни» (Н.В. Панина)	1510	p = 0,000
«Последовательность в достижении целей» (Н.В. Панина)	2040	p = 0,000
«Согласованность между поставленными и достигнутыми целями» (Н.В. Панина)	1420	p = 0,000
«Положительная оценка себя и собственных поступков» (Н.В. Панина)	1725	p = 0,000
«Общий фон настроения» (Н.В. Панина)	1669	p = 0,000

водя анализ полезности таких советов для себя. В результате выбор специальности юноши делают, следуя за мнением родителей, друзей или учителей. Ориентация юношей в данной группе на гедонистическое настоящее проявляется в отсутствие заботы о будущих последствиях или жертв в пользу будущих наград. Испытуемые характеризуются базовым недоверием к миру, в связи с чем они раздражительны, настроение неустойчиво, проявляют слабую активность.

Кроме того, очевидно, что испытуемые ЭГ-1 характеризуется в большей степени заниженной самооценкой, пассивностью в решении возникающих проблем в деятельности, они склонны сомневаться в собственной способности достигать поставленных целей, что снижает их адаптивность при возникновении непредвиденных ситуаций.

Испытуемые ЭГ-2 характеризуются способностью выделять значимые условия для достижения поставленных целей, причем эта способность проявляется как при планировании ближайшего будущего, так и при планировании отдаленной перспективы. Их ориентация на временной модус – будущее характеризуется умением планировать и достигать будущие цели, при этом присутствует базовое доверие к миру, что проявляется в высокой активности в деятельности, сдержанности, эмоциональной стабильности.

Анализ эмпирического материала позволяет утверждать, что испытуемые в ЭГ-2 решительны в постановке цели, убеждены в достижимости любой поставленной перед собой задачи. Испытуемые увлекаются выполняемой деятельностью, при этом адекватно оценивают свои способности и возможности. Выраженность данных характеристик позволяет утверждать, что у испытуемых данной

группы профессиональное самоопределение является более успешным, в отличие от испытуемых в ЭГ-1.

Важно отметить, что особенностью профессионального самоопределения современных студентов является большая гибкость профессиональных намерений, мобильность интересов, а также усложняющаяся структура мотивов профессионального развития. При этом способность к самооценке собственных способностей и возможностей, овладение определенным типом деятельности остается на довольно низком уровне. Поэтому проблема профессионального самоопределения является актуальной именно на этапе получения профессионального образования. При этом цели зачастую стихийны, неосознанны, выдвигаются с учетом внешних, а не внутренних мотивов. Поэтому у значительной части юношей и девушек возникают нереалистичные либо неосуществимые планы, абстрактное, недостаточно содержательное, несогласованное, противоречивое представление о профессиональной перспективе. Юноши продумывают ближайшие цели – нужно поступить в вуз, но не оценивают, желаемый ли это вуз, это будущая профессия или только учебное заведение, кем они все-таки хотят работать и нужно ли для этого высшее образование и т. д.

В этой связи можно говорить скорее о мотивационной готовности юношей к будущему, нежели о готовности в плане развития специальных умений основательно планировать свою жизнь, в том числе и ее дальние этапы. Поэтому готовность к профессиональному самоопределению и его успешность связана с развитием навыков саморегуляции – программирование, моделирование, планирование, гибкость в принятии решений. С этой

точки зрения для того, чтобы сделать оптимальный выбор в ситуации профессионального самоопределения, необходимо обладать умением согласовывать, дифференцировать поставленные цели для построения реалистичной, желаемой, позитивной профессиональной перспективы. Тогда профессиональное самоопределение будет эффективным, устойчивым и качественным.

Список литературы

Деркач А.А. Акмеологические основы развития профессионала. М.: Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та; Воронеж: Изд-во НПО «Модек», 2004. 750 с.

Кирьякова А.В., Козловская Т.Н. Самоорганизация времени как фактор формирования «Образа будущего» студента университета: монография. Нижний Новгород: ВГИПА, 2006. 142 с.

Ковалевич М.С. Модели содержания и технологии информационно-педагогической поддержки социально-профессионального самоопределения личности // Адукацыя і выхаванне. 2012. № 2. С. 14–22.

Козловская Т.Н. Обучение студентов навыкам планирования времени // Психология в вузе. 2007. № 34. С. 37–45.

Конопкин О.А. Психическая саморегуляция произвольной активности человека (структурно-функциональный аспект) // Вопросы психологии. 1995. № 1. С. 5–12.

Кузьмина Н.В. Предмет акмеологии образования // Акмеологические проблемы подготовки преподавателей: сб. науч. трудов. М.; Шуя: Исследовательский центр подготовки преподавателей: ШГП, 1998. Вып. 1. С. 5–22.

Моросанова В.И., Бондаренко И.Н. Диагностика саморегуляции человека. М.: Когито-Центр, 2015. 304 с.

Пашукова Т.И., Допира А.И., Дьяконов Г.В. Практикум по общей психологии для студентов педагогических вузов: учеб. пособие. М.: Изд-во «Институт практической психологии», 1996. 127 с.

Петрова В.Н. Методика изучения образа возможного будущего // Сибирский психологический журнал. 2002. № 16–17. С. 32–36.

Профессиональное самоопределение студентов в системе высшего и среднего профессионального образования (на материалах университета и колледжа) / Л.Е. Галаганова, С.Ю. Носков, Г.Г. Солодова, Е.З. Галаганова. Кемерово: Кузбассвузиздат, 2004. 216 с.

Ральникова И.А. Жизненные перспективы личности (психологический контекст): монография. Барнаул: Изд-во АлтГУ, 2002. 152 с.

Ральникова И.А., Гурова О.С., Инполитова Е.А. Жизненные перспективы личности: риски воспроизводства девиантного поведения: монография / АлтГУ, Фак. психологии, Науч.-образоват. центр комплекс. исслед. проблем молодежи. Барнаул: Изд-во АлтГУ, 2012. 286 с.

Резанкина Г.В. Как измерить эффективность профориентационной работы // Профессиональное самоопределение молодежи инновационного региона: проблемы и перспективы: сб. ст. по материалам Всерос. науч.-практ. конф. / под общей ред. А.Г. Миронова. Красноярск, 2016. С. 272–278.

Утяганова З.З. «Образ будущего» в процессе самореализации студента в вузе // Высшее образование в России. 2009. № 5. С. 154–156.

Чекалина М.С. Взаимосвязь построения образа будущего и саморегуляции // Вестник педагогических инноваций. 2017. № 4 (48). С. 51–60.

Шендрик И.Г. Профессиональное образование в условиях постиндустриального общества // Научный диалог. 2012. № 10. С. 53–59.

Collins N. Motivation and Self-Regulated Learning: Theory, Research, and Applications (review). The Journal of Higher Education, vol. 80, № 4, July/August 2009, pp. 476–479.

Planning Promotes Goal Striving Peter M. Gollwitzer and Gabriele Oettingen. Handbook of self-regulation: research, theory, and applications, ed. by Kathleen D. Vohs, Roy F. Baumeister, United States, 2nd ed., 2010, 592 p.

Zimmerman B.J. Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R., Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), Handbook of self-regulation. San Diego, CA, Academic Press, 2000, pp. 13–39.

References

Derkach A.A. *Akmeologicheskie osnovy razvitiia professional* [Acmeological basis for professional development]. Moscow, Mosk. psikhol.-sots. in-ta Publ.; Voronezh, NPO “Modek” Publ., 2004, 750 p. (In Russ.)

Kir'iakova A.V., Kozlovskaiia T.N. *Samoorganizatsiia vremeni kak faktor formirovaniia "Obraza budushchego" studenta universiteta: monografiia* [Self-organization of time as a factor in the formation of the “Image of the Future” of a university student]. Nizhnii Novgorod, VGIPA Publ., 2006, 142 p. (In Russ.)

Kovalevich M.S. *Modeli soderzhaniia i tekhnologii informatsionno-pedagogicheskoi podderzhki sotsial'no-professional'nogo samoopredeleniia lichnosti* [Models of the content and technology of information and pedagogical support of social and professional self-determination of a person]. *Adukatsiia i vykhavanne* [Education and upbringing], 2012, № 2, pp. 14–22. (In Russ.)

Kozlovskaiia T.N. *Obuchenie studentov navykam planirovaniia vremeni* [Teaching students skills in time planning]. *Psikhologiiia v vuze* [Psychology at the university], 2007, № 34, pp. 37–45. (In Russ.)

Konopkin O.A. *Psikhicheskaia samoregulatsiia proizvol'noi aktivnosti cheloveka (strukturno-funktsional'nyi aspekt)* [Mental self-regulation of arbitrary human activity (structural and functional

aspect)]. *Voprosy psikhologii* [Psychology Issues], 1995, № 1, pp. 5–12. (In Russ.)

Kuz'mina N.V. *Predmet akmeologii obrazovaniia* [The subject of acmeology of education]. *Akmeologicheskie problemy podgotovki prepodavatelei: sbornik nauchnykh trudov* [Acmeological problems of teacher training]. Moscow, Shuia, Issledovatel'skii tsentr podgotovki prepodavatelei Publ., 1998, vol. 1, pp. 5–22. (In Russ.)

Morosanova V.I., Bondarenko I.N. *Diagnostika samoregulatsii cheloveka* [Diagnosis of human self-regulation]. Moscow, Kogito-Tsentr Publ., 2015, 304 p. (In Russ.)

Pashukova T.I., Dopira A.I., D'iakonov G.V. *Praktikum po obshchei psikhologii dlia studentov pedagogicheskikh vuzov: uchebnoe posobie* [Workshop on general psychology for students of pedagogical universities: a training manual]. Moscow, Institut prakticheskoi psikhologii Publ., 1996, 127 p. (In Russ.)

Petrova V.N. *Metodika izucheniia obraza vozmozhnogo budushchego* [A technique for studying the image of a possible future]. *Sibirskii psikhologicheskii zhurnal* [Siberian Psychological Journal], 2002, № 16–17, pp. 32–36. (In Russ.)

Professional'noe samoopredelenie studentov v sisteme vysshego i srednego professional'nogo obrazovaniia (na materialakh universiteta i kolledzha) [Professional self-determination of students in the system of higher and secondary vocational education (based on materials from the university and college)], L.E. Galaganova, S.Iu. Noskov, G.G. Solodova, E.Z. Galaganova. Kemerovo, Kuzbassvuzizdat Publ., 2004, 216 p. (In Russ.)

Ral'nikova I.A. *Zhiznennye perspektivy lichnosti (psikhologicheskii kontekst): monografiia* [Life

prospects of a person (psychological context)]. Barnaul, AltGU Publ., 2002, 152 p. (In Russ.)

Ral'nikova I.A., Gurova O.S., Ippolitova E.A. *Zhiznennye perspektivy lichnosti: riski vosproizvodstva deviantnogo povedeniia* [The life prospects of an individual: the risks of reproducing deviant behavior]: monografiia. AltGU, Fak. psikhologii, Nauch.-obrazovat. tsentr kompleks. issled. problemmolodezhi. Barnaul, AltGU Publ., 2012, 286 p. (In Russ.)

Rezapkina G.V. *Kak izmerit' effektivnost' proforientatsionnoi raboty* [How to measure the effectiveness of career guidance work]. *Professional'noe samoopredelenie molodezhi innovatsionnogo regiona: problemy i perspektivy* [Professional self-determination of youth in the innovation region: problems and prospects]: sb. st. po materialam Vseros. nauch.-prakt. konf., ed. by A.G. Mironova. Krasnoiarsk, 2016, pp. 272–278. (In Russ.)

Utiaganova Z.Z. «*Obraz budushchego*» v protsesse samorealizatsii studenta v vuze [“The image of the future” in the process of self-realization of a student at a university]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* [Higher education in Russia], 2009, № 5, pp. 154–156. (In Russ.)

Chekalina M.S. *Vzaimosviaz' postroeniia obraza budushchego i samoregulatsii* [The relationship of building the image of the future and self-regulation]. *Vestnik pedagogicheskikh innovatsii* [Bulletin of pedagogical innovations], 2017, № 4 (48), pp. 51–60. (In Russ.)

Shendrik I.G. *Professional'noe obrazovanie v usloviakh postindustrial'nogo obshchestva* [Professional education in a post-industrial society]. *Nauchnyi dialog*, 2012, № 10, pp. 53–59. (In Russ.)

Хрисанфова Людмила Аркадьевна
Московский институт психоанализа

Сибирякова Ирина Анатольевна

Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского

**ИНДИВИДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИОННОЙ СФЕРЫ
ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ РАЗЛИЧНЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ НАПРАВЛЕННОСТЕЙ***Работа выполнена в рамках гранта РФФИ № 18-013-00828 «Индивидуально-психологические предикторы обнаружения эмоциональных объектов в микроинтервалах времени»*

Статья посвящена анализу личностных качеств, особенностей мотивационной сферы и взаимосвязей между ними у студентов различных профессиональных направленностей. Использованы: метод цветowych метафор, «Пятифакторный личностный опросник». Испытуемые: 107 математиков и 55 спортсменов. Выявлен характерный для молодежи универсальный ведущий мотив самоопределения. Обнаружены гендерные и профессиональные различия в иерархии мотивов и во взаимосвязях мотивов и личностных характеристик. Юноши-спортсмены в отличие от математиков более практичны. Девушки-спортсменки более экстравертированы по сравнению с девушками-математиками. Экстравертированность связана с мотивами, предполагающими активное взаимодействие с людьми. Интровертированность предполагает ориентацию на значимых людей. Мотивация избегания неудач характерна для дисциплинированных, не склонных проявлять привязанность, пассивных испытуемых. Мотивация достижения с самоотдачей и осознанием своих обязанностей характерна для испытуемых с развитым самоконтролем, с эмоциональными социальными связями, связана с формирующим влиянием семьи и матери.

Ключевые слова: личностные качества, ведущие и фрустрированные мотивы, профессиональная направленность.**Информация об авторах:** Хрисанфова Людмила Аркадьевна, ORCID 0000-0001-6697-7939, кандидат психологических наук, доцент, Московский институт психоанализа, г. Москва, Россия.

E-mail: l.hri@mail.ru

Сибирякова Ирина Анатольевна, ORCID 0000-0003-2265-6193, Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского, г. Нижний Новгород, Россия.

E-mail: sibiryakova.irina@fsn.unn.ru

Дата поступления статьи: 23.01.2020.

Для цитирования: Хрисанфова Л.А., Сибирякова И.А. Индивидуально-психологические особенности и особенности мотивационной сферы представителей различных профессиональных направленностей // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. Т. 26, № 1. С. 72–76. DOI: 10.34216/2073-1426-2020-26-1-72-76.

Lyudmila A. Khrisanfova

Moscow Institute of Psychoanalysis

Irina A. Sibiryakova

Lobachevsky Nizhny Novgorod University

**PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS AND FEATURES OF THE MOTIVATIONAL SPHERE
OF REPRESENTATIVES OF VARIOUS PROFESSIONAL ORIENTATIONS***This work was carried out as part of the RFBR № 18-013-00828 "Individual psychological predictors of the detection of emotional objects in microintervals of time"*

The article is devoted to the analysis of psychological characteristics, features of the motivational sphere and the interconnections between them among students of various professional orientations. What is used includes colour metaphor method, the Big Five Personality Test. Subjects include – 107 mathematicians and 55 athletes. The universal leading motive for self-determination, characteristic of youth, is identified. Gender and occupational differences in the hierarchy of motives and in the relationships between motives and personality characteristics are found. Young athletes, unlike mathematicians, are more practical. Female athletes are more extroverted than female mathematicians. Extroversion is associated with motives that involve active interaction with other people. Introversion involves targeting significant people. Motivation to avoid failure is characteristic of ones disciplined, not prone to showing affection, characteristic of passive subjects. Motivation to succeed with dedication and awareness of their responsibilities is characteristic of subjects with developed self-control, with emotional social connections, is related to the shaping influence of the family and the mother.

Keywords: psychological characteristics, leading motives, blocking of motives, professional orientation.**Information about authors:** Lyudmila A. Khrisanfova, ORCID 0000-0001-6697-7939, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Chair of General Psychology, Moscow Institute of Psychoanalysis, Moscow, Russia.

E-mail: l.hri@mail.ru

Irina A. Sibiryakova, ORCID 0000-0003-2265-6193, senior teacher of the Department of Social Sciences of Lobachevsky Nizhny Novgorod State University, Russia.

E-mail: irishaansi@yandex.ru

Article received: January 23, 2020.

For citation: Khrisanfova L.A., Sibiryakova I.A. Psychological characteristics and features of the motivational sphere of representatives of various professional orientations. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2020, vol. 26, №1, pp. 72–76 (In Russ.). DOI 10.34216/2073-1426-2020-26-1-72-76.

Проблема исследования

Мотивационная сфера человека всегда интересовала психологическую науку и практику. В области изучения мотивационной сферы накоплено большое количество информации, касающейся самых различных ее аспектов. В литературе описываются особенности ценностно-мотивационной сферы, которые формируются в процессе профессионализации человека [Казанцева, Олейник; Лавринович], динамика изменения личностных характеристик и мотивов деятельности, выявляются ведущие мотивы, характерные для представителей различных профессий, а также для успешных и неуспешных сотрудников [Головёшкина, Головёшкин]. Однако большинство авторов для исследования мотивационной сферы используют в основном личностные опросники, которые ограничивают изучение мотивации только теми конструктами, которые осознают сами испытуемые (или хотят их озвучить). За бортом остаются те мотивы людей, которые по каким-либо причинам не называются, но реально влияют на их жизнедеятельность. Кроме того, нам не удалось найти публикации, которые раскрывали бы влияние устойчивых индивидуально-психологических характеристик на структуру мотивационной сферы человека, формируя ее константную основу (если это в принципе возможно). Прежде всего, именно задачами изучения скрытой мотивации и выявления устойчивых связей между индивидуально-психологическими характеристиками и особенностями мотивационной сферы мы руководствуемся в своих исследованиях. Эти задачи определили выбор методов исследования и выборки испытуемых.

Основной **целью** данного исследования является выявление личностных особенностей и особенностей мотивационной сферы у представителей различных профессиональных направленностей, а также нахождение возможной взаимосвязи психологических особенностей с особенностями мотивационной сферы.

Основной **гипотезой** нашего исследования является предположение о том, что представители различной профессиональной направленности отличаются по своим индивидуально-психологическим характеристикам и особенностями мотивационной сферы, а также, что существуют различия в структуре мотивационной сферы, связанные с гендером.

Методика исследования

В рамках данного исследования изучались личностные особенности в связи с особенностями мотивационной сферы.

Выраженность личностных качеств определялась при помощи самоопросника «Пятифакторный опросник личности» Р. МакКрае и П. Коста (вариант 5PFQ в адаптации А.Б. Хромова) [Хромов; Fadiman].

Получение информации об особенностях мотивационной сферы испытуемых было реализовано через проективную «Методику цветowych метафор» И.Л. Соломина [Соломин]. Смысл методики заключается в нахождении ассоциативной связи самых привлекательных и непривлекательных цветов для испытуемого с предложенными мотивационными понятиями, которые отражают основные сферы жизнедеятельности человека. Всего было использовано 35 понятий: Успех, Неудача, Общение, Радость, Моя учеба (Мое занятие спортом), Свобода, Мой отец, Каким (какой) я хочу быть, Любовь, Моя работа, Конфликты, Угроза, Моя мать, Самоотдача, Власть, Моё настоящее, Конкуренция, Искусство, Мой друг (подруга), Семья, Моё прошлое, Какой (какая) я на самом деле, Печаль, Мой преподаватель (Мой тренер), Моё увлечение, Неприятности, Интересное занятие, Страх, Мои обязанности, Моё будущее, Творчество, Материальное благополучие, Раздражение, Моя карьера, Моя профессия. Результатом проведения методики является выделение самых значимых, актуальных и фрустрированных мотивов для испытуемого.

Для изучения соотношения личностных характеристик и особенностей мотивационной сферы у представителей различных профессиональных направленностей нами был применен корреляционный анализ по Спирмену.

Испытуемые

В качестве испытуемых выступили представители различных профессиональных направленностей.

Выборка 1: студенты Института информационных технологий, математики и механики ННГУ им. Н.И. Лобачевского в количестве 107 человек, из них 62 юноши и 45 девушек ($M = 19,6$ лет, $SD = 18 - 24$ лет).

Выборка 2: профессиональные спортсмены различных видов спорта (студенты факультета физической культуры и спорта ННГУ им. Н.И. Лобачевского) в количестве 55 человек, из них 31 юноша и 24 девушки ($M = 19,6$ лет, $SD = 18 - 23$ лет).

Результаты и их обсуждение

Для математиков-юношей, математиков-девушек, спортсменов-юношей и спортсменов-девушек было проведено сравнение личностных особенностей, полученных при помощи «Пятифакторного личностного опросника», по следующим шкалам: «Экстраверсия – Интроверсия», «Привязанность – Отделенность», «Контролирование – Естественность», «Эмоциональность – Эмоциональная сдержанность», «Игривость – Практичность». Показатели сравнивались с нормативными, указанными в методике, и между собой. В результате сравнения с нормативными показателями было выявлено, что выраженность личностных особенностей у представителей всех профессиональных выборок, кроме

спортсменов-юношей, находится в пределах нормы (средние значения). Для спортсменов-юношей характерна повышенная выраженность качества контролирования (среднее значение по выборке по фактору «Контролирование – Естественность» составил 58,5 против 57,6 по нормативу).

Кроме того, оценивалась выраженность личностных особенностей у математиков и спортсменов, разделенных по гендерному признаку. Выявилось, что юноши-спортсмены являются более практичными по сравнению юношами-математиками (достоверность различий по фактору «Практичность – Игривость» U Манна – Уитни = 582; $p = 0,020$). Девушки-спортсменки более экстравертированы по сравнению с девушками-математиками (достоверность различий по фактору «Экстраверсия – Интроверсия» U Манна – Уитни = 667,5; $p = 0,021$).

Важным аспектом нашего исследования было изучение особенностей мотивационной сферы в каждой выборке отдельно для юношей и девушек.

Итогом обработки данных по мотивационной сфере явились распределения рангов мотивационных понятий и выделение диапазонов понятий с высоким, средним и низким рейтингами для каждой категории испытуемых. Приводим основные результаты.

Выявлен один универсальный, самый рейтинговый мотив, присутствующий в каждой выборке независимо от пола, – это мотив «Каким (какой) я хочу быть». Наличие данного мотива отражает особенности возраста испытуемых и ведущую социальную потребность самоопределения.

Интересно отметить выявленные гендерные и профессиональные различия в иерархии мотивов. У юношей-математиков предпочитаемым мотивом является мотив «Мое будущее», избегаемым – «Неприятности». У девушек-математиков предпочитаемым мотивом является «Успех», избегаемым – «Неудача». Для всех спортсменов независимо от пола предпочитаемым является мотив «Успех». У спортсменов-юношей избегаемый мотив – «Неудача», у спортсменов-девушек – мотив «Неприятности».

Следующим аспектом нашего исследования был поиск взаимосвязей личностных характеристик с особенностями мотивационной сферы.

В наших исследованиях было обнаружено, что у экстравертированных юношей-математиков значимыми (в порядке убывания) являются мотивы: «Любовь» ($t = 0,355$, $p = 0,01$), «Общение» ($t = 0,297$, $p = 0,05$), «Власть» ($t = 0,266$, $p = 0,05$). Для интровертированных юношей-математиков весьма значим мотив «Мой преподаватель» ($t = -0,264$, $p = 0,05$). Интересно отметить, что все три наиболее значимых мотива («Любовь», «Общение», «Власть») у экстравертированных юношей-математиков предполагают активные отношения с окружающими, что в общем-то соответствует

сущности качества экстравертированности. Мотив «Мой преподаватель» предполагает ориентацию, прежде всего, на значимых людей, но не на действия, что согласуется с пониманием качества интровертированности.

Дисциплинированные, с отсутствием склонности к привязанности (фактор «Привязанность – Отделенность») юноши-математики демонстрируют значимость мотивов «Неудача» ($t = -0,347$, $p = 0,01$), «Печаль» ($t = -0,346$, $p = 0,01$), «Свобода» ($t = -0,265$, $p = 0,05$). Мы не можем достоверно утверждать, что именно мотив избегания неудач формирует качество дисциплинированности, но выглядит эта связка весьма достоверно. То, что независимые люди очень ценят свободу, также хорошо подтверждается практикой жизни. В данном случае мы получили экспериментальное, измеренное подтверждение жизненных наблюдений. Интересно, что в этой связке оказывается мотив «Печаль». Мы можем предположить, что ограничение эмоциональных привязанностей с другими людьми и недостаточность переживаний состояния успеха действительно сопровождается скорее печалью, чем радостью. Для юношей-математиков, которые более склонны проявлять дружеское расположение, доверие, сотрудничество, а также зависимость и принятие индивида группой, значимы такие мотивы, как «Успех» ($t = -0,298$, $p = 0,05$), «Семья» ($t = 0,316$, $p = 0,05$) и «Мое прошлое» ($t = 0,302$, $p = 0,05$).

Для целеустремлённых, добросовестных, методичных и настойчивых (фактор «Контролирование – Естественность») юношей-математиков значимы мотивы «Семья» ($t = 0,483$, $p = 0,01$), «Самоотдача» ($t = 0,310$, $p = 0,05$), «Мои обязанности» ($t = 0,307$, $p = 0,05$), «Успех» ($t = 0,301$, $p = 0,05$) и «Моя мать» ($t = 0,259$, $p = 0,05$). Мотивация достижения с самоотдачей и осознанием своих обязанностей действительно требует от человека развитого качества самоконтроля. Интересно отметить, что в эту связку входят понятия «Моя семья» и «Моя мать», что наводит на размышления о роли семейного воспитания в формировании данных качеств и мотивов. Для тех юношей-математиков, которые предпочитают «плыть по течению жизни», наиболее значимыми оказались мотивы «Печаль» ($t = -0,357$, $p = 0,01$), «Раздражение» ($t = -0,277$, $p = 0,05$) и «Неудача» ($t = -0,276$, $p = 0,05$). Отсутствие самоконтроля связано с мотивацией избегания неудач и отрицательным эмоциональным фоном.

Юноши-математики, склонные к восприятию необычных образов, мыслей, чувств, символики искусства и получающие наслаждение от этого (фактор «Игривость – Практичность»), демонстрируют значимость мотивов «Власть» ($t = 0,330$, $p = 0,05$) и «Любовь» ($t = 0,274$, $p = 0,05$). Для практичных юношей-математиков значимыми из-

бегаемыми мотивами являются мотивы «Неприятности» ($t = -0,329, p = 0,05$) и «Печаль» ($t = -0,282, p = 0,05$).

У экстравертированных девушек-математиков, так же как и у юношей, значимым является мотив «Общение» ($t = 0,343, p = 0,05$). В отличие от юношей, для них значимым является мотив «Работа» ($t = 0,343, p = 0,05$). Контролирующие девушки-математики демонстрируют значимость мотива «Власть» ($t = 0,318, p = 0,05$) и незначимость мотивов «Конфликт» ($t = -0,427, p = 0,01$) и «Печаль» ($t = -0,364, p = 0,05$). Эмоционально сдержанные девушки-математики также не стремятся к «Власти» ($t = -0,351, p = 0,05$). Девушки-математики, склонные к восприятию необычных образов, мыслей, чувств, символики искусства и получающие наслаждение от этого, характеризуются значимым мотивом «Интересное занятие» ($t = 0,354, p = 0,05$), в отличие от юношей с такими качествами, которые интересуются больше «Любовью» и «Властью». В данном случае мы наблюдаем интересное различие в мотивах юношей и девушек с аналогичным личностным качеством. Причину такого различия без дополнительных исследований мы назвать затрудняемся, хотя больше склоняемся к влиянию культурной среды.

Что касается выборки спортсменов, то здесь были получены следующие результаты. Для спортсменов-юношей с разными личностными качествами самым значимым является мотив «Мой тренер». Для эмоционально сдержанных юношей-спортсменов этот мотив самый значимый ($t = -0,626, p = 0,01$), далее по убывающей: юноши-спортсмены с выраженной эмоциональной привязанностью ($t = 0,583, p = 0,05$), экстраверты ($t = 0,512, p = 0,05$). Интересно отметить, что юноши с выраженной эмоциональной привязанностью, показавшие значимость тренера в их жизни, фактически сводят на нет значимость мотивов «Мой отец» ($t = -0,616, p = 0,05$) и «Материальное благополучие» ($t = -0,519, p = 0,05$).

Эмоционально сдержанные юноши-спортсмены продемонстрировали значимость (в порядке убывания) следующих мотивов: «Самоотдача» ($t = -0,738, p = 0,01$), «Обязанности» ($t = -0,642, p = 0,01$), «Неприятности» ($t = -0,520, p = 0,05$).

Контролирующие юноши-спортсмены демонстрируют значимость мотива «Печаль» ($t = 0,583, p = 0,05$), избегают мотивов «Материальное благополучие» ($t = -0,595, p = 0,05$), «Моя семья» ($t = -0,588, p = 0,05$) и «Моя мать» ($t = -0,580, p = 0,05$).

Анализируя женскую часть спортивной выборки, отметим, что экстравертированные спортсменки показывают значимость мотива «Власти» ($t = 0,865, p = 0,01$). Интересно, что экстравертированные девушки-математики больше интересуются работой, а вот юноши-математики, аналогично спортсменкам, – властью. По-видимому,

экстравертированность, предполагающая наличие мотивов к активной деятельности, реализуется по-разному, в зависимости не столько от пола, сколько от профессии. В свою очередь, различные профессии выдвигают различные требования к уровню активности.

У эмоционально сдержанных спортсменок предпочитаемым мотивами являются «Мой тренер» ($t = -0,650, p = 0,05$), «Интересное занятие» ($t = -0,639, p = 0,05$), «Профессия» ($t = -0,609, p = 0,05$). Отметим, что у эмоционально сдержанных спортсменок личные интересы совпадают с профессиональными.

Для девушек-спортсменок с эмоциональной привязанностью значимы мотивы «Обязанности» ($t = 0,637, p = 0,05$) и «Моя мать» ($t = 0,594, p = 0,05$), в отличие от контролирующих, которые показали значимость мотивов «Мой отец» ($t = 0,682, p = 0,05$) и «Какой я хочу быть» ($t = 0,600, p = 0,05$). Здесь очевидна взаимосвязь различных личностных особенностей с влиянием матери и отца.

Практичные спортсменки, в отличие от девушек-математиков с такими же качествами, показали значимость мотива «Мое увлечение» ($t = -0,648, p = 0,05$) и меньшую значимость «Любови» ($t = 0,580, p = 0,05$).

Выводы

1. Экспериментально подтвержден факт существования универсального ведущего мотива, отражающего потребность самоопределения, характерного для молодежной возрастной группы.

2. Выявлены гендерные и профессиональные различия в иерархии мотивов и во взаимосвязях мотивов и личностных характеристик. Юноши-спортсмены характеризуются большей практичностью по сравнению с юношами-математиками.

Девушки-спортсменки более экстравертированы по сравнению с девушками-математиками.

3. Качество экстравертированности показало взаимосвязь с мотивами, предполагающими активное взаимодействие с людьми. Интровертированность предполагает ориентацию на значимых людей.

4. Мотивация избегания неудач характерна для дисциплинированных, не склонных проявлять привязанность, пассивных испытуемых. Она сопровождается отрицательным эмоциональным фоном.

5. Мотивация достижения с самоотдачей и осознанием своих обязанностей характерна для испытуемых с развитым самоконтролем, с положительными эмоциональными социальными связями и сопряжена с формирующим влиянием семьи и матери.

Список литературы

Головешкина Н.В., Головешкин И.Д. Взаимосвязь индивидуально-психологических характеристик студентов и мотивация их обучения // Вестник

ЛГУ им. А.С. Пушкина. 2008. № 2 (Психология). С. 48–83.

Казанцева Т.А., Олейник Ю.Н. Взаимосвязь личностного развития и профессионального становления студентов-психологов // Психологический журнал. 2002. Т. 23, № 6. С. 51–59.

Лавринович Т.М. Особенности ценностно-мотивационной личности будущих психологов на разных этапах процесса их профессионализации // Вестник ЮУрГУ. Сер.: Психология. 2014. Т. 7, № 4. С. 27–36

Соломин И.Л. Экспресс-диагностика персонала. СПб.: Речь, 2008. 280 с.

Хромов А.Б. Пятифакторный опросник личности: учеб.-метод. пособие. Курган, 2000. 23 с.

Fadiman J. Personality and personal growth. 5th ed. Fadiman J., Frager R. Upper Saddle River, N. J., Prentice Hall, 2002, 584 p.

References

Goloveshkina N.V., Goloveshkin I.D. *Vzaimosvyaz' individual'no-psihologicheskikh harakteristik studentov i motivaciya ih obucheniya* [Interrelation of individually-psychological characteristics of students and the motivation for their training]. *Vestnik*

LGU im. A.S. Pushkina [Bulletin of the A.S. Pushkin Leningrad State University], 2008, № 2 (Psihologiya), pp. 48–83 (In Russ.)

Kazanceva T.A., Olejnik YU.N. *Vzaimosvyaz' lichnostnogo razvitiya i professional'nogo stanovleniya studentov-psihologov* [The relationship of personal development and professional development of student psychologists]. *Psihologicheskij zhurnal* [Psychological Journal], 2002, vol. 23, № 6, pp. 51–59. (In Russ.)

Lavrinovich T.M. *Osobennosti cennostno-motivacionnoj lichnosti budushchih psihologov na raznyh etapah processa ih professionalizacii* [Features of values and motivations sphere of the future psychologists' personality stages of the process of professionalization]. *Vestnik YUUrGU. Ser. Psihologiya* [Bulletin of the South Ural State University Series «Psychology»], 2014, vol. 7, № 4, pp. 27–36. (In Russ.)

Solomin I.L. *Ehkspress-diagnostika personala* [Express Diagnostics of Staff]. Saint Petersburg, Rech' Publ., 2008, 280 p. (In Russ.)

Hromov A.B. *Pyatifaktornyj oprosnik lichnosti: Uchebno-metodicheskoe posobie* [The Big Five Personality Test]. Kurgan, 2000, 23 p. (In Russ.)

Патраков Эдуард Викторович
Уральский федеральный университет
Лобанова Татьяна Николаевна

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРЕДИКТОРЫ ОТКЛОНЕНИЯ ТРУДОВОГО ПОВЕДЕНИЯ

Статья посвящена изучению социально-психологических особенностей работников, поведение которых отклоняется от заданных правовыми регламентами правил и норм. Было обследовано свыше 1000 человек – сотрудников промышленных предприятий в возрасте 25–50 лет, – из них 400 человек были выделены как «нарушители» организационно-производственной дисциплины, охраны труда и безопасности, 600 человек классифицированы как законопослушные работники. Применялся комплекс из трех методик, направленных на анализ социально-психологических особенностей работников. Анализ результатов позволил выявить социально-психологические характеристики лиц с отклоняющимся трудовым поведением: соблюдение прежде всего своих интересов, нежели групповых; низкий уровень сотрудничества, выраженное стремление к доминированию; адаптация к нарушению правил и другие характеристики. Результаты исследования способствуют оптимизации управления процессами соблюдения трудовой дисциплины, производственной безопасности и охраны труда предприятий с высокой рискогенностью производственных сред.

Ключевые слова: нарушение нормативов и правил труда, производственная безопасность, социально-психологические особенности, управление трудовой дисциплиной, рискогенная трудовая среда.

Информация об авторах: Патраков Эдуард Викторович, ORCID 0000-0001-7564-9136, кандидат педагогических наук, Физико-технологический институт Уральского федерального университета, г. Екатеринбург, Россия.

E-mail: e.v.patrakov@urfu.ru

Лобанова Татьяна Николаевна, ORCID 0000-0002-0427-0855, кандидат психологических наук, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», г. Москва, Россия.

E-mail: lobanova@hse.ru

Дата поступления статьи: 06.12.2019.

Для цитирования: Патраков Э.В., Лобанова Т.Н. Социально-психологические предикторы отклонения трудового поведения // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. Т. 26, № 1. С. 77–84. DOI 10.34216/2073-1426-2020-26-1-77-84.

Eduard V. Patrakov

Physical-Technological Institute of the Ural Federal University

Tatiana N. Lobanova

National Research University Higher School of Economic

SOCIAL-PSYCHOLOGICAL PREDICTORS OF REJECTION OF WORK BEHAVIOUR

The article is devoted to the study of the social psychological peculiarities of workers whose behaviour deviates from the rules and norms set by the legal regulations. More than 1,000 employees of the enterprise aged 25–50 years were surveyed, of whom 400 were identified as «violators» of organisational and production discipline, occupational health and safety, 600 people were classified as law-abiding workers. A set of 3 methods was used, aimed at analysing the social psychological characteristics and studying the interrelations of the multi-level personality characteristics of the employees of the enterprise. Analysis of the results made it possible to describe the social psychological portrait (personal characteristics) of persons with deviating labour behaviour. The following personal predictors of deviating work behaviour were identified: respect, above all, their own interests, rather than group ones; low level of cooperation, a pronounced desire for dominance, a focus on avoiding failures, adaptability to breaking the rules; as well as alexithymia and other characteristics. The results of the research contribute to the optimisation of the management of labour compliance, industrial safety and labour protection of enterprises with high risk environments of production environments.

Keywords: violation of standards and labour rules, industrial safety, social psychological characteristics of workers, management of labour discipline, high risk working environment

Information about authors: Eduard V. Patrakov, ORCID 0000-0001-7564-9136, Candidate of Pedagogic Sciences, Physics and Technology Institute of the Ural Federal University, Yekaterinburg, Russia.

E-mail: e.v.patrakov@urfu.ru

Tat'yana N. Lobanova, ORCID 0000-0002-0427-0855, Candidate of Psychological Sciences, National Research University Higher School of Economics, Russia.

E-mail: lobanova@hse.ru

Article received: December 6, 2019.

For citation: Patrakov E.V., Lobanova T.N. Socio-psychological predictors of deviations in labour behaviour. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2020, vol. 26, № 1, pp. 77–84 (In Russ). DOI 10.34216/2073-1426-2020-26-1-77-84.

Чтобы снизить организационные и производственные риски, необходимо формировать у работников культуру труда, включающую соблюдение юридических норм и регламентов, а также деловых правил. Особенно это актуально для высокотехнологичного и рискованного производства (например, атомно-промышленный комплекс, металлургическая, нефтехимическая отрасли), где существенную роль играет учет личностных особенностей работников.

Теоретические и практические проблемы оценки профессиональных рисков при несоблюдении норм производственной дисциплины изучались в работах современных исследователей, посвященных общим вопросам управления охраной труда [Мишин; Соловьев; Современная экономика труда], социально-ответственной политики предприятий [Ахметшин; Кирадиев; Федин; Чернышева], психологии [Сергиенко, Виленская; Сочивко; Занковский].

Актуальность темы исследования обусловлена необходимостью детального изучения социально-психологических факторов в процессе обеспечения соблюдения правил и норм трудовой дисциплины и организационной безопасности, поскольку, понимая сущность психологии отклоняющегося рискованного поведения, руководство организации получает доступ к оптимизации процесса безопасности и охраны труда, к принятию необходимых мер по коррекции сложившейся ситуации, а также её профилактике. Поэтому целью исследования явилось изучение социально-психологических особенностей работников, по различным причинам имеющих отклонения в трудовом поведении, то есть не соблюдающих нормы трудовой дисциплины, охраны труда и безопасности либо случайно нарушающих их. Научная новизна исследования представлена комплексным изучением социально-психологических особенностей работников с отклоняющимся от принятых на предприятии норм и правил трудовым поведением.

Теоретические исследования по психологическому обеспечению нормативных условий трудовой деятельности

В соответствии с позициями исследователей [Бедерова; Нерсесян; Патраков, Попов; Роик] стратегическим вектором политики в области охраны труда должно быть обеспечение приоритета жизни и здоровья работников по отношению к результатам производственной деятельности. Об этом же говорят и различные стандарты социальной ответственности (например, международный стандарт по разработке систем управления охраной профессиональной безопасности и здоровья персонала OHSAS 18001 (Occupational Health and Safety Management Systems)).

Но все же, как показывают российские и зарубежные исследования, наиболее эффективный

путь решения этой задачи – повышение мотивации работников к безопасному труду и повышение их интереса к работе, формирование ценностного отношения к результатам труда [Ильин; Лобанова 2017; Патраков; Deci E.L., Ryan R.M.]. В этой связи в инженерной психологии продолжают исследованию портрета (образа) работника, нарушающего трудовую дисциплину. Выявлено, что работники совершают противоправные действия вследствие присущих им психологических особенностей, отрицательного отношения к нравственным ценностям и вследствие не-проявления необходимой активности и интереса в предотвращении нарушений норм и правил труда [Щебетенко]. К примеру, А.А. Великий выделяет две группы – это «осторожные» и «неосторожные» нарушители [Великий: 7–9]: «Осторожные» нарушители, однократно совершившие нарушения охраны труда и безопасности, характеризуются: низким уровнем тревожности, стремятся к установлению контактов, более социально адаптированы. «Неосторожные» нарушители, многократно совершившие нарушения, характеризуются: высоким уровнем тревожности, интрапунитивными реакциями, неуверенностью, волнением в стрессовых ситуациях, дезорганизованностью, избыточным самоконтролем; реализуют эмоциональные, а не рациональные реакции на угрозы в экстремальной ситуации, в состоянии алкогольного опьянения резко теряют социальный контроль.

Также имеет значение склонность к риску. Исследователи связывают ее с мотивацией. Т. Элерс (Theodor Ehlers) пришёл к выводу, что чем выше мотивация к достижению цели, тем ниже готовность к риску, и наоборот [Ильин].

В нашем исследовании также подтверждается данная связь («нарушители» характеризуются низкой мотивацией к достижению успеха и высокой склонностью к риску). При этом наблюдается тенденция, связанная с тем, что чем богаче опыт нарушений, совершаемых человеком как субъектом труда, тем глубже изменения, которые происходят в личности правонарушителя [Великий].

Как отмечает А.А. Великий, нарушитель общественного порядка, в том числе и преступник, характеризуется высоким уровнем тревожности, неуверенностью, высокой импульсивностью и агрессивностью, преобладанием гедонистических ценностей, в целом – отсутствием просоциальной активности. Также А.М. Столяренко [Прикладная юридическая психология] утверждает, что деформации в ценностно-мотивационной сфере нарушителей охраны труда и безопасности отражают снижение интереса к обучению или производительному труду, демонстрируют гипертелевание к отдыху, употреблению алкогольных напитков, наркотиков.

Также ряд исследователей [Васильева; Вяткин; Мерлин] утверждает, что у многих правона-

рушителей общественного труда значительно деформирована эмоциональная сфера, наблюдается эмоциональная «замороженность», нечувствительность к страданиям других, агрессивность, а также эмоциональная неуравновешенность, склонность к неадекватным ситуациям реакциям, недостаточная сформированность волевых качеств.

Познавательная сфера нарушителей трудового процесса характеризуется отклонением познавательных стереотипов, ригидностью стандартов восприятия других людей, социальных ситуаций, в целом – примитивизацией оценочных суждений и обобщений. Таким людям присуще пренебрежение интересами личности, неуважение к чести, достоинству и здоровью другого человека [Ахметшин].

Среди характерологических качеств «нарушителей» можно отметить недисциплинированность, неорганизованность, недоверчивость, замкнутость, лень, лживость, стремление уклониться от производительного труда.

В.А. Бодров, анализируя личностный портрет человека как субъекта труда, отмечает следующие аспекты нарушителей трудовой дисциплины [Бодров]:

1. Индивидуальная профессиональная концепция («субъективное, личностное видение способов и приемов труда, трудностей в организации взаимодействия и личного труда работника» [Бодров]) заключается в низкой мотивации к достижениям в труде.

2. У работника, нарушающего основные правила и нормы безопасности труда, слабо выражены морально-психологические качества: честность; порядочность; чувство товарищества; гуманность. Присутствует обособленность, несдержанность, конфликтность.

3. Познавательные и интеллектуальные качества работника, характеризующиеся низкой выраженностью продуктивного мышления, гибкости, критичности, быстроты, сообразительности, прогностичности позволяют предвидеть последствия возможной ситуации нарушения существующих правил труда и безопасности.

4. Эмоционально-волевые качества (нерешительность, эмоциональная неуравновешенность, низкая выдержка, импульсивность) также способствуют возможному нарушению правил общественного порядка на производстве.

5. У нарушителей трудовой дисциплины существуют также и коммуникативные качества, неудовлетворяющие отношениям в рабочем коллективе и, как следствие, комфортной трудовой деятельности. Это неорганизованность, неуверенность, зависимость, неготовность к помощи, необязательность, пассивность в совместной деятельности, необщительность, непоследовательность.

По мнению С.С. Костыря, скептицизм, переоценка своих возможностей, агрессивность,

вспыльчивость и стремление к доминированию, обособленность, обидчивость, недоверчивость, грубость, скрытность затрудняют синтонные отношения в трудовом коллективе: они могут являться предпосылками для совершения противоправных действий в производственной деятельности [Костыря]. Таким образом, мы можем отметить, что индивидуально-психологические особенности исследованы достаточно подробно, при этом мы не встречали системного социально-психологического исследования.

В целом поведение людей в социальной группе регламентируется системой социально-правовых норм и мер воздействия, обеспечивающей подчинение нормам группы, – социальным контролем. Вместе с тем у каждой личности есть свои интересы, которые должны быть учтены как в системе мотивации, так и поощрения и наказания работника [Лобанова 2018]. Социально-правовые нормы являются важнейшими средствами обеспечения безопасности трудовой деятельности.

При социализации личности в нормальных условиях, принятие правовых запретов становится частью привычного поведения; постепенно складывается социальный стереотип поведения личности. В основе этого стереотипа лежит индивидуальное правосознание, базирующееся на общественном.

В психологии сложилось понимание, что ролевые обязанности личности в системе социальных отношений характеризует весь диапазон ее ответственности. Поскольку осознание личностью своей ответственности определяется многими факторами, в том числе мотивацией, интересом к работе, ценностным отношением к результатам труда, субъективная ответственность иногда расходит с объективной [Великий; Лобанова 2018].

Методика исследования

Исследование было организовано на базе нескольких крупных производственных организаций, спецификой которых является высокотехнологичное производство. Исследование проводилось в рамках заказанных программ повышения квалификации в области психологических аспектов производственной безопасности и кадрового аудита.

В исследовании принимали участие свыше 1000 человек, но для статистики была сформирована группа в 1000 сотрудников предприятия в возрасте 25–50 лет, из них 400 человек были выделены как «нарушители» организационно-производственной дисциплины, охраны труда и безопасности (по показателям статистики нарушений, предполагающим не менее двух оформленных формальных замечаний, включая предупреждения либо иные нарушения трудовой дисциплины) и 600 человек были классифицированы как законопослушные работники. Это рабочие различных

цехов, бригадиры, мастера, строители, прокатчики, станочники, механики, наладчики, инженеры, энергетики, технологи, лаборанты и офисный персонал. Выполнение норм и правил фиксировалось в соответствии с перечнем нормативно-регламентирующих документов организации (должностных инструкций, регламентов, ГОСТов, распоряжений, технологических норм и пр.). Основным инструментом являлись проверки соответствия исполнения, как правило внезапного характера, а также видеонаблюдение. При разборе случаев нарушений обращалось внимание на анализ должностных регламентов (грамотность оформления, исключение двусмысленности толкования, четкость изложения всех разделов, разграничение обязанностей и полномочий на каждом рабочем месте; соответствие реально выполняемых функций содержанию должностных регламентов). В ряде случаев наказание не наступало в связи с двусмысленностью прочтения документов или субъективным характером оценки. В этом случае все ограничивалось внутренней проверкой, и работник не классифицировался как «нарушитель». Аналогично было и в случаях несоответствия предоставленных ресурсов и требований к результату деятельности. При наказании учитывались причины и условия, способствовавшие совершению работником дисциплинарного проступка; характер и размер вреда, причиненного в результате нарушения; обстоятельства, послужившие основанием для проведения служебной проверки. Исследование проводилось в индивидуальном порядке, методики и опросники выдавались респондентам с инструкциями и бланками ответов.

В соответствии с классификацией человека как субъекта труда В.А. Бодрова были использованы выборочные шкалы следующих психодиагностических методик:

1. *Методика диагностики направленности личности Б. Басса (Опросник Смекала – Кучера)* [Ме-

тодика] для определения личностной направленности: на себя, на общение и на дело.

2. *Методика диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда* [Диагностика] для изучения показателей социально-психологической адаптированности индивида.

3. *Методика диагностики склонности к риску А.Г. Шмелёва* [Шмелев] для изучения склонности к риску как черты характера, что имеет важное значение для психологического прогнозирования процессов принятия человеком решения в ситуации неопределенности.

Перед выбором статистических методов исследования была проведена процедура описательной статистики для того, чтобы удостовериться в нормальности распределения. В нашем случае было совпадение величин среднего арифметического, моды и медианы. Поэтому использовались параметрические методы обработки статистических данных, критерии, включающие в формулу расчета параметры распределения, то есть средние значения (Т-критерий Стьюдента и корреляционный анализ Пирсона). Результаты исследования обрабатывались посредством пакета прикладных программ статистической обработки Statistica 20.

Анализ результатов исследования и их обсуждение

Для выявления различий в индивидуально-психологических особенностях работников промышленного предприятия, нарушающих правила трудовой дисциплины и охраны труда, и работников, их соблюдающих, был использован метод сравнения средних значений (Т-критерий Стьюдента), результаты которого отражены в таблице 1.

Значимые различия в показателях социально-психологической адаптации респондентов по методике Роджерса – Даймонда: в группе нарушителей охраны труда в большей степени выражены: стремление к доминированию ($p \leq 0,00$)

Таблица 1

Значимые различия в индивидуально-психологических особенностях работников промышленного предприятия

Показатели методик	Среднее значение		Т-критерий	р	Стандартное отклонение	
	1 гр.	2 гр.			1 гр.	2 гр.
Адаптация	71,80	88,48	-10,43	0,00	21,24	14,52
Приятие других	11,19	16,35	-14,81	0,00	4,40	3,37
Внутренний – внешний контроль	18,27	24,94	-15,92	0,00	5,12	4,20
Стремление к доминированию	15,12	10,21	22,16	0,00	3,16	1,77
Эскапизм	18,12	15,39	7,53	0,02	4,66	3,41
Направленность на себя	10,90	6,35	29,62	0,00	2,02	1,41
Направленность на общение	5,57	9,06	-27,49	0,00	1,73	1,12
Направленность на дело	10,54	11,58	-5,13	0,02	2,29	2,19
Склонность к риску	22,62	17,96	9,26	0,01	6,94	4,30

Примечание: 1 группа – работники с отклоняющимся трудовым поведением (400 чел.); 2 группа – работники, соблюдающие трудовые нормы и регламенты (600 чел.)

и эскапизм ($p \leq 0,02$). Работники, соблюдающие безопасность, в большей степени характеризуются приятием других ($p \leq 0,00$), внутренним контролем ($p \leq 0,00$) и высокой адаптацией ($p \leq 0,00$).

Значимые различия в особенностях направленности личности респондентов по методике Б. Басса: работников, нарушающих производственные нормы и правила, в большей степени характеризует направленность на себя ($p \leq 0,00$). Их законопослушные коллеги, напротив, характеризуются направленностью на общение ($p \leq 0,00$), направленностью на дело ($p \leq 0,02$).

Значимые различия в показателях склонности к риску у респондентов по методике А.Г. Шмелёва также выявляют более высокую степень склонности к риску ($p \leq 0,01$) в группе «нарушителей». В данном случае риск понимается как направленность на особо привлекательную цель, достижение которой связано с физической опасностью. При этом со временем происходит адаптация человека к опасности. Например, постоянная профессиональная деятельность в условиях рискогенного производства и неосведомлённость о массовости несчастных случаев ведут к тому, что работник перестаёт бояться того, что на деле является очень опасным, и адаптируется к опасности.

Следующий этап исследования – изучение корреляций. Корреляции в группе «нарушителей»:

– показатель «склонность к риску» положительно коррелирует с показателем «стремление к доминированию» ($r = 0,76$; $p \leq 0,01$). Можно предположить, что чем более нарушителям охраны труда свойственна склонность к риску, тем более они стремятся к самоутверждению, доминированию, проявлению власти над другими людьми, не желая подчиняться общепринятым нормам и правилам в производственной деятельности;

– показатель «направленность на себя» отрицательно коррелирует с показателями «адаптация» ($r = -0,68$; $p \leq 0,01$) и «приятие других» ($r = -0,41$; $p \leq 0,05$). Возможно, присущая нарушителям охраны труда направленность на себя, ориентация на прямое вознаграждение и удовлетворение безотнositельно работы и сотрудников, агрессивность в достижении статуса, властность, склонность к соперничеству снижают вероятность удовлетворяющей адаптации в коллективе и собственно в производственной деятельности. При этом у работников данной группы отсутствует приятие других людей, доброжелательное отношение, желание общаться, сотрудничать;

– показатель «стремление к доминированию» отрицательно коррелирует с показателем «адаптация» ($r = -0,67$; $p \leq 0,01$). Предположительно, свойственное нарушителям охраны труда желание лидировать, подчинять себе других при одновременном нежелании подчиняться общепринятым правилам снижает вероятность их успешной

адаптации в коллективе и в производственной деятельности, поскольку они демонстрируют отсутствие авторитетного для них мнения и неуважение к окружающим людям.

Корреляции в группе «законопослушных» работников:

– показатель «приятие других» положительно коррелирует с показателем «направленность на общение» ($r = 0,34$; $p \leq 0,05$). То есть чем более доброжелательно работники относятся к окружающим, принимают их особенности, уважают чужое мнение, тем в большей степени они поддерживают отношения с людьми, ориентируются на совместную деятельность; им свойственно социальное одобрение, зависимость от группы, потребность в привязанности и эмоциональных отношениях с людьми;

– показатель «адаптация» положительно коррелирует с показателем «направленность на общение» ($r = 0,69$; $p \leq 0,01$) и отрицательно – с показателем «стремление к доминированию» ($r = -0,69$; $p \leq 0,01$). Можно предположить, что чем более работники второй группы характеризует достаточно высокая степень адаптации в рабочем коллективе и собственно производственной деятельности, тем в меньшей степени у них возникает желание доминировать, подчинять себе других, утверждая таким образом свою власть и своё мнение; скорее, они направлены на удовлетворяющее межличностное общение, возможность договариваться и сотрудничать с людьми в коллективе.

Выводы

Имеются различия в социально-психологических особенностях работников промышленного предприятия, нарушающих правила трудовой дисциплины, то есть с отклоняющимся трудовым поведением, и работников, соблюдающих производственные регламенты. С помощью сравнительного анализа по Т-критерию Стьюдента, выявлено, что:

– «нарушителей», в отличие от работников, соблюдающих производственные нормы, в большей мере характеризует: направленность на себя, нежелание на общение и дело; выраженное стремление к доминированию; высокая степень склонности к риску, переходящая со временем в адаптацию к опасности и нарушению правил.

– работников, соблюдающих производственную дисциплину, в отличие от тех, кто отклоняется от норм и правил, в большей мере характеризует: направленность на общение и совместное дело; способность выражать свои чувства во внешних проявлениях; хорошая защищенность к воздействию стресс-факторов; интерес к делу, которым они занимаются; более низкие показатели склонности к риску; внутреннее чувство меры и ответственности за свои действия и достаточно высокая степень социально-психологической адаптированности.

Практические рекомендации

На предприятии обязательно должно иметь место информационное и эмоциональное воздействие на работающих с целью развить у них качества, способствующие правильному, безопасному производству, соответствующему установленным регламентам. Главной задачей такого воздействия является создание ценностного отношения работников к нормам и правилам трудовой деятельности, усиление мотивации и интереса работников к своему труду. В этом отношении рекомендуется использовать три направления:

1. Индивидуальное воздействие на работника в сочетании с возможностью контроля его восприятия, понимания, изменения трудового поведения. Преимущественно это реализуется посредством индивидуальных бесед, дискуссий и обсуждения с работниками случаев нарушений трудовой дисциплины, путей профилактики т.д. При этом важно повышение психологической культуры самих руководителей, администрации, их обучение эффективному взаимодействию с «нарушителями» в зависимости от причины и ситуации.

В процессе таких коучинговых собеседований рекомендуется не использовать общих призывов правильно и безопасно работать; лучше указывать на конкретный способ действий и выгоду от него. Неэффективны общие указания на нарушения, опасности, штрафы и санкции без объяснения причин, конкретных проявлений и указания путей предотвращения.

2. Специализированные интенсивные образовательные программы, направленные на формирование рефлексивной культуры работников, которые проводят приглашенные профессиональные специалисты (психологи, тренеры, специалисты в области психологии труда и промышленной безопасности). Следует учитывать, что тот рабочий, на которого мы хотим воздействовать, может еще мало знать и уметь. Поэтому рекомендуется проводить занятия конкретно, по делу, избегая стандартных шаблонов и выбирая подходящее время и место для осуществления воспитательного воздействия.

3. Полезным и интересным методом в развитии культуры труда являются групповые психологические занятия с рабочими: дискуссии, применение «метода кейсов» – техники обучения, использующей описание реальных производственных ситуаций, ранжирование рисков и формирование навыков трудового поведения в зависимости от уровня этих рисков. Этот метод эффективно воздействует на профессиональное сознание работников, способствует развитию ответственности, формирует интерес и позитивную мотивацию по отношению к работе.

Как показывает практика авторов, второй и третий методы наиболее действенны по причине возможности отследить уровень и качество восприя-

тия работниками реализованных образовательных программ. Например, в практике авторов такие занятия снижают нарушения на 50–70 %.

Список литературы

- Ахметшин А.Х.* Человеческий фактор в системе управления охраной труда и промышленной безопасностью: дис. ... канд. социол. наук. Уфа, 2004. 196 с.
- Бедерова А.Б.* Оценка и управление производственными рисками в системе обеспечения безопасности работника: автореф. дис. ... канд. экон. наук. М., 2008.
- Бодров В.А.* Психологические основы профессиональной деятельности. М.: ПЕР СЭ, 2007. 855 с.
- Васильева И.И.* Культура безопасности: управлять или... лучше не надо? // Психолог. 2016. № 5. С. 24–33. DOI 10.7256/2409-8701.2016.5.19883. URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=19883
- Великий А.А.* Субъективная сторона состава нарушений правил охраны труда // Право: теория и практика. 2007. № 4. С. 7–9.
- Вяткин Б.А.* Полисистемное исследование индивидуальности человека. М.: ПЕР СЭ, 2005. 384 с.
- Диагностика социально-психологической адаптации (К. Роджерс, Р. Даймонд) // Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002. С. 193–197.
- Занковский А.Н.* Перспективы развития организационной психологии // Современные тенденции развития психологии труда и организационной психологии / отв.ред. Л.Г. Дикая, А.Л. Журавлев, А.Н. Занковский. М.: Институт психологии РАН, 2015. С. 37–46.
- Ильин Е.П.* Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2008. 512 с.
- Кирадиев Г.А.* Формировать новую культуру безопасности труда. Роль человеческого фактора // Социальное партнёрство. 2007. № 1. С. 10–11.
- Костыря С.С.* Представления о коммуникативных качествах и индивидуальные особенности самосознания и поведения личности // Педагогические науки. 2003. № 1. С. 12–15.
- Лобанова Т.Н.* Социально-правовые механизмы трудовой мотивации // Журнал Российского права. 2017. № 2. С. 80–91. DOI 10.12737/24117
- Лобанова Т.Н.* Трудовые интересы. Психологические аспекты: монография. М.: Юстиция, 2018. 194 с.
- Мерлин В.С.* Психология индивидуальности. Избранные психологические труды / под ред. Е.А. Климова. Москва; Воронеж, 1996.
- Методика диагностики направленности личности Б. Басса (Опросник Смекала – Кучера). URL: <https://psycabi.net/testy/233-metodika>

diagnostiki-napravlenosti-lichnosti-b-bassa-oprosnik-smekala-kuchera

Мишин А.К. Системный подход в управлении охраной труда: региональный и муниципальный аспекты // Человек и труд. 2007. № 1. С. 10–14.

Нерсесян В.А. Ответственность за неосторожные преступления: состояние и перспективы // Государство и право. 2002. № 3. С. 33–34.

Патраков Э.В. Мотивация представителей помогающих профессий на основе акмеологического подхода // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 3 (16). С. 297–300. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=27192537>

Патраков Э.В., Попов В.Д. Основные подходы к обеспечению безопасных условий трудовой деятельности // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2016. № 2 (30). С. 20–24. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26177488>

Прикладная юридическая психология / под ред. А.М. Столяренко. М.: Юнити-дана, 2001. URL: <https://refdb.ru/look/1501877-pall.html>.

Роик В.Д. Управление условиями и охраной труда: учеб. пособие. М.: Изд-во РАГС, 2004. 256 с.

Сергиенко Е.А., Виленская Г.А. Роль темперамента в развитии регуляции поведения // Психологический журнал. 2001. № 3. С. 68–85.

Современная экономика труда / науч. ред. В.В. Куликов; Институт труда России. М.: ЗАО «Финстатинформ», 2001.

Соловьев А.П. Новые подходы в совершенствовании государственного управления охраной труда в России: Законодательно-нормативная база // Библиотека Российской газеты. Вып. 21. М., 2002.

Сочивко Д.В. Психодинамическая диагностика личности в разных по экстремальности условиях жизнедеятельности // Прикладная психология. 2001. № 2. С. 7–10.

Федин В.В. Приоритеты деятельности Научно-исследовательского института труда и социального страхования по научному обеспечению управления охраной труда в Российской Федерации [Доклад] // Всероссийский научно-исследовательский институт охраны и экономики труда: совместное расширенное заседание ученого совета ФГУ. М., 2010.

Чернышова Л.А. К вопросу о безопасности труда в России // Кадровик. Трудовое право для кадровика. 2007. № 12. С. 47–56.

Шмелев А.Г. Исследование склонности к риску // Юридическая психология и не только... сайт. URL: <http://yurpsy.com/files/test/risk.htm> (дата обращения: 20.11.2019).

Щебетенко А.И. Межуровневые структуры интегральной индивидуальности. М.: Смысл, 2007. 240 с.

Deci E.L., Ryan R.M. Handbook of self-determination research. Rochester, New York, University of Rochester Press, 2004.

References

Akhmetshin A.Kh. *Chelovecheskii faktor v sisteme upravleniya okhranoi truda i promyshlennoi bezopasnost'yu: dis. kand. sotsiol. nauk* [The human factor in the management system of labor protection and industrial safety. Doct. Diss.]. Ufa, 2004, 196 p. (In Russ.)

Bederova A.B. *Otsenka i upravlenie proizvodstvennymi riskami v sisteme obespecheniya bezopasnosti rabotnika: avtoref. dis. ... kand. ekonom. nauk* [Assessment and management of production risks in the employee safety system]. Moscow, 2008, 36 p. (In Russ.)

Bodrov V.A. *Psikhologicheskie osnovy professional'noi deyatel'nosti* [The psychological basis of professional activity]. Moscow, PER SE Publ., 2007, 855 p. (In Russ.)

Vasil'eva I.I. *Safety culture: driving or ... better not?* [Safety culture: driving or ... better not?]. *Psikholog* [Psychologist], 2016, № 5, pp. 24–33. DOI: 10.7256/2409-8701.2016.5.19883. URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=19883 (In Russ.)

Velikii A.A. *Subjective aspect of the violations of labor safety rules* [The subjective side of the composition of violations of labor protection rules]. *Pravo: teoriya i praktika* [Law: theory and practice], 2007, № 4, pp. 7–9. (In Russ.)

Vyatkin B.A. *Polysystem research of person identity* [Polysystem study of human personality]. M., PER SE Publ., 2005, 384 p. (In Russ.)

Diagnostica sotsial'no-psikhologicheskoy adaptazii (C. Rogers, R. Diamond) [Diagnostics of socio-psychological adaptation]. Fetiskin N.P., Kozlov V.V., Manuylov G.M. *Sotsial'no-psikhologicheskaja diagnostic razvitiya lichnosti i malih grupp* [Socio-psychological diagnosis of the development of personality and small groups]. M., Publ. Instituta Psyhoterapii, 2002, pp. 193–197. (In Russ.)

Zankovskii A.N. *Perspektivy razvitiya organizatsionnoi psikhologii* [Prospects for the development of organizational psychology]. *Sovremennye tendentsii razvitiya psikhologii truda i organizatsionnoi psikhologii* [Current trends in the development of labor psychology and organizational psychology], *otv. red. L.G. Dikaya, A.L. Zhuravlev, A.N. Zankovskii*. M., Institut psikhologii RAN Publ., 2015, pp. 37–46. (In Russ.)

Il'in E.P. *Motivatsiya i motivy* [Motivation and motives]. SPb., Piter Publ., 2008, 512 p. (In Russ.)

Kiradiev G.A. *Formirovat' novuyu kul'turu bezopasnosti truda. Rol' chelovecheskogo faktora* [To form a new culture of job safety. Role of a human factor]. *Sotsial'noe partnerstvo* [Social partnership], 2007, № 1, pp. 10–11. (In Russ.)

Kostyrya S.S. *Predstavleniya o kommunikativnykh kachestvakh i individual'nye osobennosti samosoznaniya i povedeniya lichnosti* [Perceptions of

communicative qualities and individual characteristics of identity and personality behavior]. *Pedagogicheskie nauki* [Pedagogical sciences], 2003, № 1, pp. 12–15. (In Russ.)

Lobanova T.N. *Social Legal Mechanisms of Work Motivation* [Social and legal mechanisms of labor motivation]. *Zhurnal Rossiiskogo prava* [Journal of Russian Law], 2017, № 2, pp. 80–91. DOI 10.12737/24117 (In Russ.)

Lobanova T.N. *Trudovye interesy. Psikhologicheskie aspekty: monografiya* [Labor interests. Psychological aspects: monograph]. M., Yustitsiya, 2018, 194 p. (In Russ.)

Merlin B.C. *Psikhologiya individual'nosti: Izbrannye psikhologicheskie trudy* [Psychology of personality. Selected Psychological Works], ed. by E.A. Klimova. Moscow, Voronezh, 1996. (In Russ.)

Metodika diagnostiki napravlenosti lichnosti B. Bass (Oprosnik Smekala - Kuchera). URL: <https://psycabi.net/testy/233-metodika-diagnostiki-napravlenosti-lichnosti-b-bassa-oproshnik-smekala-kuchera> (In Russ.)

Mishin A.K. *Sistemnyi podkhod v upravlenii okhranoi truda: regional'nyi i munitsipal'nyi aspekty* [Systematic approach to OSH management: regional and municipal aspects]. *Chelovek i trud* [Man and Labor], 2007, № 1, pp. 10–14. (In Russ.)

Nersesyan V.A. *Otvetstvennost' za neostorozhnye prestupleniya: sostoyanie i perspektivy* [Responsibility for reckless crimes: state and prospects]. *Gosudarstvo i pravo* [State and law], 2002, № 3, pp. 33–34. (In Russ.)

Patrakov E.V. *Motivation of the care professions on the basis of acmeology approach* [Motivation of representatives of helping professions based on the acmeological approach]. *Azimut nauchnykh issledovaniy: pedagogika i psikhologiya* [Azimuth of scientific research: pedagogy and psychology], 2016, vol. 5, № 3 (16), pp. 297–300. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=27192537> (In Russ.)

Patrakov E.V., Popov V.D. *Basic approaches to the safety conditions of labor* [The main approaches to ensuring safe working conditions]. *XXI vek: itogi proshlogo i problemy nastoyashchego plyus* [XXI century: results of the past and problems of the present plus], 2016, № 2 (30), pp. 20–24. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26177488> (In Russ.)

Prikladnaya yuridicheskaya psikhologiya [Applied Legal Psychology], ed. by A.M. Stolyarenko. M., Yuniti-dana, 2001. URL: <https://refdb.ru/look/1501877-pall.html> (In Russ.)

Roik V.D. *Upravlenie usloviyami i okhranoi truda: uchebnoe posobie* [Management of conditions and labor protection: manual]. M., RAGS Publ., 2004, 256 p. (In Russ.)

Sergienko E.A., Vilenskaya G.A. *The role of temperament in the development of behavior regulation* [The role of temperament in the development of regulation of behavior]. *Psikhologicheskii zhurnal* [Psychological Journal], 2001, № 3, pp. 68–85. (In Russ.)

Sovremennaya ekonomika truda [Modern economy of work], red. V.V. Kulikov, Institut truda Rossii. M., ZAO «Finstatinform» Publ., 2001. (In Russ.)

Solov'ev A.P. *Novye podkhody v sovershenstvovanii gosudarstvennogo upravleniya okhranoi truda v Rossii. Zakonodatel'no-normativnaya baza* [New approaches in improving state management of labor protection in Russia. Legislative regulatory base]. *Biblioteka Rossiiskoi gazety* [Library of the Russian newspaper]. M., 2002, vol. 21. (In Russ.)

Sochivko D.V. *Psychodynamic diagnostics of personality in different extreme conditions of life activity* [Psychodynamic diagnosis of personality in different extreme conditions of life]. *Prikladnaya psikhologiya* [Applied Psychology], 2001, № 2, pp. 7–10. (In Russ.)

Fedin V.V. *Prioritety deyatel'nosti Nauchno-issledovatel'skogo instituta truda i sotsial'nogo strakhovaniya po nauchnomu obespecheniyu upravleniya okhranoi truda v Rossiiskoi Federatsii* [Priorities of the activities of the Research Institute of Labour and Social Insurance on Scientific Support of Labour Protection Management in the Russian Federation]: doklad. *Vserossiiskii nauchno-issledovatel'skii institut okhrany i ekonomiki truda: sovmestnoe rasshirennoe zasedanie uchenogo soveta FGU* [All-Russian Research Institute of Labor Protection and Economics: a joint expanded meeting of the academic council of the Federal State Institution]. M., 2010. (In Russ.)

Chernysheva L.A. *To the issue of labor safety in Russia* [On the issue of labor safety in Russia]. *Kadrovik. Trudovoe pravo dlya kadrovika* [Kadrovik. Labor law for the personnel officer], 2007, № 12, pp. 47–56. (In Russ.)

Shmelev A.G. *Issledovanie sklonnosti k risku*. URL: <http://yurpsy.com/files/test/risk.htm> (access date: 11.20.2019). (In Russ.)

Shchebetenko A.I. *Mezhurovnevye struktury integral'noi individual'nosti* [Cross-level structures of integral individuality]. M., Smysl Publ., 2007, 240 p. (In Russ.)

Петраш Марина Дмитриевна
Санкт-Петербургский государственный университет
Стрижицкая Ольга Юрьевна
Санкт-Петербургский государственный университет
Полякова Мария Константиновна
Санкт-Петербургский государственный университет
Харитоновна Татьяна Сергеевна
Санкт-Петербургский государственный экономический университет

ПОНИМАНИЕ НАСТАВНИЧЕСТВА СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖЬЮ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

Исследование выполнено в рамках проекта РФФИ № 19-013-00861 А «Профессиональное развитие в структуре межпоколенных отношений при переходе от юности к взрослости»

В статье представлены данные исследования по вопросу понимания наставничества современной молодежью на начальном этапе профессионального обучения. Описан процесс сбора и анализа результатов теста незаконченных предложений для определения дефиниций «наставник» и «наставничество». В исследовании приняли участие студенты медицинского и экономического профилей в возрасте от 18 до 20 лет в количестве 80 человек. Обработка данных осуществлялась с помощью контент-анализа и таблиц сопряженности. Было выделено всего 11 категорий (5 по наставничеству, 6 при описании наставника) и 35 подкатегорий. Даны понятия «наставник» и «наставничество». Результаты исследования показали важную роль института наставничества в учебно-образовательном процессе. Отмечено, что ценность наставничества для современной молодежи заключается в возможности получения поддержки, приобретении опыта и знаний, выстраивании конструктивных взаимоотношений. Выявлены различия в понимании функций наставничества между студентами разных профилей обучения по четырем категориям: «Основания для определения понятия наставничества», «Роль наставничества», «Функции наставника» и «Роли наставника». Студенты медицинского направления связывают наставничество с адаптивной функцией, а экономисты – с развивающей. Исследование показало, что успешное наставничество основывается на построении и поддержании конструктивного взаимодействия, выстраивании благоприятных отношений.

Ключевые слова: наставничество, наставник, студенты, начальный этап профессионального обучения, контент-анализ.

Информация об авторах: Петраш Марина Дмитриевна, ORCID 0000-0003-4542-7289, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии развития и дифференциальной психологии, Санкт-Петербургский государственный университет, г. Санкт-Петербург, Россия.

E-mail: m.petrash@spbu.ru

Стрижицкая Ольга Юрьевна, ORCID 0000-0002-7141-162X, доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры психологии развития и дифференциальной психологии, Санкт-Петербургский государственный университет, г. Санкт-Петербург, Россия.

E-mail: o.strizhitskaya@spbu.ru

Полякова Мария Константиновна, ORCID 0000-0001-6087-5659, аспирант кафедры психологии развития и дифференциальной психологии, Санкт-Петербургский государственный университет, г. Санкт-Петербург, Россия.

E-mail: polovinayakova@mail.ru

Харитоновна Татьяна Сергеевна, ORCID 0000-0002-9019-4982, старший преподаватель кафедры педагогики и психологии, Санкт-Петербургский государственный экономический университет, г. Санкт-Петербург, Россия.

E-mail: tharitonova@yandex.ru

Дата поступления статьи: 24.12.2019.

Для цитирования: Петраш М.Д., Стрижицкая О.Ю., Полякова М.К., Харитоновна Т.С. Понимание наставничества современной молодежью на начальном этапе профессионального обучения // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. Т. 26, № 1. С. 85–91. DOI 10.34216/2073-1426-2020-26-1-85-91.

Marina D. Petrash
Saint Petersburg State University
Ol'ga Yu. Strizhitskaya
Saint Petersburg State University
Mariya K. Polyakova
Saint Petersburg State University
Tat'yana S. Kharitonova
Saint Petersburg State University of Economics

UNDERSTANDING OF MENTORSHIP BY MODERN YOUTH AT THE INITIAL STAGE OF PROFESSIONAL TRAINING

Present paper describes research data on the understanding of mentorship by modern youth at the initial stage of professional training. The process of collecting and analysing the results of the test of unfinished sentences to determine the definitions of «mentor» and «mentorship» is described. Sample includes 80 students of medical and economic profiles, aged 18–20. Data

processing was carried out using content analysis and crosstabs. 11 categories were selected (5 for mentorship, 6 for the description of the mentor) and 35 subcategories. The concepts of «mentor» and «mentorship» are given. Results showed the important role of the institution of mentorship in the educational process. It is noted that the value of mentorship for modern youth lies in the possibility of obtaining support, gaining experience and knowledge, building constructive relationships. Differences in the understanding of the functions of mentorship between students of different educational profiles in four categories were identified: «Basis for defining the concept of mentorship», «The role of mentorship», «Mentor`s Functions» and «Mentor`s Roles». Medical students associate mentorship with an adaptive function, and economists with a developing one. Our study showed that successful mentorship is based on building and maintaining constructive interaction, building favourable relationships.

Keywords: mentorship, students, mentor, initial stage of professional training, content analysis.

Information about the authors: Marina D. Petrash, ORCID 0000-0003-4542-7289, Ph. D. in Psychology, Associate Professor, St. Petersburg State University, Saint-Petersburg, Russia.

E-mail: m.petrash@spbu.ru

Ol'ga Yu. Strizhitskaya, ORCID 0000-0002-7141-162X, D. Sc. in Psychology, Professor, St. Petersburg State University, Saint-Petersburg, Russia.

E-mail: o.strizhitskaya@spbu.ru

Mariya K. Polyakova, ORCID 0000-0001-6087-5659, graduate student, St. Petersburg State University, Saint-Petersburg, Russia.

E-mail: polovinayakova@mail.ru

Tatiana S. Kharitonova, ORCID 0000-0002-9019-4982, senior lecturer, Saint Petersburg State University of economics, Saint-Petersburg, Russia.

E-mail: tharitonova@yandex.ru

Article received: December 24, 2019.

For citation: Petrash M.D., Strizhitskaya O.Yu., Polyakova M.K., Kharitonova T.S. Understanding of mentorship by modern youth at the initial stage of professional training. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2020, vol. 26, № 1, pp. 85–91 (In Russ). DOI 10.34216/2073-1426-2020-26-1-85-91.

В настоящее время отмечается возросший интерес исследователей из разных областей научного знания к проблеме наставничества, что во многом связано с вопросом возвращения института наставничества в практику профессиональной деятельности. Наставничество внедряется как элемент корпоративной культуры организаций, с созданием индивидуальных планов развития наставляемых [Бухарина]. Изучение данной проблемы в образовательном процессе чаще лежит в плоскости адаптации молодых специалистов (начинающих преподавателей, учителей, психологов) на этапе вхождения в профессию [Аржаных; Пшеничная; Лавринович, Молостова]. Анализируя состояние наставничества в образовательных учреждениях, исследователи подчеркивают эффективность модели наставничества как ресурсной составляющей в развитии молодых специалистов [Игнатьева, Базарнова]. Исследования межпоколенных отношений показали, что молодые сотрудники не только высоко оценивают опыт старших коллег и особенно возможность его (опыта) получения, но и нуждаются в поддержке старших коллег [Сапоровская, Крюкова и др.]. В качестве одной из причин для сохранения наставничества (mentorship) в образовательной среде зарубежные исследователи называют «недостаточную привлекательность работы преподавателя по экономическим причинам» [C.S. Duse et al.].

Малоизученным остается исследование наставничества на этапе учебно-профессиональной деятельности в контексте отношений наставляемого (студента) и наставника. Нам представляется важным обращение к данной проблематике как

форме внесемейных межпоколенных отношений на начальном этапе профессионального обучения, когда происходит адаптация к новой ситуации социального развития, формируется представление о будущей профессии. Следует отметить, что многочисленные исследования в этой области свидетельствуют о высокой эффективности системы наставничества как для наставляемого, так и для наставника [Щастный и др.; Дружинина]. Зарубежные специалисты в области mentorship описывают систему наставничества как «взаимные отношения между двумя или более людьми, которые разделяют взаимную ответственность по достижению четких и взаимно определенных целей» [Zachary], определяют их ценность для обеих сторон [Ehrlich, Lisa C. et al.].

Для изучения наставничества как формы внесемейных межпокольных отношений на этапе перехода от юности к взрослости нам необходимо было рассмотреть вопрос понимания дефиниций «наставничество» и «наставник» современной молодежью, что и явилось целью нашего исследования. Были определены следующие исследовательские задачи: 1) выделение единиц анализа; 2) категоризация единиц анализа; 3) статистический анализ данных.

В рамках исследовательского проекта, на этапе пилотажного исследования, были опрошены студенты, обучающиеся на первых курсах высшего учебного заведения (экономического и медицинского профиля), в количестве 80 человек в возрасте от 18 до 20 лет. Особенность выборки заключалась в том, что в обеих группах студенты были знакомы с исследуемой системой. В группе студентов-медиков присутствовала система наставничества, суть

которой заключалась в том, что студенты имели возможность обращаться по вопросам, вызвавшим какие-либо затруднения в учебном процессе, к наставнику, роль которого выполнял преподаватель. Со студентами экономического профиля в рамках воспитательной работы организована система кураторства. Как правило, кураторами становятся студенты второго или третьего курсов, готовые взять на себя роль заботливого наставника и помочь первокурсникам адаптироваться к условиям обучения в вузе. Куратор сопровождает студенческую группу с начала сентября до первой сессии (иногда дольше), помогая решать текущие вопросы (выбор старосты, оформление документации, решение вопросов с расписанием, установление контакта с сотрудниками деканата и преподавателями, подготовка к контрольным работам и т. д.). Кураторы проводят собрания с учебной группой, где информируют о мероприятиях университета, рассказывают о студенческой жизни на факультете, делятся собственным опытом, организуют встречи для установления взаимодействия внутри групп студентов 1-го курса. Все это помогает «новичкам» адаптироваться к условиям обучения в вузе.

Для изучения понятий «наставник» и «наставничество» мы использовали тест «незаконченные предложения», составленный в соответствии с целью и задачами исследования. Обработка полученных данных осуществлялась с помощью контент-анализа и таблиц сопряженности (пакет SPSS-23).

Результаты исследования и их обсуждение

В результате обработки данных нами было выделено всего 11 категорий и 35 подкатегорий (табл. 1, 2). В таблице 1 представлены данные по категории «наставничество».

Первая категория названа «Наставничество в современном» мире и соответствует вопросу в анкете «Наставничество сегодня...». Анализ полученных ответов позволил выявить 6 подкатегорий. В первой, «важность», студенты говорили о важности наставничества в современном мире: «наставничество необходимо», «играет важную роль в развитии личности», «актуально». Во второй подкатегории было выявлено негативное отношение к институту наставничества, внимание акцентировалось на ограничениях института, непопулярности среди молодежи, неприменимости лично к респонденту, отсутствию эффективности: «не имеет популярности среди молодежи», «не оправдывает ожиданий», «неэффективно». В подкатегории «аспекты наставничества» отмечалась попытка отметить основные аспекты понятия наставничества: молодые люди сообщали о необходимости помощи, обучении и поддержке: «помощь начинающим», «дополнительный институт передачи умений и навыков», «система помощи». В четвертой подкатегории, «уровень распространения», студенты отметили присутствие наставничества почти во всех сферах и его развитию по настоящее время, затрагивалась не только важность

Таблица 1

Распределение подкатегорий в категории «наставничество»

№ п.	Категории	Подкатегории	Частота (%)
1	Наставничество в современном мире	1. Важность	25,9
		2. Негативное отношение	16,0
		3. Аспекты наставничества	19,8
		4. Уровень распространения	9,9
		5. Наставник в студенческой среде	7,4
		6. Определение	12,3
2	Основания для определения понятия наставничества	1. Наставник как помощник	29,6
		2. Использование синонимического ряда	30,9
		3. Наставник как транслятор опыта	32,1
3	Формы наставничества	1. Помощь	21,0
		2. Развитие потенциала	13,6
		3. Адаптация	16,0
		4. Коммуникация	8,6
		5. Генеративность	22,2
		6. Достижение целей	6,2
4	Функции наставничества	1. Адаптация	43,2
		2. Трансляция опыта	28,4
		3. Совместная деятельность	8,6
		4. Абстрактные категории	11,1
5	Роль наставничества	1. Адаптация	28,4
		2. Развитие	59,3

института наставничества, но и его перспективы роста и массовость явления: «развито на среднем уровне», «очень популярно», «очень распространено». Выделение подкатегории «наставник в студенческой среде» обосновано ответами, в которых молодые люди сообщали о проявлении института наставничества среди студентов: «полезно для студентов», «помогает студентам в трудной ситуации», «позволяет адаптироваться в университете». В шестой подкатегории отражалась попытка дать определение институту наставничества в современном мире: «процесс, при котором более компетентный человек в той или иной сфере помогает другому человеку при выполнении какого-либо дела», «отношения между людьми».

Вторая категория определена нами как «Основания для определения понятия наставничества» и соответствует пункту анкеты «Наставничество – это...». В блоке выделено три подкатегории. Первая – «наставник как помощник», ответы лежат в плоскости об отношении к наставнику: «опытный человек – неопытный», акцентируется внимание на отношениях «наставник – ученик», присутствует тот, кто принимает опыт, описываются стороны взаимодействия: «помощь более опытных людей менее опытным», «поддержка со стороны более опытного человека», «когда опытный специалист руководит молодым коллективом». Вторая – в ответах молодых людей отмечается использование синонимического ряда (помощь, поддержка, учительство и т. д.), без уточнения каких-либо деталей: «контроль и помощь», «поддержка и помощь». Третья – «наставник как транслятор опыта». В данной части ответов отмечается зрелое представление о наставничестве, встречается описание наставничества с использованием генеративных терминов («возможность передать опыт», «форма обучения и передачи информации», «передача опыта другому поколению»).

Третья категория – «Формы наставничества», соответствует 3-му пункту анкеты «Наставничество – способ...». Выделено шесть подкатегорий: 1) наставничество как способ помощи наставляемому: «способ помощи другим людям», «поддерживать того, кто в этом нуждается»; 2) наставничество как способ развития или способ реализации накопленного потенциала наставника: «накопление каких-либо определенных навыков, характеристик», «способ саморазвития и самореализации»; 3) наставничество как способ помощи в адаптации менее опытного при помощи того, кто обладает большей компетентностью, вхождение «новичка» под «присмотром» наставника: «ввести в курс дела новичков», «помочь освоиться в какой-то области», «привыкнуть к насыщенной и сложной учебе»; 4) наставничество как форма взаимоотношений между людьми – выделяется коммуникативная функция: «взаимодействие», «общение», «взаимо-

отношения»; 5) наставничество как способ передачи опыта, умений, знаний – «генеративность»: «инструктировать и информировать», «передать знания, опыт»; 6) «достижение целей» – малочисленная категория ответов, которые не вошли в другие категории, объединяются наличием некой цели, которую преследуют наставник и наставляемый: «направить человека/команду, повысить эффективность», «разобраться с чем-то», «конструктивно совместно решить проблему».

Четвертая категория – «Функции наставничества», включает ответы на пункт анкеты «Наставничество позволяет...». Выделено четыре подраздела: 1) «адаптация» – наставничество как способ получения помощи при освоении новой деятельности: «приспособиться к новой среде», «узнать больше о данной деятельности из первых уст», «научиться новому»; 2) «трансляция опыта» – наставничество как способ привнесения в чью-то жизнь нового (отдать), наставничество рассматривается со стороны наставляющего, но не наставляемого: «помочь», «передать опыт», «передать знания и умения другим людям»; 3) «совместная деятельность» – наставничество как способ совместной деятельности (и отдать, и принять): позволяет «найти общий язык», «решать проблемы совместно», «устанавливать контакт, наладить дружественные отношения»; 4) «абстрактные категории»: «наставничество способствует саморазвитию», «позволяет по-новому взглянуть на вещи».

Пятая категория – «Роль наставничества», содержит ответы на 5-й пункт анкеты «Наставничество способствует...». Выделены две подкатегории: 1) «адаптация» – обоснование роли наставничества для успешной адаптации к новой деятельности, облегчение взаимодействия человека со средой: «улучшению адаптации», «быстрому освоению в новой среде»; 2) «развитие» – обосновывается роль наставничества на уровне преобразования и развития личности: «способствует развитию и расширению кругозора», «повышению продуктивности».

Далее приводятся данные 6 категорий (6–11), выделенных при описании дефиниции «Наставник» (см. табл. 2).

Категория 1 – «Наставник в современном мире», соответствует пункту анкеты «Наставник сегодня...». Подкатегория «Потребность в наставнике» содержит оценки высокой и низкой значимости наставника (важен / неважен): «человек, в котором многие нуждаются», «востребован», «важен». В подразделе «описание наставника» представлены как роли, так и качества наставника: «ментор», «человек, способный к отдаче», «более опытный человек», «поддержка», «помощник».

Категория 2 – «Основания для определения понятия наставника» соответствует пункту анкеты «Наставник – это...». В блоке выделены две подка-

Таблица 2

Распределение подкатегорий в категории «Наставник»

№ п.	Категории	Подкатегории	Частота (%)
6	Наставник в современном мире	Потребность в наставнике (важен / неважен)	16,0 / 4,9
		Описание наставника	60,5
7	Основания для определения понятия наставника	Функция	53,1
		Личностные качества	39,5
8	Функции наставника	Адаптация	29,6
		Развитие	60,5
9	Роли наставника	Решение проблемы	17,3
		Достижение цели	66,7
10	Представление о наставнике	Описание личностных и профессиональных качеств	43,2
		Наставник как универсальная роль	33,3
		Конкретный человек	16,0
11	Типы наставников	Наставник как профессионал	17,3
		Наставник как личность	25,9
		Наставник как конкретный человек	46,9

тегории: первая обозначена как «функция», в которой роль наставника определяется через функцию помощи – человек, который поможет и поддержит. Наставник определяется через отношения с наставляемым: «человек, который помогает какой-то определенной группе лиц», «человек, который передает свои знания», «человек, который ответит на волнующие вопросы»; вторая – «личностные качества»: наставник рассматривается через его личностные и профессиональные качества (человек знающий, ответственный, авторитетный, прошедший обучение и т. д.): «амбициозный, яркий человек», «доброжелательный человек», «умный человек», «человек с большим опытом».

Категория 3 – «Функции наставника», пункт анкеты «Наставник помогает...». Эта категория объединила две подкатегории: 1) «адаптация» – отношения «новичок – опытный человек». Функция наставника, по мнению студентов, заключается в том, чтобы помочь адаптироваться, освоиться в новой ситуации: «адаптироваться в новой для себя среде», «освоиться в новом окружении», «лучше понимать новые условия»; 2) «развитие» – развивающая функция наставника, который помогает развитию наставляемого, решению его проблем. Речь идёт в первую очередь о помощи в преодолении сложностей и развитии, научении чему-то новому: наставник помогает «выполнить определенную задачу», «почувствовать поддержку и преодолеть трудности быстрее и легче», «решить конфликтные ситуации и наладить отношения в группе и с преподавателями».

Категория 4 – «Роли наставника», соответствует пункту анкеты «Наставник способствует...». Выделено две роли: «Решение проблем» и «Достижение цели». В первом случае – наставник как помощник в решении проблемы (акцент на препятствии: наставник способствует «адаптации», «решению проблем» и др.); во втором – наставник

как помощник в развитии (акцент на цели: «получение новых знаний и навыков», «получение нового опыта»).

Категория 5 – «Представление о наставнике», соответствует пункту анкеты «Наставником может быть...». Выделено три подкатегории: 1) человек с определенными личностными качествами, обладающий знаниями и навыками: «умный, хорошо разбирающийся в своем деле человек», «человек, обладающий лидерскими качествами»; 2) абсолютно любой человек: «каждый», «любой человек»; 3) конкретный человек (называли конкретных людей или профессии): «преподаватель», «режиссер», «родитель».

Категория 6 – «Типы наставников», соответствует пункту анкеты «Я бы предпочел, чтобы моим наставником был...» и отвечает на вопрос, какого наставника хотят видеть молодые люди. Выделено три типа: 1) наставник как профессионал, ответственный, обладающий необходимым опытом: «человек, который знает намного больше меня», «человек, который владеет своим ремеслом»; 2) наставник как личность: «добрый человек», «близкий друг» и 3) конкретный человек, то есть студенты называли конкретных людей (чаще преподавателей), которых хотели бы видеть в качестве наставника.

Результаты контент-анализа позволяют описать два понятия: наставничество и наставник. *Наставничество* молодые люди понимают через трансляцию опыта, как вид помощи в трудных ситуациях, проявляющуюся в генеративности, адаптации, коммуникативном взаимодействии, постановке и достижении целей, способствующих развитию. В наставнике студенты видят «значимого другого», старшего по возрасту человека, передающего свои знания и опыт, пользующегося доверием, профессионала своего дела, с развитым коммуникативным потенциалом, обладающего лидерскими каче-

ствами, способствующего развитию и достижению поставленных целей наставляемого.

Объединив два понятия, мы можем сформулировать определение наставничества как вида совместной деятельности, в основе которого лежат субъект-субъектные отношения *наставника* (высококвалифицированного профессионала, обладающего знаниями и опытом) и *наставляемого* (студента на начальном этапе профессионального развития), характеризующиеся благоприятными доверительными отношениями, направленными на решение проблем, связанных с адаптацией, постановкой и достижением целей наставляемого.

Далее нами был проведен сравнительный анализ выделенных категорий с помощью метода сопряженных таблиц. В результате нами были выявлены статистически значимые различия по четырем категориям: «Основания для определения понятия наставничества», «Роль наставничества», «Функции наставника» и «Роли наставника».

Обращаясь к основаниям для определения наставничества, мы отметили: частота использования синонимического ряда (помощь, поддержка, учительство и т. д.) без уточнения каких-либо деталей в большей степени наблюдалась у студентов медицинского направления (45 % медиков, 20 % экономистов, $p = 0,000$). Экономисты определяли наставничество как форму передачи опыта, феномен описывался с использованием генеративных терминов («возможность передать опыт», «форма обучения и передачи информации», «передача опыта другому поколению»), что может свидетельствовать о более зрелом представлении наставничества (50 % экономистов; 3,2 % медиков, $p = 0,000$). Роль наставничества на уровне преобразования личности обосновывалась экономистами (82,0 % экономисты, 22,6 % медики, $p = 0,000$), студенты медицинского направления видят роль наставничества в успешной адаптации к новой деятельности, облегчении взаимодействия человека со средой (58,1 % медики, 10,0 % экономисты, $p = 0,000$). Развивающая функция наставника была определена студентами-экономистами (72,0 % медики, 41,9 % экономисты, $p = 0,012$). Роль наставника как помощника в развитии (акцент на цели) также в большей степени выделялась экономистами (84,0 % медики, 38,7 % экономисты, $p = 0,000$).

В результате проведенного исследования можно говорить о том, что понимание наставничества современной молодежью не расходится с общепринятым представлением о данном феномене [Дудина]. Ценность наставничества для современной молодежи заключается в возможности получения поддержки, опыта и знаний, как было отмечено в исследованиях по межпоколенным отношениям [Сапоровская, Крюкова и др.], а также выстраивании отношений наставника и наставляемого. Можно говорить о том, что иерархическая передача

знаний и информации от более старшего, опытного человека более молодому и менее опытному не является преобладающей парадигмой наставничества. Эффективное наставничество основывается на построении и поддержании конструктивного взаимодействия, выстраивании благоприятных отношений. Выявленная тенденция подтверждается данными зарубежных исследований [Zachary; Ehrlich, Lisa C. et al.]. В нашем исследовании студенты медицинского направления рассматривают адаптивную функцию наставничества, в то время как экономисты – развивающую. Данное различие можно объяснить спецификой учебно-профессиональной деятельности. Объем и качество материала, который необходимо освоить будущим врачам, кардинально отличается от того, что осваивают студенты направления «гостиничное дело». Возможно, данный факт и объясняет наибольшую потребность студентов-медиков в поддержке для успешной адаптации, выстраивании благоприятных взаимоотношений наставника с наставляемым. Большинство студентов факультета сервиса, туризма и гостиничного дела с первых дней обучения в университете получают опыт трудовой деятельности в мини-отелях, кафе, небольших компаниях по организации выставок и других мероприятий. Процесс обучения на рабочих местах, по отзывам студентов, проходит посредством наставничества. Таким образом, они получают не только практический опыт, но и знакомятся с системой наставничества, что и объясняет их более зрелую позицию в отношении данного феномена.

Список литературы

- Аржаных Е.В. Роль института наставничества в профессиональном становлении молодых педагогов // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22, № 4. С. 27–37. DOI 10.17759/pse.2017220405.
- Бухарина А.Ю. Индивидуальные планы развития в технологии и практике наставничества в организациях // Социальная психология и общество. 2018. Т. 9, № 1. С. 162–176. DOI 10.17759/sps.2018090111.
- Дружинина А.А. Технология наставничества в подготовке специалистов социальной сферы // Вестник Тамбовского университета. Сер.: Гуманитарные науки. Тамбов, 2018. Т. 23, № 174. С. 15–21. DOI 10.20310/1810-0201-2018-23-174-15-21.
- Дудина Е.А. Наставничество как особый вид педагогической деятельности: сущностные характеристики и структура // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2017. Т. 7, № 5. С. 25–36. DOI 10.15293/2226-3365.1705.02.
- Игнатьева Е.В., Базарнова Н.Д. Наставничество в современной школе: миф или реальность? // Вестник Минского университета. 2018. Т. 6, № 2. С. 1. DOI 10.26795/2307-1281-2018-6-2-1.

Лавринович Е.В., Молостова А.Н. Супервизия при подготовке ведущих психологических тренингов // Консультативная психология и психотерапия. 2011. Т. 19, № 4. С. 58–68.

Пшеничная В.В. Роль наставника в развитии профессиональных компетенций молодых педагогов // Грамота. Тамбов, 2017. № 4 (08). С. 47–49.

Сапоровская М.В., Крюкова Т.Л., Гущина Т.В., Петрова Е.А. Психология межпоколенных отношений: конфликты и ресурсы / отв. ред. М.В. Сапоровская. Кострома: Авантитул, 2012. 384 с.

Щастный А.Т., Коневалова Н.Ю., Городецкая И.В., Пашков А.А. [и др.]. Система наставничества в УО «ВГМУ» // Вестник Витебского государственного медицинского университета. 2019. Т. 18, № 2. С. 110–115.

Carmen Sonia Duse, Dan Maniu Duse and Maria Karkowska How important is mentoring in education? MATEC Web Conf., 121 (2017) 12005. DOI 10.1051/mateconf/201712112005

Ehrlich, Lisa C. and Tennent, Lee and Hansford, Brian C. (2002) A Review of Mentoring in Education: Some Lessons for Nursing. Contemporary Nurse, 12 (3), pp. 253–264.

Zachary, L.J. (2002). The Role of Teacher as Mentor. New Directions for Adult and Continuing Education, 2002 (93), pp. 27–38. DOI 10.1002/ace.47.

References

Arzhany`x E.V. *Rol` instituta nastavnichestva v professional`nom stanovlenii molody`x pedagogov* [Role of Mentoring System in professional Development Of Entry-Level Teachers]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2017, vol. 22, № 4, pp. 27–37. DOI: 10.17759/pse.2017220405 (In Russ.)

Buxarina A.Yu. *Individual`ny`e plany` razvitiya v texnologii i praktike nastavnichestva v organizatsiyax* [Personal development plan (PDP) in practice and technology of introducing mentoring in organizations]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo* [Social Psychology and Society], 2018, vol. 9, № 1, pp. 162–176. DOI: 10.17759/sp.2018090111 (In Russ.)

Druzhinina A.A. *Tekhnologiya nastavnichestva v podgotovke spetsialistov sotsial'noy sfery* [Mentoring technology in social sphere specialists' training]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Ser.: Gumanitarnye nauki* [Tambov University Review. Series: Humanities], 2018, vol. 23, № 174, pp. 15–21. DOI: 10.20310/1810-0201-2018-23-174-15-21. (In Russ.)

Dudina E.A. *Nastavnichestvo kak osobyj vid pedagogicheskoy deyatel`nosti: sushhnostny`e xarakteristiki i struktura* [Mentoring as an educational activity: Essential characteristics and structure]. *Vestnik NSPU* [Bulletin of the Novosibirsk State Pedagogical University], 2017, vol. 7, № 5, pp. 25–36. DOI: 10.15293/2226-3365.1705.02 (In Russ.)

Ignat`eva E.V., Bazarnova N.D. *Nastavnichestvo v sovremennoj shkole: mif ili real`nost`?* [Mentoring in a modern school: myth or reality?]. *Vestnik of Minin University* [Bulletin of the University of Minsk], 2018, vol. 6, № 2, pp. 1. DOI: 10.26795/2307-1281-2018-6-2-1 (In Russ.)

Lavrinovich E.V., Molostova A.N. *Superviziya pri podgotovke vedushix psixologicheskix treningov* [Supervision in the preparation of the leading psychological training]. *Counseling Psychology and Psychotherapy* [Counseling Psychology and Psychotherapy], 2011, vol. 19, № 4, pp. 58–68. (In Russ.)

Pshenichnaya V.V. *Rol` nastavnika v razvittii professional`ny`x kompetencij molody`x pedagogov* [The role of a supervisor in developing young theachers' professional competences]. *Gramota* [Diploma]. Tambov, 2017, № 4 (08), pp. 47–49. (In Russ.)

Saparovskaya M.V., Kryukova T.L., Gushhina T.V., Petrova E.A. *Psixologiya mezhpokolenny`x otnoshenij: konflikty` i resursy`* [The Psychology of Intergenerational Relations: Conflicts and Resources], ed. by M.V. Saparovskaya. Kolstroma, Avantitul Publ., 2012, 384 p. (In Russ.)

Shhastny`j A.T., Konevalova N.Yu., Gorodeczkaya I.V., Pashkov A.A. [i dr.] *Sistema nastavnichestva v UO «VGMU»* [The system of mentoring in the educational establishment «VSMU»]. *Vestnik VGMU* [Bulletin of Vitebsk State Medical University], 2019, vol. 18, № 2, pp. 110–115. (In Russ.)

Зобнина Татьяна Венеровна
Шуйский филиал Ивановского государственного университета
Кислякова Любовь Петровна
Шуйский филиал Ивановского государственного университета

ИССЛЕДОВАНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ УРОВНЯ СУБЪЕКТИВНОГО КОНТРОЛЯ И СИЛЫ ВОЛИ У СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Ответственное поведение человека в жизни предполагает преодоление трудностей, принятие на себя дополнительных обязанностей, что сопровождается немалыми волевыми усилиями. Однако на сегодняшний день взаимосвязь локуса контроля и способности к волевому усилию изучена не в полной мере. В данной статье представлены результаты проведенного авторами корреляционно-регрессионного анализа взаимосвязи локуса контроля и силы воли у студентов – будущих педагогов. В эмпирическом исследовании приняли участие студенты университета, обучающиеся по педагогическим направлениям подготовки. В результате проведенного исследования была установлена положительная статистически значимая взаимосвязь между уровнем общей интернальности студентов и обобщенным показателем проявления силы воли. Выявлены статистически значимые взаимозависимости между уровнем силы воли и уровнем субъективного контроля в области достижений, неудач, семейных отношений. Определено, что сила воли является предиктором общего уровня интернальности студентов-педагогов, а также их интернальности в области достижений, неудач, семейных отношений. Показано, что студенты с высоким уровнем субъективного контроля статистически значимо превосходят студентов с низким уровнем субъективного контроля по обобщенному показателю проявления силы воли.

Ключевые слова: локус контроля, сила воли, студенты – будущие педагоги.

Информация об авторах: Зобнина Татьяна Венеровна, ORCID 0000-0002-4280-7879, доктор психологических наук, доцент, Шуйский филиал ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет», профессор кафедры психологии и социальной педагогики, г. Шуя, Россия.

E-mail: zobnina-tatjana@rambler.ru

Кислякова Любовь Петровна, ORCID 0000-0001-9286-0355, кандидат технических наук, доцент, Шуйский филиал ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет», начальник отдела маркетинга и содействия трудоустройству выпускников, г. Шуя, Россия.

E-mail: popsfigu@mail.ru

Дата поступления статьи: 17.01.2020.

Для цитирования: Зобнина Т.В., Кислякова Л.П. Исследование взаимосвязи уровня субъективного контроля и силы воли у студентов – будущих педагогов // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. Т. 26, № 1. С. 92–95. DOI 10.34216/2073-1426-2020-26-1-92-95.

Tat'yana V. Zobnina
Shuya branch of Ivanovo State University
Lyubov' P. Kislyakova
Shuya branch of Ivanovo State University

STUDY OF THE RELATIONSHIP BETWEEN THE LEVEL OF SUBJECTIVE CONTROL AND WILLPOWER IN STUDENTS - FUTURE TEACHERS

Responsible human behaviour in life involves overcoming difficulties, taking on additional responsibilities, which is accompanied by considerable willpower. However, to date, the relationship between the locus of control and the ability to volitional effort has not been fully studied. This article presents the results of the authors' correlation and regression analysis of the relationship between the locus of control and willpower in students – future teachers. The empirical study was attended by university students studying in pedagogic areas of training. As a result of the study, a positive statistically significant relationship was established between the level of general internality of students and the generalised indicator of willpower. Statistically significant correlations between the level of willpower and the level of subjective control in the field of achievements, failures, and family relationships are revealed. It is determined that willpower is a predictor of the general level of internality of students-teachers, as well as their internality in the field of achievements, failures, and family relationships. It is shown that students with a high level of subjective control statistically significantly outperform students with a low level of subjective control in the generalised indicator of willpower.

Keywords: locus of control, willpower, students-future teachers.

Information about the authors: Tat'yana V. Zobnina, ORCID 0000-0002-4280-7879, Doctor of Psychology, Associate Professor, Shuya branch of Ivanovo State University, Professor of the Department of psychology and social pedagogy in Shuya, Ivanovo Region, Russia.

E-mail: zobnina-tatjana@rambler.ru

Lyubov' P. Kislyakova, ORCID 0000-0001-9286-0355, Candidate of Technical Sciences, Associate Professor, Shuya branch of Ivanovo State University, Professor of the Department of psychology and social pedagogy in Shuya, Ivanovo Region, Russia.

E-mail: popsfigu@mail.ru

Article received: January 17, 2020.

For citation: Zobnina T.V., Kislyakova L.P. Study of the relationship between the level of subjective control and willpower in students – future teachers. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2020, vol. 26, № 1, pp. 92–95 (In Russ). DOI 10.34216/2073-1426-2020-26-1-92-95.

Значение локуса контроля в активности личности очень велико, большую роль данное качество играет в профессиональной деятельности человека. Уровень интернальности в значительной мере определяет ответственность человека в труде, результаты его профессиональной деятельности, удовлетворенность жизнью в целом. Немалую роль играет локус контроля в профессиях типа «человек – человек», в частности в педагогической профессии.

Принятие на себя ответственности за события, происходящие в жизни, и за свою жизнь в целом требует от человека немалых усилий воли. Такая жизненная позиция предполагает большую внутреннюю работу (а подчас и внутреннюю борьбу с собой) по осмыслению, переживанию происходящих событий, оценке собственных возможностей в плане решения возникающих задач. Это является основанием для утверждения о том, что повышение уровня субъективного контроля над складывающимися в жизни обстоятельствами связано с увеличением волевых усилий человека. Однако на сегодняшний день практически отсутствуют работы, непосредственно посвященные изучению взаимосвязи данных качеств личности.

Учитывая данное обстоятельство, мы поставили перед собой цель изучить взаимосвязь уровня субъективного контроля и силы воли у студентов – будущих педагогов.

В организованном и проведенном нами эмпирическом исследовании приняли участие 58 студентов первых курсов, обучающихся по педагогическим направлениям подготовки в Шуйском филиале ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет». В ходе исследования применялся «Метод исследования уровня субъективного контроля (УСК)» (модифицированный вариант опросника Дж. Роттера), а также методика «Диагностика силы воли», разработанная Н.Н. Обозовым. Математико-статистическая обработка результатов исследования осуществлялась с помощью программного пакета «SPSS Statistics 17.0».

В качестве гипотез исследования были выдвинуты следующие предположения:

1. Существует взаимосвязь между уровнем субъективного контроля и проявлением силы воли у студентов – будущих педагогов.

2. Студенты с интернальным локусом контроля характеризуются более сильной волей, чем студенты с экстернальным локусом контроля.

Основная задача нашего исследования – изучение взаимосвязи между уровнем субъективного контроля и силой воли студентов – решалась с помощью корреляционно-регрессионного анализа. Расчет значений коэффициента корреляции Пирсона показал (табл. 1), что между уровнем общей интернальности и силой воли студентов существует тесная взаимосвязь ($r = 0,472$; $p < 0,01$). Это подтвердило выдвинутую нами гипотезу о том, что возрастание ответственности за принятые решения и совершаемые в жизни поступки происходит у обучающихся на фоне возрастающих волевых усилий.

Также были установлены положительные статистически значимые взаимосвязи между интернальностью в области достижений и силой воли студентов ($r = 0,409$; $p < 0,01$), между интернальностью в области неудач и показателем силы воли ($r = 0,297$; $p < 0,05$). Эти результаты явились основанием для утверждения о том, что возрастание у студентов уверенности в своей способности ставить цели и добиваться их достижения, несмотря на трудности и возможные неудачи, является следствием упорного и напряженного труда, а также немалой внутренней работы по осмыслению происходящего вокруг, оценке своих достоинств и недостатков. Способность к волевому усилию одинаково важна для принятия на себя ответственности за свои успехи и неудачи.

Вместе с тем была обнаружена положительная статистически значимая взаимосвязь между интернальностью в семейных отношениях и показателем проявления силы воли ($r = 0,269$; $p < 0,05$). Данный факт позволил говорить о том, что формирование у молодых людей отношения к себе как значимому

Таблица 1

Результаты корреляционного анализа взаимосвязи силы воли и уровня субъективного контроля у студентов – будущих педагогов

Локус контроля	Сила воли		
	Общая выборка (n = 58)	Студенты-юноши (n = 22)	Студенты-девушки (n = 36)
Интернальность в области достижений	0,409**	0,815**	0,110
Интернальность в области неудач	0,297*	0,657**	0,054
Интернальность в области межличностных отношений	0,142	0,305	0,007
Интернальность в отношении здоровья и болезни	0,136	0,481	0,155
Интернальность в сфере семейных отношений	0,269*	0,688**	0,019
Интернальность в области производственных отношений	0,121	0,470	- 0,177
УСК (интернальность общая)	0,472**	0,852**	0,190

Примечание: уровень значимости коэффициента линейной корреляции Пирсона: * – $p < 0,05$, ** – $p < 0,01$.

лицу во внутрисемейных отношениях, как к причине происходящих с их семьях событий требует от них немалых волевых усилий.

Анализ взаимосвязей между уровнем интернальности и силой воли в подгруппах студентов-юношей ($n = 22$ чел.) и студентов-девушек ($n = 36$ чел.) показал, что наиболее многочисленные и тесные взаимозависимости между исследуемыми качествами личности характерны для студентов-юношей. В данной подгруппе мы обнаружили высокосignимые корреляции между обобщенным показателем силы воли и общей интернальностью студентов ($r = 0,852$; $p < 0,01$), а также между силой воли и интернальностью в области достижений ($r = 0,815$; $p < 0,01$), в области неудач ($r = 0,657$; $p < 0,01$), в сфере семейных отношений ($r = 0,688$; $p < 0,01$). В подгруппе студентов-девушек статистически значимых взаимосвязей между исследуемыми качествами личности выявлено не было.

Возможно, полученные результаты можно объяснить сложившимися в обществе взглядами на степень ответственности мужчин и женщин в принятии важных жизненных решений. Принято считать, что представители сильного пола являются главой семьи, что они способны подчинить судьбу, контролируя ход событий, не полагаясь на благоприятное стечение обстоятельств. Вместе с тем, как свидетельствуют результаты проведенного исследования, следование сложившимся стереотипам, проявляющееся в стремлении управлять течением жизни, сопровождается у молодых людей значительными волевыми усилиями.

Влияние силы воли на интернальность студентов было доказано и результатами регрессионного анализа, позволившего изучить специфику вклада способности к волевому усилию в уровень общей интернальности обучающихся, а также в уровень их интернальности в области достижений, неудач, семейных отношений. Перед проведением регрессионного анализа мы провели расчет значения одновыборочного критерия Колмогорова – Смирнова. Анализ полученных значений критерия показал, что эмпирическое распределение показателей интернальности и силы в нашем случае является нормальным.

С учетом установленных на общей выборке студентов закономерных взаимосвязей нами было построено четыре модели парной линейной регрессии. Все построенные модели регрессии оказались статистически значимыми. Это позволило говорить о том, что повышение уровня общей интернальности студентов, а также интернальности в области достижений, неудач, семейных отношений обусловлено развитием их силы воли. Сравнение значений коэффициентов регрессии в построенных моделях показало, что наиболее сильное влияние оказывает сила воли на уровень общей ин-

тернальности студентов. Линейное уравнение регрессии в данном случае получилось следующим:

Уровень субъективного контроля = $0,590 \times$ сила воли + $13,453$

Таким образом, регрессионный анализ позволил установить, что сила воли является предиктором общего уровня интернальности студентов – будущих педагогов, а также их интернальности в области достижений, неудач, семейных отношений.

Для проверки второй выдвинутой гипотезы мы выделили подгруппы студентов с высоким уровнем субъективного контроля (интерналы) и низким уровнем субъективного контроля (экстерналы). Эти подгруппы были сопоставлены друг с другом по обобщенному показателю проявления силы воли. Среднее арифметическое значение данного качества у студентов-интерналов составило $24,0 \pm 1,19$ балла; в подгруппе студентов-экстерналов это значение было равно $17,77 \pm 1,33$ балла. Расчет значения U-критерия Манна – Уитни позволил установить, что эти подгруппы достоверно различаются между собой ($p < 0,01$). Тем самым мы определили, что студенты с интернальным локусом контроля характеризуются более сильной волей, чем студенты с экстернальным локусом контроля.

Подводя итог проведенному исследованию, мы сделали следующие выводы:

1. Между обобщенным показателем индивидуального УСК, а также между уровнем субъективного контроля в области достижений, неудач, семейных отношений, с одной стороны, и обобщенным показателем проявления силы воли у студентов – будущих педагогов, с другой стороны, существует положительная статистически значимая взаимозависимость.

2. Сила воли является предиктором общего уровня интернальности студентов-педагогов, а также их интернальности в области достижений, неудач, семейных отношений.

3. Студенты с высоким уровнем общей интернальности статистически значимо превосходят студентов с низким уровнем общей интернальности по обобщенному показателю проявления силы воли.

Список литературы

Бажин Е.Ф., Гольякина Е.А., Эткин А.М. Метод исследования уровня субъективного контроля // Психологический журнал. 1984. Т. 5, № 3. С. 152–163.

Волков Б.С. Психология юности и молодости: учеб. пособие. М.: Академический проект, 2006. 256 с.

Зобнина Т.В., Кислякова Л.П. Исследование взаимосвязи осознанной саморегуляции произвольной активности и уровня субъективного контроля у студентов-будущих педагогов // Современные ис-

следования социальных проблем. 2018. Т. 9, № 4. С. 88–102.

Зобнина Т.В., Кислякова Л.П. Исследование локуса контроля у студентов – будущих педагогов // Педагогика, психология и образование: вызовы и перспективы. Стерлитамак: АМИ, 2018. С. 36–38.

Ильин Е.П. Психология воли. СПб.: Питер, 2009. 368 с.

Ксенофонтова Е.Г. Исследование локализации контроля личности // Психологический журнал. 1999. Т. 20, № 2. С. 103–114.

Локус контроля // Социология: энциклопедия / сост. А.А. Грицанов, В.Л. Абушенко, Г.М. Евелькин и др. Минск: Книжный Дом, 2003. 312 с.

Лучшие психологические тесты для профотбора и профориентации / отв. ред. А.Ф. Кудряшов. Петрозаводск: Петроком, 1992, 318 с.

Муздыбаев К.М. Психология ответственности. Л.: Наука, 1983. 242 с.

Helkama K. Toward a cognitive-developmental theory of attribution of responsibility. Helsinki, 1981, 203 p.

Rotter J.B., Mulry R.C. Internal versus external control of reinforcement and decision time. Journal of Personality and Social Psychology, 1965, № 2, pp. 598–604.

References

Bazhin E.F., Golyunkina E.A., Etkind A.M. Metod issledovaniya urovnya sub"ektivnogo kontrolya [Method for investigating the level of subjective control]. Psihologicheskij zhurnal [Psychological journal], 1984, vol. 5, № 3, pp. 152–163. (In Russ.)

Volkov B.S. Psihologiya yunosti i molodosti: uchebnoe posobie [Psychology of youth and youth: a textbook]. Moscow, Academic project Publ., 2006, 256 p. (In Russ.)

Zobnina T.V., Kislyakova L.P. Issledovanie vzaimosvyazi osoznannoj samoregulyacii proizvol'noj aktivnosti i urovnya sub"ektivnogo kontrolya u studentov - budushchih pedagogov [Study of the relationship between conscious self-regulation of voluntary activity and the level of subjective control among students-future teachers]. Sovremennye issledovaniya social'nyh problem [Modern studies of social problems], 2018, vol. 9, № 4, pp. 88–102. (In Russ.)

Zobnina T.V., Kislyakova L.P. Issledovanie lokusa kontrolya u studentov - budushchih pedagogov [Study of the locus of control in students-future teachers]. Pedagogika, psihologiya i obrazovanie: vyzovy i perspektivy [Pedagogy, psychology and education: challenges and prospects]. Sterlitamak, AMI Publ., 2018, pp. 36–38. (In Russ.)

Il'in E.P. Psihologiya voli [Psychology of will]. Saint Petersburg, Peter Publ., 2009, 368 p. (In Russ.)

Ksenofontova E.G. Issledovanie lokalizacii kontrolya lichnosti [The Study of localization of control of the personality]. Psihologicheskij zhurnal [Psychological journal], 1999, vol. 20, № 2, pp. 103–114. (In Russ.)

Lokus kontrolya. Sociologiya: Enciklopediya [Locus of control. Sociology: Encyclopedia], comp. A.A. Gritsanov, V.L. Abushenko, G.M. Evelkin, G.N. Sokolova, O.V. Tereshchenko. Minsk, Book House Publ., 2003, 312 p. (In Russ.)

Luchshie psihologicheskie testy dlya profotbora i proforientacii [Best psychological tests for professional selection and career guidance], ed. by A.F. Kudryashov. Petrozavodsk, Petrokom Publ., 1992, 318 p. (In Russ.)

Muzdybaev K.M. Psihologiya otvetstvennosti [Psychology of responsibility]. Leningrad, Nauka Publ., 1983, 242 p. (In Russ.)

**ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
И ЖИЗНЕСТОЙКОСТЬ РОДИТЕЛЕЙ**

В статье излагаются результаты исследования эмоционального благополучия дошкольников и его связи с жизнестойкостью родителей. Эмпирическое исследование проводилось на базе дошкольных учреждений г. Москвы с использованием диагностических методик: тестов, опросников, анкет – для родителей и педагогов; проективных тестов – для детей, результаты которых анализировались с использованием компьютерных методов статистической обработки данных. В результате исследования описана значимость проблемы жизнестойкости в контексте современных требований цифровой среды, уточнено теоретическое понятие «эмоциональное благополучие детей» и его компоненты. Подобран и модифицирован комплекс диагностических методик для экспресс-диагностики эмоционального благополучия ребенка в дошкольном образовательном учреждении. Разработаны две анкеты (для родителей и для педагогов) для оценки эмоционального благополучия дошкольников. Выявлена значимая связь между показателями: эмоционального благополучия детей дошкольного возраста и жизнестойкостью их родителей; особенностями детско-родительских отношений, особенностями супружеских взаимоотношений. С помощью факторного анализа выделены и описаны три группы детей с разным уровнем эмоционального благополучия и три группы родителей с разными уровнями жизнестойкости, имеющие детей с низким, средним и высоким уровнем эмоционального благополучия.

Ключевые слова: эмоциональное благополучие дошкольника, жизнестойкость, толерантность к неопределенности, детско-родительские отношения, супружеские конфликты, родительство, цифровая среда.

Информация об авторе: Иванова Евгения Вячеславовна, факультет психологии образования, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет», г. Москва, Россия.

E-mail: gsssss@mail.ru

Дата поступления статьи: 20.01.2020.

Для цитирования: Иванова Е.В. Эмоциональное благополучие детей дошкольного возраста и жизнестойкость родителей // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. Т. 26, № 1. С. 96–103. DOI 10.34216/2073-1426-2020-26-1-96-103.

Yevgeniya V. Ivanova

Moscow State University of Psychology & Education

THE EMOTIONAL WELL-BEING OF PRESCHOOL CHILDREN AND PARENTAL RESILIENCE

The article describes the results of the study of the emotional well-being of preschool children and its connection with the parental resilience. An empirical study was conducted on the basis of pre-school institutions in Moscow, using diagnostic methods: tests – for parents and teachers; projective tests – for children whose results were analysed using computer statistical methods in the computational methods of statistical data processing. As a result of the study, the significance of the problem of resilience in the context of modern digital environment and the theoretical concept of «emotional well-being of children» and its components are clarified. A set of diagnostic methods for express diagnostics of the child's emotional well-being in a preschool educational institution has been selected and modified. Two questionnaires were developed (for parents and for teachers) to assess the emotional well-being of preschoolers. A significant relationship was found between indicators: emotional well-being of preschool children and the parental resilience; features of child-parent relations, features of marital relationships. Using factor analysis, three groups of children with different levels of emotional well-being and three groups of parents with different levels of resilience, with children with low, medium and high levels of emotional well-being, are identified and described.

Keywords: emotional well-being of preschooler, resilience, tolerance to uncertainty, child-parent relationships, marital conflict, parenthood, digital environment.

Information about the author: Yevgeniya V. Ivanova, department of developmental psychology, Moscow State University of Psychology & Education (MSUPE), Moscow, Russia.

E-mail: gsssss@mail.ru

Article received: January 20, 2020.

For citation: Ivanova Ye.V. The emotional well-being of preschool children and parental resilience. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2020, vol. 26, № 1, pp. 96–103 (In Russ). DOI 10.34216/2073-1426-2020-26-1-96-103.

Сегодня каждый человек в той или иной степени сталкивается с вызовами транзитивности и с вызовами неопределенности современного мира. Возникает так называемое «транзитивное общество», в котором происходят кардинальные социальные трансформации, расширение информационного пространства и усиление его роли, частично заменяющей межпоколен-

ные связи [Марцинковская: 12]. Межпоколенные связи начинают «рваться» уже на этапе раннего и дошкольного детства, когда цифровая среда занимает все внимание родителей и переключает их с «реального» общения на «цифровое», что может оказывать влияние на эмоциональное развитие ребенка. С другой стороны, современные европейские исследования влияния «цифротизации» на

ребенка обнаружили появление у детей «цифровой деменции» («digitale demenz»), начинающейся уже с младенческого и раннего возраста, когда родители с рождения «погружают» своего ребенка в цифровую среду [Шпитцер: 84].

Проблема полноценного развития детей раннего и дошкольного возраста, таким образом, по-прежнему остается актуальной и нерешенной для многих стран мира и обретает новые «контуры». Эмоциональное благополучие ребенка-дошкольника признается частью его полноценного психического развития и успешной социализации, используется «комплексный индекс развития» (здоровье, питание, образование), учитывается психосоциальное благополучие ребенка [Кошелева, Перегуда, Шаграева: 54]. Таким образом, объектом нашего исследования являются особенности эмоционального благополучия детей дошкольного возраста.

Развитие эмоциональной сферы детей традиционно связывается с системой потребностей, с характером привязанности в диаде «мать – ребенок» и взаимоотношениями с окружающими близкими людьми, с «доверием» к миру и адаптацией к окружающей среде [Захаров: 158; Иванова: 22; Иванова, Шаповаленко: 24; Спиваковская: 54; Noorafshan, Jowkar, Hosseini: 900; Raya, Ruiz-Olivares, Pino, Herruzo: 701]. Эмоциональное благополучие многими исследователями рассматривается как феномен развития аффективной сферы личности ребенка, как «главное достижение» дошкольного периода развития, они связаны с детско-родительскими отношениями, с психологической безопасностью среды, нарушениями семейной системы и др. (Л.А. Абрамян, А.Я. Варга, В.Н. Дружинин, А.И. Захаров, А.Д. Кошелева, А.С. Кондрашева, М.И. Лисина, Ю.М. Миланич, М.С. Мириманова, С. Ньюбергер, Н.В. Пожиткина, Дж. Паласиос, К. Роджерс, А.С. Спиваковская, Л. Стотт, В.В. Столин, В. Сатир, Г.Г. Филиппова, А.А. Шведовская, Э.Г. Эйдемиллер и др.) [Захаров: 145; Иванова: 22; Иванова, Шаповаленко: 25; Кошелева, Перегуда, Шаграева: 68; Миланич: 39; Спиваковская: 114; Фаустова: 45; Филиппова: 70; Хухлаева: 98; Эйдемиллер, Юстицкис: 152].

Возникает необходимость обобщения и углубления имеющихся данных в понимании феномена эмоционального благополучия ребенка с целью предупреждения дезадаптации у детей. Анализ данных исследований позволил выделить различные факторы эмоционального благополучия детей, которые можно классифицировать по разным основаниям [Иванова: 23; Иванова, Шаповаленко: 25]. На эмоциональное благополучие могут оказывать влияние прародители [Миланич: 125]. Большое влияние имеет речь самих родителей, так как язык как средство общения выступает как самоактуализирующееся пророчество. Родители, удовлетво-

ренные своим супружеством, проявляют больше теплоты по отношению к детям, употребляя более экспрессивную и недирективную речь, что, в свою очередь, вызывает теплоту и привязанность со стороны ребенка [Кошелева, Перегуда, Шаграева: 68]. Выявлена высокая значимость благополучного протекания беременности, родов и периода младенчества в становлении эмоционального благополучия ребенка [Захаров: 301; Луковцева, Кулажина: 2; Спиваковская: 74; Хухлаева: 56; Эйдемиллер, Юстицкис: 140]. Решающую роль в формировании и сохранении эмоционального благополучия детей оказывает как стиль воспитания (например, авторитарный стиль наносит наибольший вред эмоциональному благополучию ребенка), так и личность самих родителей и благополучие их супружеских взаимоотношений [Спиваковская: 54; Эйдемиллер, Юстицкис: 145]. Маркерами эмоционального благополучия могут быть: самооценка, настроение, наличие стрессовых событий, эмпатичность (умение сочувствовать, сопереживать), страхи, агрессия, тревожность, депривация, неврозы и невротические проявления, психосоматические заболевания [Захаров: 203; Кочетова: 78; Миланич: 140; Спиваковская: 56; Фаустова: 154].

Согласно проведенному теоретическому анализу, мы определяем эмоциональное благополучие ребенка (далее ЭБ) как относительно стабильное, положительно окрашенное психическое состояние, наступающее в результате эффективной адаптации к условиям среды и полноценного взаимодействия его с родителями (или другими значимыми взрослыми). Эффективная адаптация ребенка может быть связана с постепенным, стабильно-успешным процессом формирования механизмов психологической адаптации и самооценки. Условия среды преимущественно формируются родителями ребенка (или другими значимыми взрослыми). Качество взаимодействия ребенка и родителей может зависеть в числе прочего от личностных характеристик самих родителей, в частности от их жизнестойкости. Жизнестойкость родителей становится важным фактором в становлении и формировании родительства, семейной системы и поддержании эмоционального благополучия ребенка в семье [Иванова, Шаповаленко: 30].

Характер родительства отражается на качестве потомства, обеспечивает личное счастье человека и, в итоге, его бессмертие, отмечает Р.В. Овчарова [Овчарова: 154]. Однако в современном обществе возникают новые тенденции («отложенное» материнство, «виниловые дети», childfree). Изменение ценностей родительства, тенденция мыслить крайностями (идеализация или обесценивание) в отношении материнства, дефицитарное и девиантное материнство оказывают стойкое воздействие как на каждого человека, так и на общество в целом, на социальное взаимодействие [Блох: 54]. Жиз-

нестойкость родителей в данном контексте может выступать как фактор эмоционального благополучия детей-дошкольников. Родительская жизнестойкость может быть связана с компонентами родительства, со степенью родительского выгорания, дисфункциональностью семьи. Кроме того, высокая жизнестойкость благоприятно сказывается на взаимоотношениях «супруг – супруга» [Наливайко: 84; Овчарова: 165; Филиппова: 52; Эйдемиллер, Юстицкис: 140].

Современные зарубежные исследования концепции жизнестойкости рассматривают ее с двух позиций: жизнестойкость как (адаптационный) «процесс» (К. Хома (K. Homa), О. Гхимбалат, А. Опре (Oana Ghimbulut, Adrian Opre), Бриджит Обрист (Brigit Obrist) и др.; и жизнестойкость как состояние, качество личности (Дж. Сеньонга, В. Оуэнс, Д.К. Олема (Joseph Ssenyonga, Vicki Owens, David Kani Olema), К.Е. Вайт (K.E. White) и др.) [Ghimbulut, Opre: 312; Homa: 51; Noorafshan, Jowkar, Hosseini: 900; Obrist: 1; White: 127]. Отечественные исследования жизнестойкости довольно обширны [Иванова: 175; Леонтьев, Рассказова: 24; Наливайко: 45; Фомина: 25]. Согласно им, жизнестойкость выступает как психологический ресурс личности и является частью более широкого понятия «резилентности» – нового личностного «конструкта» (Д.А. Леонтьев) [Иванова: 21; Леонтьев, Рассказова: 15].

На основании теоретического анализа мы рассматриваем жизнестойкость человека как интегральную личностную компетенцию, которая помогает активно и творчески проживать свою жизнь и эффективно преодолевать стрессогенные события, преобразуя их в возможности для гармонизации своей личности. Структура жизнестойкости: вовлеченность, контроль, принятие риска [Леонтьев, Рассказова: 24]. Различают два типа жизнестойкости (по О. Гхимбалату и А. Опре (Oana Ghimbulut, Adrian Opre) и Б. Обрист (Brigit Obrist): активный и реактивный [Ghimbulut, Opre: 314; Obrist: 1]. То есть жизнестойкость может выступать как «защитный барьер» от внешнего неопределенного и приносящего постоянную тревогу мира через создание новых смыслов и конструктивную деятельность (активная жизнестойкость). Однако при этом жизнестойкость может тормозить некоторые творческие устремления и проекты, усиливая ригидность личности (реактивная жизнестойкость). Данное противоречие создает большую проблемную область в концепции жизнестойкости и резилентности личности, которая, на наш взгляд, требует дальнейшего изучения и уточнения.

Наше исследование не претендует на исчерпывающий анализ, но, насколько нам известно, исследований жизнестойкости родителей и эмоционального благополучия детей дошкольного возраста в отечественной психологии не проводилось. Воз-

растание «неопределенности» современного мира усиливает давление на жизнестойкость взрослого человека, особенно ставшего родителем, и может влиять на выполнение им родительской функции, что обуславливает актуальность исследования. Согласно цели исследования – установить связи между эмоциональным благополучием детей дошкольного возраста и жизнестойкостью их родителей – были определены задачи по анализу теоретической базы проблемы исследования, разработке методического комплекса для оценки ЭБ детей, проведению эмпирического исследования и анализу полученных данных. Мы предположили, что существует связь между эмоциональным благополучием детей дошкольного возраста и жизнестойкостью их родителей.

Описание и обсуждение результатов исследования

Дадим краткую характеристику выборки исследования: 141 ребенок старшего дошкольного возраста (90 мальчиков и 51 девочка) и 282 родителя, 18 педагогов. Дети являются воспитанниками трех детских садов ВАО г. Москвы, входящих в образовательный комплекс ГБОУ СОШ Школа № 1282. Все обследуемые семьи – полные, средний возраст родителей 30–34 года; педагоги: 3 учителя-логопеда, 1 педагог-психолог, 14 воспитателей, образование – высшее, стаж работы – от 10 лет, средний возраст – 38–40 лет.

Исследование жизнестойкости родителей, стиля детско-родительских отношений и особенностей супружеских отношений проводилось с использованием опросника «Анализ семейных взаимоотношений» (АСВ) (Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкис), опросника «Реакции супругов на конфликт» (А.С. Кочарян, Г.С. Кочарян, А.В. Киричук), теста жизнестойкости (С. Мадди, в адаптации Д.А. Леонтьева, Е.И. Рассказовой). Исследование ЭБ ребенка дошкольного возраста проводилось с помощью адаптированных и модифицированных нами методик [Иванова, Шаповаленко: 23]: анкета для родителей «Психологический анамнез» (разработана нами на основе рекомендаций Г.В. Бурменской), лист экспертной оценки для педагогов (модифицированная нами методика наблюдения Л. Стотта «Карта наблюдений»), тест тревожности «Выбери нужное лицо» (Р. Тэмпл, М. Дорки, В. Амен), тест «Лесенка» (в модификации А.М. Прихожан), графический тест «Рисунок семьи» (в модификации А.Л. Венгера). Анализ результатов проводился с помощью программы статистической обработки данных (пакет SPSS (версия 14.0) for Windows: корреляционный анализ данных (коэффициент корреляции Пирсона); факторный анализ; оценка надежности (с помощью коэффициента Cronbach's Alpha, t-критерий Стьюдента, корреляционный анализ).

Модель оценки ЭБ ребенка дошкольного возраста может быть использована психологом образовательного учреждения в качестве мониторинга эмоционального благополучия, личностных особенностей детей, семейной обстановки и выделения факторов риска в развитии дошкольников. Она включает 18 показателей ЭБ в пяти направлениях [Иванова, Шаповаленко: 23]. При разработке комплекса методик для диагностики ЭБ детей дошкольного возраста мы не создавали новые методики взамен существующим, а использовали другую точку зрения на уже имеющиеся в психологии качественные и надежные инструменты для оценки детского развития, отобрав, объединив и адаптировав их в комплекс методик для дошкольников с целью диагностики конкретного феномена эмоционального развития – эмоционального благополучия.

Согласно результатам статистического анализа, комплекс методик является достаточно эффективным и достоверным инструментом для измерения ЭБ дошкольника (коэффициент Cronbach's Alpha равен 0,919). Результаты корреляционного анализа между показателями комплекса методик для оценки ЭБ ребенка значимо коррелируют со всеми остальными данными по методикам, измеряющими уровень эмоционального благополучия ребенка, что подробно отражено в других наших публикациях [Иванова: 28].

Гипотеза о том, что существует связь между эмоциональным благополучием детей старшего дошкольного возраста и жизнестойкостью их родителей подтвердилась частично. Выявлена значимая корреляционная связь между жизнестойкостью отца и эмоциональным благополучием его ребенка-дошкольника ($r = 0,235$; $p \leq 0,01$). При этом выраженность только двух компонентов жизнестойкости отца значимо связана с ЭБ ребенка: «принятие риска» и ЭБ ($r = 0,320$; $p \leq 0,01$); «контроль» и ЭБ ($r = 0,257$; $p \leq 0,01$). То есть высокий уровень выраженности у отца таких компонентов жизнестойкости, как «контроль» и «принятие риска», способствует повышению уровня эмоционального благополучия его ребенка, и чем выше уровень жизнестойкости отца, тем выше ЭБ ребенка. Значимых корреляционных связей жизнестойкости матери и эмоционального благополучия ребенка дошкольного возраста не выявлено, но согласно данным анализа наблюдается тенденция, подтверждающая, что чем выше жизнестойкость матери, тем выше эмоциональное благополучие ее ребенка.

Таким образом, можно сказать, что родители, обладающие чертами жизнестойкой личности, могут создавать полноценные условия для развития ребенка и использовать оптимальный стиль родительского воспитания. Ребенок, перенимая опыт, взгляды, привычки своих жизнестойких родителей, становится более благополучным и успешным в общении со сверстниками, в привыкании

к новой обстановке, в адаптации к окружающему миру. Его эмоциональное благополучие, таким образом, повышается.

Жизнестойкость родителей связана с детско-родительскими отношениями и стилем воспитания, которые родители выбирают для своего ребенка. Выявлена отрицательная значимая связь между жизнестойкостью матери и такими деструктивными стилями воспитания, как «доминирующая гиперпротекция» ($r = -0,257$; $p \leq 0,01$) и «повышенная моральная ответственность» ($r = -0,016$; $p \leq 0,01$). Существуют особенности в использовании этих стилей отцом и матерью (компонент жизнестойкости «контроль» по-разному влияет на стиль воспитания). Жизнестойкость отца положительно коррелирует с использованием им стиля «доминирующая гиперпротекция» ($r = 0,281$; $p \leq 0,01$). При этом степень «вовлеченности» отца положительно связана с «доминирующей гиперпротекцией» ($r = 0,235$; $p \leq 0,01$), как и «принятие риска» ($r = 0,218$; $p \leq 0,01$), «контроль» отрицательно связан с «доминирующей гиперпротекцией» ($r = -0,051$; $p \leq 0,01$). То есть жизнестойкий отец чаще использует «доминирующую гиперпротекцию» во взаимодействии с ребенком, если только он не имеет высокие показатели по компоненту жизнестойкости «контроль». Несмотря на в целом низкие коэффициенты значимости, можно сказать, что наблюдается тенденция, когда высокая жизнестойкость родителей оказывает благотворное влияние на общение с детьми и снижает использование ими таких патологизирующих стилей воспитания, как: доминирующая гиперпротекция, повышенная моральная ответственность, эмоциональное отвержение и жестокое обращение.

Жизнестойкость матери также снижает вероятность использования отцом деструктивного стиля воспитания – доминирующая гиперпротекция ($r = -0,168$; $p \leq 0,01$). Жизнестойкость отца отрицательно связана с использованием матерью стиля «доминирующая гиперпротекция» ($r = -0,080$; $p \leq 0,01$) и положительно связана с использованием матерью стиля «повышенная моральная ответственность» ($r = 0,016$; $p \leq 0,01$). Выявлена отрицательная корреляция материнского стиля воспитания «эмоциональное отвержение» ($r = -0,221$; $p \leq 0,01$) и «жестокое обращение» ($r = -0,063$; $p \leq 0,01$) и жизнестойкости отца. То есть чем ниже уровень жизнестойкости отца, тем чаще мать практикует такие нарушенные стили воспитания, как эмоциональное отвержение и жестокое обращение. Исключение составляет использование матерью стиля «жестокое обращение» при высоком уровне компонента «контроля» у супруга. Одни и те же родители могут использовать сразу несколько патологизирующих стилей воспитания, и между ними также установлена взаимосвязь. При появлении у матери признаков стиля «доминирующая ги-

перпротекция», использование отцом стиля «эмоциональное отвержение» снижается ($r = -0,055$; $p \leq 0,01$), «жестокое обращение» снижается ($r = -0,135$; $p \leq 0,01$). При «повышенной моральной ответственности» у матери «эмоциональное отвержение» ($r = -0,080$; $p \leq 0,01$) отца снижается, как и «жестокое обращение» ($r = -0,055$; $p \leq 0,01$). Другими словами, матери, игнорирующие потребности своего ребенка, проявляющие жестокость в обращении с ним, одновременно оказывают негативное влияние и на жизнестойкость супруга. Однако возможен вариант, когда именно изначально низкий уровень жизнестойкости супруга (и его неспособность или нежелание принимать участие в воспитании ребенка) способствует тому, что мать начинает проявлять к своему ребенку жестокость и отвержение, не имея возможности (или желания и мотивации, например из-за сильной усталости) по-другому воздействовать на ребенка.

Таким образом, высокая жизнестойкость одного родителя снижает фактор риска использования другим родителем негативных стилей воспитания. Снижение жизнестойкости одного из родителей повышает риск использования другим родителем жестокости в обращении с ребенком. Жизнестойкость родителей помогает им снизить проявления негативных стилей воспитания в отношении своего ребенка.

В отношении супружеских конфликтов и жизнестойкости можно сказать, что у обоих родителей, имеющих высокий уровень жизнестойкости, проявления депрессии в ситуации супружеского конфликта усиливаются: у отца ($r = 0,364$; $p \leq 0,01$), компоненты жизнестойкости отца «принятие риска» ($r = 0,304$; $p \leq 0,01$) и «контроль» ($r = 0,307$; $p \leq 0,01$); у матери с компонентом жизнестойкости «вовлеченность» ($r = 0,141$; $p \leq 0,01$). Это может быть связано с попыткой жизнестойких родителей разобраться в себе, «уходом в себя», поиском причин конфликта только в себе вместо агрессивных действий в отношении партнера или внешнего мира, что может приводить к угнетенному состоянию, подавленности. Значимая положительная корреляция проявления депрессии у матери выявлена с такими стилями ее воспитания, как: доминирующая гиперпротекция ($r = 0,015$; $p \leq 0,01$), повышенная моральная ответственность ($r = 0,021$; $p \leq 0,01$), а также с отцовским стилем воспитания по типу доминирующей гиперпротекции ($r = 0,436$; $p \leq 0,01$); депрессия у отца значимо связана со стилем «доминирующая гиперпротекция» ($r = 0,054$; $p \leq 0,01$). То есть чем ярче выражена депрессия у матери, тем выше вероятность, что мать и отец будут использовать негативные стили воспитания в отношении своего ребенка.

Жизнестойкость отца отрицательно связана с неконструктивными установками на брак ($r = -0,195$; $p \leq 0,01$). То есть жизнестойкий отец менее скло-

нен опираться в конфликте с супругой на негативные установки в отношении брака, которые дезинтегрируют семейную структуру. Также он менее склонен фиксироваться на психотравме ($r = -0,388$; $p \leq 0,01$), в отличие от его высокожизнестойкой супруги. Отцы с высоким уровнем жизнестойкости чаще чувствует себя плохо (жалобы на соматическое здоровье) ($r = -0,089$; $p \leq 0,01$) после конфликта с супругой, если только у него нет высоких показателей по компонентам «контроль» ($r = -0,046$; $p \leq 0,01$) и «принятие риска» ($r = -0,113$; $p \leq 0,01$). У отца данные по шкале первичных защит значимо коррелируют с жизнестойкостью матери по компоненту «вовлеченность» ($r = 0,271$; $p \leq 0,01$) и с жизнестойкостью отца по компоненту «контроль» ($r = -0,461$; $p \leq 0,01$). То есть отец, часто использующий протективные (первичные) защиты, имеет сниженную жизнестойкость, но у его супруги при этом – высокая жизнестойкость. Усиленное использование отцом защит данного типа положительно связано с такими стилями воспитания у него, как «доминирующая гиперпротекция» ($r = 0,372$; $p \leq 0,01$), а у его жены – «доминирующая гиперпротекция» ($r = 0,054$; $p \leq 0,01$) и «повышенная моральная ответственность» ($r = 0,277$; $p \leq 0,01$). То есть отцы, использующие подобные неконструктивные защиты, чаще используют патологизирующий стиль воспитания, отрицательно влияя и на стиль воспитания, который используют их супруги. Таким образом, супружеские конфликты и их негативный опыт преодоления отрицательно сказываются на использовании родителями стилей воспитания, родители становятся более склонны использовать патологизирующие стили воспитания, нарушающие психологические границы ребенка, что отрицательно сказывается на эмоциональном благополучии их детей.

После установления взаимосвязей между ЭБ ребенка и различными характеристиками родителей был проведен факторный анализ для выделения специфических особенностей детей с различными уровнями ЭБ и для определения особенностей родителей (в том числе их жизнестойкости), имеющих детей с разной степенью выраженности ЭБ. По результатам факторного анализа были выделены три группы детей: первая группа «низкоблагополучных» детей, вторая группа «среднеблагополучных» детей, третья группа «высокоблагополучных» детей. Также выявлены три группы родителей, имеющих детей с низким, средним и высоким уровнем эмоционального благополучия, с различными особенностями личности и родительских стилей [Иванова: 21].

Анализ данных классификаций показал, что: 1) портрет эмоционально благополучного дошкольника может включать в себя следующие черты: благоприятные отношения со взрослыми и детьми, наличие умеренного интереса и моти-

вазии в деятельности, развитые ценностные представления, эмпатичность, преимущественно стабильное положительное настроение, самооценку, нормативный уровень: агрессии, тревожности, страхов, фантазирования, невротических проявлений; удовлетворенные потребности в защите, безопасности и общении. Отметим также повышенную импульсивность и недостаточный самоконтроль (что в целом свойственно данным показателям развития в период дошкольного детства);

2) благоприятное и гармоничное психологическое состояние матери занимает ведущую роль в эмоциональном благополучии ребенка-дошкольника, при этом ей достаточно иметь средний уровень жизнестойкости. Высокий уровень жизнестойкости у отца может выступать фактором защиты эмоционального благополучия ребенка в семье и снижать риск использования отцом патологизирующих стилей воспитания. Использование матерью патологизирующих стилей воспитания особенно негативно сказывается на эмоциональном благополучии ребенка. Важным для эмоционального благополучия ребенка дошкольного возраста становится, насколько конструктивно происходит разрешение супружеских конфликтов и последующее примирение родителей.

Заключение

Резюмируя, важно отметить, что полученные данные соотносятся с другими исследованиями в этой области [Кочетова: 77; Луковцева, Кулажина: 1; Миланич: 125; Наливайко: 164; Фаустова: 105; Noorafshan, Jowkar, Hosseini: 901; Raya, Ruiz-Olivares, Pino, Herruzo: 702; White: 127 и др.], а также, что гипотеза нашего исследования о наличии связи между эмоциональным благополучием детей старшего дошкольного возраста и жизнестойкостью родителей подтвердилась частично. При этом нами были обнаружены дополнительные значимые взаимосвязи эмоционального благополучия и особенностей детско-родительских отношений и супружеских отношений, а также выделены группы детей с разными уровнями эмоционального благополучия и родителей с особенностями личностного развития в контексте их жизнестойкости, детско-родительских и супружеских взаимоотношений.

Список литературы

Асмолов А.Г. Психология современности: вызовы неопределенности, сложности и разнообразия // Психологические исследования. 2015. Т. 8, № 40. С. 1. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 05.08.2018).

Блох М.Е. Личностные и социально-психологические характеристики женщин репродуктивного возраста с гинекологической патологией на этапе планирования беременности: дис. ... канд. мед. наук. СПб, 2012. 162 с.

Венгер А.Л. Психологические рисуночные тесты: иллюстрированное руководство. М.: Владос-пресс, 2003. 160 с.

Захаров А.И. Происхождение и психотерапия детских неврозов. СПб.: Каро, 2006. 672 с.

Иванова Е.В. Жизнестойкость в контексте проблемы родительства // Человек и образование. 2015. № 4. С. 174–178.

Иванова Е.В. Жизнестойкость родителей и эмоциональное благополучие их детей дошкольного возраста в контексте современного образования // Качество. Инновации. Образование. 2019. № 1. С. 21–30.

Иванова Е.В., Шаповаленко И.В. Комплексная оценка эмоционального благополучия дошкольника // Актуальные проблемы психологического знания. 2016. № 2. С. 23–35.

Кочетова Ю.А. Страхи современных дошкольников и их связь с особенностями детско-родительских отношений // Психологическая наука и образование. 2012. № 3. С. 77–86.

Кошелева А.Д., Перегуда В.И., Шаграева О.А. Эмоциональное развитие дошкольников. М.: Академия, 2003. 176 с.

Леонтьев Д.А., Рассказова Е.И. Тест жизнестойкости. М.: Смысл, 2006. 63 с.

Луковцева З.В., Кулажина Д.Р. Актуальные проблемы профилактики жесткого обращения с детьми // Психология и право. 2013. № 3. С. 1–6.

Марцинковская Т.Д. Новая эстетика транзитивности // Психологические исследования. 2018. Т. 11, № 61. С. 12. URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2018v11n61/1630-martsinkovskaya61> (дата обращения: 05.05.2018).

Миланич Ю.М. Психологическая коррекция эмоциональных нарушений у детей дошкольного возраста: дис. ... канд. психол. наук. СПб., 1998. 161 с.

Наливайко Т.В. Исследование жизнестойкости и ее связей со свойствами личности: дис. ... канд. психол. наук. Челябинск, 2006. 175 с.

Овчарова Р.В. Психологическое сопровождение родительства. М.: Институт Психотерапии, 2003. 319 с.

Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб: Питер, 2015. 720 с.

Стиваковская А.С. Профилактика детских неврозов (комплексная психологическая коррекция). М.: МГУ, 1988. 200 с.

Фаустова И.В. Психолого-педагогические условия преодоления эмоционального неблагополучия детей старшего дошкольного возраста: дис. ... канд. психол. наук. Елец, 2011. 213 с.

Филитова Г.Г. Психология материнства: учеб. пособие. М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002. 240 с.

Фоминова А.Н. Жизнестойкость личности: монография. М.: МПГУ, 2012. 280 с.

Хухлаева О.В. Коррекция нарушений психологического здоровья дошкольников и младших школьников. М.: Академия, 2003. 176 с.

Черниговская Т.В. Чеширская улыбка кота Шредингера: язык и сознание: монография. Санкт-Петербургский гос. ун-т; факультет свободных искусств и наук. 2-е изд. М.: Языки славянской культуры, 2013. 447 с.

Шнитцер М. Антимозг. Цифровые технологии и мозг. М.: Изд-во АСТ, 2014. 288 с.

Эйдемиллер Э. Г., Юстицкис В. Психология и психотерапия семьи. СПб.: Питер, 2008. 672 с.

Ghimbulut O., Opre A. Assessing Resilience Using Mixed Methods: Youth Resilience Measure. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2013, vol. 78, pp. 310–314. URL: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042813008707> (access date: 08.08.2014).

Homa K. The effect of social support on resilience: ProQuest Dissertations and Theses, 2012, pp. 51. URL: <http://search.proquest.com/docview/1038969704?accountid=35419>. (1038969704), (access date: 20.12.2013).

Noorafshan L., Jowkar B., Hosseini F.S. Effect of Family Communication Patterns of Resilience among Iranian Adolescents. *Journal of Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2013, vol. 84, pp. 900–904. URL: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042813017448> (access date: 23.06.2014).

Obrist B. Wie Gesundheit und Resilienz zusammenhängen. *Uni Nova, Wissenschaftsmagazin der Universität Basel*, 2012, vol. 1. URL: <https://www.unibas.ch/de/Forschung/Uni-Nova/Uni-Nova-119/Uni-Nova-119-Gesundheit.html> (дата обращения: 20.03.2019).

Raya A.F., Ruiz-Olivares R., Pino J., Herruzo J. Parenting Style and Parenting Practices in Disabled Children and its Relationship with Academic Competence and Behaviour Problems. *Journal of Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2013, vol. 89, pp. 702–709. URL: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042813030498> (access date: 20.06.2014).

White K.E. An examination of locus of control, family dynamics, and resilience: How do they impact traumatic outcome?: ProQuest Dissertations and Theses, 2009, pp. 127. URL: <http://search.proquest.com/docview/304848211?accountid=35419>. (304848211), (access date: 18.12.2013).

References

Asmolov A.G. *Psikhologiya sovremennosti: vyzovy neopredelennosti, slozhnosti i raznoobraziya* [Psychology of the present: the challenges of uncertainty, complexity and diversity]. *Psikhologicheskie issledovaniya* [Psychological research], 2015, vol. 8, no. 40, pp. 1. URL: <http://psystudy.ru> (access date: 05.08.2018). (In Russ.)

Blokh M.Ye. *Lichnostnyye i sotsial'no-psikhologicheskiye kharakteristiki zhenshchin reproduktivnogo vozrasta s ginekologicheskoy patologiyey na etape planirovaniya beremennosti: dis. ... kand. med. nauk* [Personal and socio-psychological characteristics of women of reproductive age with gynecological pathology at the stage of pregnancy planning: dis. ... cand. honey. sciences]. St. Petersburg, 2012, 162 p. (In Russ.)

Venger A.L. *Psikhologicheskiye risunochnyye testy: illyustrirovannoye rukovodstvo* [Psychological drawing tests: illustrated manual]. Moscow, Vladosp-press Publ., 2003. (In Russ.)

Zakharov A.I. *Proiskhozhdeniye i psikhoterapiya detskikh nevrozov* [The origin and psychotherapy of childhood neurosis]. St. Petersburg, Karo Publ., 2006, 672 p. (In Russ.)

Ivanova Ye.V. *Zhiznestoykost' v kontekste problemy roditel'stva* [Resilience in the context of the problem of parenthood]. *Chelovek i obrazovaniye* [Man and education], 2015, № 4, pp. 174–178. (In Russ.)

Ivanova Ye.V. *Zhiznestoykost' roditeley i emotsional'noye blagopoluchiye ikh detey doshkol'nogo vozrasta v kontekste sovremennogo obrazovaniya* [The resilience of parents and the emotional well-being of their preschool children in the context of modern education]. *Kachestvo. Innovatsii. Obrazovaniye* [Quality. Innovation Education], 2019, № 1, pp. 21–30. (In Russ.)

Ivanova Ye.V., Shapovalenko I.V. *Kompleksnaya otsenka emotsional'nogo blagopoluchiya doshkol'nika* [A comprehensive assessment of the emotional well-being of a preschooler]. *Aktual'nyye problemy psikhologicheskogo znaniya* [Actual problems of psychological knowledge], 2016, № 2, pp. 23–35. (In Russ.)

Kochetova YU.A. *Strakhi sovremennykh doshkol'nikov i ikh svyaz' s osobennostyami detsko-roditel'skikh otnosheniy* [Fears of modern preschoolers and their connection with the characteristics of parent-child relationships]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovaniye* [Psychological Science and Education], 2012, № 3, pp. 77–86. (In Russ.)

Kosheleva A.D., Pereguda V.I., Shagrayeva O.A. *Emotsional'noye razvitiye doshkol'nikov* [Emotional development of preschool children]. Moscow, Akademiya Publ., 2003. (In Russ.)

Leont'ev D.A., Rasskazova E.I. *Test zhiznestoykosti* [Resilience test]. Moscow, Smysl Publ., 2006, 63 p. (In Russ.)

Lukovtseva Z.V., Kulazhina D.R. *Aktual'nyye problemy profilaktiki zhestkogo obrashcheniya s det'mi* [Actual problems of the prevention of child abuse]. *Psikhologiya i pravo* [Psychology and Law], 2013, № 3, pp. 1–6. (In Russ.)

Martsinkovskaya T.D. *Novaya estetika tranzitivnosti* [New aesthetics of transitivity]. *Psikhologicheskiye issledovaniya* [Psychological

research], 2018, vol. 11, № 61, pp. 12. URL: <http://psystudy.ru> (access date: 05.05.2018). (In Russ.)

Milanich YU.M. *Psikhologicheskaya korrektsiya emotsional'nykh narusheniy u detey doshkol'nogo vozrasta: dis. ... kand. psikhol. nauk* [Psychological correction of emotional disturbances in preschool children: dis. ... cand. psychol. sciences]. St. Petersburg, 1998, 161 p. (In Russ.)

Nalivayko T.V. *Issledovaniye zhiznestoykosti i yeye svyazey so svoystvami lichnosti: dis. ... kand. psikhol. nauk* [The study of resilience and its relationships with personality traits: dis. ... cand. psychol. sciences]. Chelyabinsk, 2006, 175 p. (In Russ.)

Ovcharova R.V. *Psikhologicheskoye soprovozhdeniye roditel'stva* [Psychological support of parenthood]. Moscow, Institute of Psychotherapy Publ., 2003. (In Russ.)

Rubinshteyn S.L. *Osnovy obshchey psikhologii* [Fundamentals of general psychology]. St. Petersburg: Piter Publ., 2007, 720 p. (In Russ.)

Spivakovskaya A.S. *Profilaktika detskikh nevrozov (kompleksnaya psikhologicheskaya korrektsiya)* [Prevention of children's neurosis (complex psychological correction)]. Moscow, MGU Publ., 1988, 200 p. (In Russ.)

Faustova I.V. *Psikhologo-pedagogicheskiye usloviya preodoleniya emotsional'nogo neblagopoluchiya detey starshego doshkol'nogo vozrasta: dis. ... kand. psikhol. nauk* [Psychological and pedagogical conditions for overcoming the emotional

distress of children of preschool age: dis. ... cand. psychol. sciences]. Yelets, 2011, 213 p. (In Russ.)

Filippova G.G. *Psikhologiya materinstva: Uchebnoye posobiye* [Maternity Psychology: Textbook]. Moscow, Publishing house of the Institute of Psychotherapy, 2002, 240 p. (In Russ.)

Fominova A.N. *Zhiznestoykost' lichnosti: monografiya* [The vitality of the individual: monograph]. Moscow, MPGU Publ., 2012, 280 p. (In Russ.)

Khukhlayeva O.V. *Korrektsiya narusheniy psikhologicheskogo zdorov'ya doshkol'nikov i mladshikh shkol'nikov* [Correction of disorders of psychological health of preschool children and primary school children]. Moscow, Akademiya Publ., 2003, 176 p. (In Russ.)

Chernigovskaya T.V. *Cheshirskaya ulybka kota Shredingera: yazyk i soznaniye: monografiya* [Cheshire smile of Schrödinger cat: language and consciousness: monograph], Sankt-Peterburgskiy gos. un-t, fak. svobodnykh iskusstv i nauk. Moscow, Languages of Slavic culture Publ., 2013, 447 p. (In Russ.)

Shpittser M. *Antimozg. Tsifrovyye tekhnologii i mozg* [Anti-brain. Digital technologies and the brain]. Moscow, Izdatel'stvo AST Publ., 2014, 288 p. (In Russ.)

Eydemiller E. G., Yustitskis V. *Psikhologiya i psikhoterapiya sem'i* [Psychology and psychotherapy of the family]. St. Petersburg, Piter Publ., 2008, 672 p. (In Russ.)

**МЕТОДИКА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКИ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ
К РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКИ**

В статье рассмотрено понятие профессиональной готовности педагогов к реализации инклюзивной образовательной практики; выделены и содержательно обоснованы подструктуры (педагогическая и психологическая) профессиональной готовности педагогов. В соответствии с теоретическими положениями о профессиональной готовности педагога, включенного в систему инклюзивного образования, разработана и представлена методика психологической диагностики готовности педагогов к реализации инклюзивной образовательной практики. Методика психологической диагностики разработана с опорой на теоретические положения о профессиональной готовности педагога, нормативно-правовые требования к подготовке педагога, метод экспертных оценок, исходя из которых определена совокупность утверждений опросников. Оценка качества методики психологической диагностики профессиональной готовности педагогов к реализации инклюзивной образовательной практики осуществлялась с учетом психометрических требований к психодиагностической процедуре: стандартизации, валидности, надежности, репрезентативности. Надежность и достоверность исследований обеспечивались репрезентативной выборкой испытуемых: в пилотном исследовании приняли участие 129 педагогов, реализующих инклюзивную образовательную практику в г. Ставрополе и Ставропольском крае. Предложенная методика психологической диагностики готовности педагогов к реализации инклюзивной образовательной практики позволяет выявить трудности, возникающие у педагогов, имеющих разный опыт «вхождения» в инклюзивную культуру и практику, и на основе полученных результатов выстроить программы психологической (методической, образовательной) поддержки педагогов в соответствии с их запросом.

Ключевые слова: профессиональная готовность педагогов, психологическая диагностика, инклюзивная образовательная практика.

Информация об авторе: Слюсарева Елена Сергеевна, ORCID 0000-0001-6262-3439, кандидат психологических наук, доцент, ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь, Россия.

E-mail: slusareva2005@yandex.ru

Дата поступления статьи: 11.12.2019.

Для цитирования: Методика психологической диагностики готовности педагогов к реализации инклюзивной образовательной практики // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. Т. 26, № 1. С. 104–111. DOI 10.34216/2073-1426-2020-26-1-104-111.

Yelena S. Slyusareva
Stavropol State Pedagogic Institute

**METHODOLOGY OF PSYCHOLOGICAL DIAGNOSTICS OF PEDAGOGUES' READINESS
FOR IMPLEMENTATION OF INCLUSIVE EDUCATIONAL PRACTICE**

The article considers the concept of professional readiness of pedagogues to implement inclusive educational practice; identifies and substantiates substructures (pedagogical and psychological) of professional readiness of pedagogues. In accordance with the theoretical provisions on the professional readiness of a pedagogue included in the system of inclusive education, a method of psychological diagnostics of pedagogues' readiness for the implementation of inclusive educational practice is developed and presented. Methods of psychological diagnostics are developed based on the theoretical principles of professional readiness of the pedagogue, regulatory requirements for the training of the pedagogue, method of expert assessment based on which, the summation of statements of questionnaires is defined. Estimation of quality of methods of psychological diagnostics of professional readiness of pedagogues to implement inclusive educational practices was based on psychometric requirements for diagnostic procedure: standardisation, validity, reliability, representativeness. The reliability and reliability of the research was provided by a representative sample of the tested – 129 pedagogues implementing inclusive educational practice in Stavropol and Stavropol Land took part in the pilot study. The proposed methodology for the psychological diagnosis of pedagogues' readiness to implement inclusive educational practice allows us to identify difficulties encountered by pedagogues who have different experiences of «entering» into inclusive culture and practice and, based on the results obtained, build psychological (methodological, educational) support for pedagogues in accordance with their request.

Keywords: professional readiness of pedagogues, psychological diagnosis, inclusive educational practice.

Information about the author: Yelena S. Slyusareva, ORCID 0000-0001-6262-3439, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Stavropol State Pedagogic Institute, Stavropol, Russia.

E-mail: slusareva2005@yandex.ru

Article received: December 11, 2019.

For citation: Slyusareva Ye. S. Methodology of psychological diagnostics of pedagogues' readiness for implementation of inclusive educational practice. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2020, vol. 26, № 1, pp. 104–111 (In Russ.). DOI 10.34216/2073-1426-2020-26-1-104-111.

На современном этапе общественного развития проблема оказания специализированной методической, психолого-педагогической, акмеологической помощи представителям различных профессий приобретает особую практическую значимость. Все большее количество исследований и полученных теоретических и практических данных подтверждает эффективность такого направления в деятельности психологов и акмеологов, как комплексное обеспечение профессионально-личностного развития специалистов [Плугина: 50]. На наш взгляд, это находит свое отражение и в проблеме профессионально-личностного развития специалистов, включённых в относительно новую для российского образования инклюзивную образовательную практику.

Одним из главных требований к деятельности и личности педагогов является необходимость постоянного совершенствования личностных характеристик, повышение имеющихся и приобретение новых знаний и т. д. Удовлетворение этих и других требований может осуществляться при условии включения педагогов в системы повышения квалификации и профессиональной переподготовки и организацию сопровождения их профессионально-личностного развития в этих системах [Плугина: 50].

Проблемам формирования готовности и профессиональной подготовке педагога, работающего в системе инклюзивного образования, посвящен ряд исследований (С.В. Алехина, О.С. Кузьмина, И.Н. Симаева, В.В. Хитрюк, Ю.В. Шумиловская, И.М. Яковлева и др.). Исследователями рассмотрены такие понятия, как инклюзивная компетентность [Хафизуллина: 12]; профессионально-личностная готовность [Яковлева: 140], инклюзивная готовность как составляющая общей профессионально-педагогической готовности [Хитрюк: 91] и др. В свою очередь, подготовка педагогов к реализации инклюзивной образовательной практики является целенаправленным и творческим процессом развития профессиональной компетентности педагогов, результат которого – формирование способности решать профессиональные задачи в области инклюзивного образования [Кузьмина: 74].

Именно данные научные подходы легли в основу разработки теоретических положений и экспериментальной методики психологической диагностики готовности педагогов к реализации инклюзивной образовательной практики.

Методика применялась в системе профессиональной переподготовки педагогов г. Ставрополя и Ставропольского края, реализующих инклюзивную образовательную практику, и позволяла нам отслеживать динамические изменения, происходящие в профессионально-личностном развитии педагогов, а также своевременно корректировать

содержание программ и дисциплин, выстраивая их в соответствии с образовательными потребностями педагогов.

Обратимся к рассмотрению методики диагностики готовности педагогов к реализации инклюзивной образовательной практики.

Диагностическая методика разрабатывалась в соответствии с психометрическими требованиями:

1. **Стандартизация** (предполагала единообразие инструкций, бланков, способов регистрации и обработки материалов, условий проведения диагностики);

2. Не менее важным требованием к построению методики является ее **конструирование**, которое проводилось с опорой на разработанную В.В. Мельниковым и Л.Т. Ямпольским [Мельников, Ямпольский: 123] унифицированную методику психодиагностических средств, включающую в себя такие этапы, как:

1) Формирование информационной базы исследования (осуществлялось нами путем изучения научных исследований в области готовности педагогов к реализации инклюзивного образования, анализа требований Профессионального стандарта педагога, требований ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ и ФГОС обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). На основе изучения научной литературы и нормативно-правовых требований к подготовке педагога нами была отобрана система признаков, составлен список утверждений и сконструирован первоначальный вариант методики, что обеспечивает **содержательную валидность**.

2) Конструирование интегральных показателей. На данном этапе было определено, насколько удачно исходная система признаков описывает содержание измеряемого свойства.

3) Классификация испытуемых на однородные группы. **Надежность и достоверность** исследований обеспечивалась **репрезентативной выборкой** испытуемых: в пилотном исследовании приняли участие 129 педагогов, реализующих инклюзивную образовательную практику в г. Ставрополь и городах Ставропольского края, в результате которого были внесены изменения в формулировку утверждений опросников. Надежность исследования обеспечивалась повторным применением данной методики с теми же испытуемыми в разные моменты времени (через 6–9 месяцев после первичной диагностики) – **ретестовая надежность**.

Мы разделяем мнение В.В. Хитрюк, что инклюзивная готовность педагога является системным феноменом и содержательно включает педагогическую и психологическую подструктуры, а также опыт практической деятельности [Хитрюк: 100]. В своем исследовании определяем готовность педагога, участвующего в инклюзивной образовательной практике, как сложное интегративное об-

разование, которое содержательно включает в себя *психологическую подструктуру* (сформированность профессионально важных качеств личности педагога, специальных способностей, характеризующих профессиональную деятельность педагога в условиях инклюзивного образования – личностная готовность) и *педагогическую подструктуру* (теоретическая и практическая готовность, включающая в себя знания и практические умения, связанные с реализацией инклюзивной образовательной практики).

Педагогическая подструктура готовности предполагала исследование теоретического и практического компонента готовности.

С целью определения **теоретического (академического или когнитивного) компонента готовности** к реализации инклюзивного образования был разработан Опросник сформированности знаний в области инклюзивного образования (Е.С. Слюсарева). Разработка опросника осуществлялась с опорой на теоретические положения о готовности педагога, представленные в исследованиях О.С. Кузьминой, И.Н. Хафизуллиной, В.В. Хитрюк, Ю.В. Шумиловской и др. и метод экспертных оценок.

Первая часть опросника состоит из вопросов закрытого типа и позволяет выявить уровень сформированности теоретической готовности педагогов к реализации инклюзивной образовательной практики. Вторая часть представлена вопросами открытого и смешанного типа и направлена на получение информации о респонденте и выявление запроса педагогов на тот или иной вид поддержки: образовательной, методической, психологической и т. д.

В содержании теоретической (академической) готовности мы выделяем четыре блока знаний:

1. Первый блок теоретической готовности предполагает сформированность у педагога знаний в области специальной психологии и педагогики, а также требований Профессионального стандарта педагога (знания, которые регламентируются Профессиональным стандартом в системе трудовых функций (обучение, воспитательная и развивающая деятельность).

2. Второй блок знаний касается теории и практики инклюзивного образования: знание и понимание, что такое инклюзивное образование и чем оно отличается от других форм образования; знание основных нормативных документов в области инклюзивного образования (законы РФ, стандарты, СанПиН и т. д.);

3. Третий блок отражает сформированность таких знаний, как дидактические и методические особенности реализации инклюзивного образования: знание педагогических систем обучения и воспитания детей с особыми образовательными потребностями, специальных методик преподавания в условиях совместного обучения, специаль-

ных технических средств, методов психологического и дидактического проектирования учебного процесса для совместного обучения, технологий организации работы с родителями (консультирование, групповые занятия и т. п.);

4. Четвертый блок предполагает сформированность знаний об основных положениях Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и Федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

Рассмотрим стимульный материал опросника.

Опросник сформированности знаний в области реализации инклюзивного образования (Е.С. Слюсарева)

УВАЖАЕМЫЕ ПЕДАГОГИ!

Мы рады узнать Ваше мнение по ряду вопросов.

Ваши ответы позволят нам оптимизировать процесс внедрения инклюзивной культуры и практики в образовательные организации Ставропольского края.

Оцените представленные ниже утверждения по 3-балльной шкале:

- 1 – низкий уровень сформированности знаний;
- 2 – удовлетворительный уровень сформированности знаний;
- 3 – высокий уровень сформированности знаний.

Часть 1 Опросника сформированности знаний в области инклюзивного образования (см. табл. 1).

Для оценки итогового уровня сформированности теоретического компонента готовности используется шкала интервального значения, в соответствии с которой: 18–30 баллов – низкий уровень, 31–42 – средний уровень, 43–54 баллов – высокий уровень.

Часть 2 Опросника сформированности знаний в области инклюзивного образования

Уважаемые педагоги, просим Вас ответить на следующие вопросы:

1. Укажите, пожалуйста, Ваши данные (при желании анкета может остаться анонимной): _____
2. Укажите, пожалуйста, Ваш стаж педагогической работы _____
3. Укажите, пожалуйста, Ваше образование _____
4. Укажите, пожалуйста, Вашу должность _____
5. Укажите образовательное учреждение, в котором Вы работаете _____
6. Укажите имеющуюся у Вас квалификационную категорию _____
7. Где и когда в течение последних 5 лет Вы проходили курсовую подготовку, по какой теме?
8. Какие знания, на Ваш взгляд, Вам еще необходимы для осуществления инклюзивной формы образования?
9. Отметьте (обведите или подчеркните) в какой помощи Вы нуждаетесь в первую очередь для реализации инклюзивного подхода в образовании (возможно несколько вариантов ответов):

Утверждения Опросника сформированности знаний в области инклюзивного образования

№ п/п	Знания и способности	Балл
1.	Знание основ психодиагностики и основных признаков отклонений в развитии детей	
2.	Знание и понимание, что такое инклюзивное образование и чем оно отличается от других форм образования	
3.	Знание основных нормативных документов в области инклюзивного образования (законы РФ, стандарты, СанПиН и т. д.)	
4.	Знание психологических закономерностей и особенностей возрастного и личностного развития детей с ОВЗ	
5.	Знание специальных методик преподавания детям с ОВЗ	
6.	Представление о специальных технических средствах для детей с ОВЗ	
7.	Знание методов психологического и дидактического проектирования учебного процесса для совместного обучения детей с нарушенным и нормальным развитием	
8.	Знание особенностей организации взаимодействия учащихся в инклюзивном классе	
9.	Знание технологий организации работы с родителями (консультирование, групповые занятия и т. п.)	
10.	Знание особых образовательных потребностей следующих категорий детей:	
	1) знание ООП детей с умственной отсталостью;	
	2) знание ООП детей с задержкой психического развития;	
	3) знание ООП детей с нарушением слуха;	
	4) знание ООП детей с нарушением зрения;	
	5) знание ООП детей с нарушениями речи;	
	6) знание ООП детей с нарушением опорно-двигательного аппарата;	
	7) знание ООП детей с расстройствами аутистического спектра	
11.	Знание основных положений Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья	
12.	Знание основных положений Федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)	
	Итого:	

– программы повышения квалификации в области психологии и педагогики ребенка со специальными образовательными потребностями;

– программы повышения стрессоустойчивости;
– материально-техническое обеспечение учреждения;
– программно-методическое обеспечение образовательного процесса;

– программы для детей и родителей по преодолению негативного отношения к совместному образованию;

– дополнительное кадровое обеспечение (учителя-дефектологи, врачи, психологи, логопеды, тьюторы);

– консультативная помощь представителей научного сообщества в сфере инклюзивного образования;

– круглый стол по обмену опытом с коллегами, работающими в системе инклюзивного образования;

– взаимопосещение уроков внутри школьного колледжа, в том числе и дефектолога;

– стажировка у более опытных педагогов;

– не вижу необходимости в помощи;

– другое (напишите, что) _____

10. Отметьте, какие ресурсы имеются в вашем учреждении для реализации идеи совместного образования детей с отклонениями в развитии:

– междисциплинарная высококвалифицированная команда специалистов;

– материально-техническое обеспечение;

– учебно-методические наработки;

– психологическая готовность детской популяции;

– психологическая готовность родительской популяции;

– затрудняюсь ответить;

– другое (напишите, что) _____

Для выявления уровней сформированности **практического компонента готовности** был разработан Опросник сформированности умений в области реализации инклюзивного образования (Слюсарева Е.С.). Технология разработки опросника аналогична предыдущей: были разработаны теоретические положения о практической (когнитивной) готовности педагога, модель практической готовности, исходя из которой – совокупность практических умений педагогов в области инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья.

Ниже представлен стимульный материал опросника.

Опросник сформированности умений в области реализации инклюзивного образования (Е.С. Слюсарева)

УВАЖАЕМЫЕ ПЕДАГОГИ!

Мы рады узнать Ваше мнение по ряду вопросов.

Ваши ответы позволят нам оптимизировать процесс внедрения инклюзивной культуры и практики в образовательные организации Ставропольского края.

Оцените сформированность Ваших умений в области реализации инклюзивного образования (см. табл. 2):

1 – низкий уровень сформированности умения;

2 – удовлетворительный уровень сформированности умения;

3 – высокий уровень сформированности умения.

Утверждения Опросника сформированности умений в области инклюзивного образования

№ п/п	Виды умений	Балл
1.	Аналитические и прогностические умения:	
1.1.	Анализировать и оценивать уровень развития ребенка, выявлять существующие проблемы, их причины, условия и характер их возникновения	
1.2.	Использовать знания при решении конкретной методической проблемы	
1.3.	Анализировать конкретные ситуации, оценивать и учитывать их при организации взаимодействия с детьми с ООП	
1.4.	На основе анализа достигнутых результатов выдвигать и обосновывать прогноз психического развития ребенка и соответствующий ему образовательный маршрут	
	Итого:	
2.	Проектировочные умения	
2.1.	Проектировать результаты урока в инклюзивном классе, планировать пути осуществления педагогических действий	
2.2.	Выделять и четко формулировать задачи урока, определять условия их решения	
2.3.	Моделировать деятельность и выбирать методы, средства и организационные формы инклюзивного урока	
2.4.	Проектировать учебный процесс для совместного обучения детей с нормальным и нарушенным развитием	
	Итого:	
3.	Организаторские умения	
3.1	Управлять поведением и активностью детей в инклюзивном классе, используя различные формы, методы и приемы	
3.2	Быстро принимать решения в нестандартных ситуациях и находить оптимальные средства психолого-педагогического воздействия	
3.3	Организовывать диалоговое взаимодействие, создавать условия, позволяющие ребенку с ОВЗ выступить в разных позициях	
3.4.	Четко, лаконично и доступно излагать детям задания, требования, правила, учитывая уровень психического развития ребенка (с нарушением зрения, слуха и т. д.)	
3.5.	Создавать коррекционно-развивающую среду в условиях инклюзивного образовательного пространства	
3.6.	Использовать ресурсы, имеющиеся у образовательной организации для развития всех детей	
	Итого:	
4.	Коммуникативные умения	
4.1.	Устанавливать взаимодействие с детьми в соответствии с их возрастными, индивидуальными особенностями	
4.2.	Применять различные способы педагогического взаимодействия в работе с родителями детей с нормальным развитием и детей с ООП	
4.3.	Умение располагать к себе, при необходимости перестраивать взаимоотношения, находить индивидуальный подход к ребенку	
4.4.	Адекватно воспринимать и интерпретировать сигналы детей, получаемые в ходе совместной деятельности	
4.5.	Определять по внешним проявлениям и поступкам детей изменение их психического состояния (истощение, утомляемость и т.п.)	
4.6.	Эффективно взаимодействовать с другими специалистами в решении вопросов инклюзивного образования детей с ООП	
4.7.	Создавать благоприятную и психологически комфортную социальную среду с привлечением родителей и членов семьи всех детей	
	Итого:	
5.	Рефлексивные умения	
5.1.	Анализировать свои профессиональные действия с точки зрения их соответствия цели	
5.2.	Выделять сравнительную эффективность применяемых средств и методов работы с разными категориями детей	
5.3.	Анализировать достижения и недостатки в работе с детьми и пути их устранения	
5.4.	Анализировать уровень собственной профессиональной готовности и осуществлять профессиональное самообразование по вопросам обучения, воспитания и развития детей в условиях инклюзивной образовательной среды	
	Итого:	
6.	Умения и трудовые действия, предусмотренные Профессиональным стандартом педагога	
6.1.	Использовать и апробировать специальные подходы к обучению в целях включения в образовательный процесс всех обучающихся, в том числе с особыми потребностями в образовании	

№ п/п	Виды умений	Балл
6.2.	Выявлять в ходе наблюдения поведенческие и личностные проблемы обучающихся, связанные с особенностями их развития	
6.3.	Осваивать и применять психолого-педагогические технологии, необходимые для адресной работы с различными контингентами учащихся (с особыми образовательными потребностями)	
6.4.	Понимать документацию специалистов (психологов, дефектологов, логопедов и т. д.)	
	Итого:	
7.	Умения, связанные с разработкой и реализацией АООП НОО (адаптированной основной общеобразовательной программы) и ИООП (индивидуальной программы образования)	
7.1.	Способность к построению и корректировке индивидуальной программы образования детей с ООП	
7.2.	Способность к построению и реализации адаптированной общеобразовательной программы для разных категорий детей с ООП	
	Итого:	
	Общий балл:	

Для оценки итогового уровня сформированности практического компонента готовности используется шкала интервального значения, в соответствии с которой: 31–51 баллов – низкий уровень, 52–72 – средний уровень, 73–93 баллов – высокий уровень.

Процесс формирования умений затрагивает сенсорную, интеллектуальную, мотивационную, волевую и эмоциональную сферы личности и направленно влияет на развитие профессионально значимых ее качеств – **личностную готовность педагога**. В связи с этим актуализируется вопрос о профессионально значимых качествах личности, необходимых для осуществления инклюзивного образовательного процесса, совокупность которых представлена нами в следующей подструктуре готовности – психологической. Содержание психологической готовности представлено особыми психическими состояниями (эмоциональная устойчивость и др.), профессионально важными качествами личности педагога (конгруэнтная эмпатия, профессиональная толерантность и др.) и специальными способностями, необходимыми для успешного осуществления профессиональной деятельности в системе инклюзивного образования. На наш взгляд, в данный перечень необходимо добавить такую специальную способность, как способность распознавать и преодолевать психологические барьеры, возникающие в процессе взаимодействия педагога с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья. Эта способность должна рассматриваться во взаимосвязи с вышеперечисленными качествами и состояниями. Методики диагностики этих ПВК и состояний, влияющих на продуктивность профессиональной деятельности, широко представлены в научной литературе (Г. Айзенк, В.В. Бойко, Ю.А. Макаров и др.), тогда как методик, направленных на выявление трудностей, возникающих у педагогов в процессе взаимодействия с детьми, имеющими ОВЗ, в литературе недостаточно.

Именно это обусловило необходимость разработки Опросника, направленного на выявление психологических барьеров взаимодействия, которые возникают у педагогов в процессе реализации инклюзивной практики (Слюсарева Е.С.). Построение опросника опиралось на теории психологических барьеров, представленных в научных исследованиях В.А. Лабунской, Б.Д. Парыгина, А.И. Пилипенко, Н.А. Подымова, Р.Х. Шакурова, Н.И. Шевандрина и др., в результате которого нами были определены три группы барьеров, возникающих в процессе взаимодействия в инклюзивной образовательной среде: психолого-познавательные [Пилипенко: 30], эмоциональные [Шевандрин: 171] и коммуникативные [Лабунская: 121]

Ведущим методом в разработке данного опросника выступил метод экспертных оценок (в качестве экспертов выступили педагогические работники образовательных организаций, реализующих инклюзивную образовательную практику и преподаватели образовательных учреждений высшего образования, работающие в системе подготовки кадров для системы инклюзивного образования (г. Москва, Новосибирск, Уфа, Чита и др. – 45 человек). Экспертам предлагался ряд утверждений, среди которых они выбирали те, которые наиболее присущи педагогам, реализующим инклюзивную образовательную практику (экспертный подход к экспертизе). Такая же процедура предлагалась и самим педагогам. В результате в опросник внесли те утверждения, которые были отобраны обеими группами респондентов.

Текст опросника представлен ниже.

Опросник «Психологические барьеры педагогов в процессе взаимодействия в инклюзивной образовательной среде» (Е.С. Слюсарева)
УВАЖАЕМЫЕ ПЕДАГОГИ!

Мы рады узнать Ваше мнение по ряду вопросов. Ваши ответы позволят нам оптимизировать процесс внедрения инклюзивной культуры и практики в образовательные организации Ставропольского края.

	Виды барьеров	Балл
1.	Психолого-познавательные барьеры	
1.1.	Трудности выбора и переноса знаний о психологических особенностях детей с ОВЗ в процесс инклюзивного образования	
1.2.	Несформированность практических умений взаимодействия с ребёнком с ограниченными возможностями здоровья	
	Итого:	
2.	Эмоциональные барьеры:	
2.1.	Барьер неверия в собственные силы в процессе реализации инклюзивного образования	
2.2.	Барьер психической напряженности (тревожность, невозможность инициировать контакт с ребенком с ОВЗ и т. п.)	
2.3.	Барьер страха в общении с ребенком, имеющим ограниченные возможности здоровья	
2.4.	Барьер стыда и вины, возникающий из-за неловкости за себя в процессе взаимодействия с ребёнком с ОВЗ	
	Итого:	
3.	Коммуникативные барьеры:	
3.1.	Смысловой или семантический (придание педагогом и ребёнком одному и тому же понятию, суждению разного значения)	
3.2.	Логический (логика рассуждения педагога слишком сложна для восприятия ребенка с ОВЗ)	
3.3.	Фонетический (нарушения речи, искаженный грамматический строй речи и т. п. особенности речи ребенка с ОВЗ затрудняют ее восприятие)	
3.4.	Лингвистический (языковой) барьер (незнание педагогом альтернативных средств коммуникации (жестовой речи, дактилологии, шрифта Брайля и т. д.) затрудняет процесс взаимодействия педагога и ребенка с ограниченными возможностями здоровья)	
	Итого:	
	ВСЕГО:	

Отметьте трудности, которые возникали у Вас в процессе реализации инклюзивной практики. Оцените степень их выраженности (см. табл. 3):

- 0 – нет затруднений
- 1 – выражены незначительно
- 2 – средняя степень выраженности
- 3 – значительно выражены

Другие затруднения _____
Какие, на Ваш взгляд, причины этих затруднений? _____

Что нужно сделать, чтобы уменьшить выраженность трудностей, возникающих в процессе реализации инклюзивного образования?

Спасибо за участие в опросе!

Для оценки итогового уровня выраженности психологических барьеров педагога используется шкала интервального значения, в соответствии с которой: 0–10 баллов – низкий уровень, 11–20 баллов – средний уровень, 21–30 баллов – высокий уровень, наибольшая выраженность барьеров.

Количественные показатели каждой методики можно использовать с целью выявления прямых и обратных корреляций: так, выраженные психолого-педагогические барьеры находятся в прямой связи с низким уровнем сформированности теоретического и практического компонента готовности.

Данные, полученные при помощи приведенного диагностического инструментария, целесообразно использовать в сочетании с другими методами диагностики, направленными на диагностику такого сложного структурного образования, как го-

товность педагога к реализации инклюзивной образовательной практики.

Предложенная методика психологической диагностики готовности педагогов к реализации инклюзивной образовательной практики позволяет выявить трудности, возникающие у педагогов, имеющих разный опыт «вхождения» в инклюзивную культуру и практику, и на основе этого выстроить программы психологической (методической, образовательной) поддержки педагогов в соответствии с их запросом.

Список литературы

- Кузьмина О.С. Подготовка педагогов к работе в условиях инклюзивного образования: дис. ... канд. пед. наук. Омск, 2015. 319 с.
- Лабунская В.А. Менджеричская В.А., Бреус Е.Д. Психология затрудненного общения. М.: Академия, 2001. 288 с.
- Мельников В.М., Ямпольский Л.Т. Введение в экспериментальную психологию личности. М.: Просвещение, 1985. 319 с.
- Пилипенко А.И. Познавательные барьеры в обучении физике и методические принципы их преодоления: дис. ... докт. пед. наук. Курск, 1997. 229 с.
- Плугина М.И., Знаменская С.В. Акмеологическое обеспечение профессиональной компетентности управленческого персонала современного вуза // КАНТ. 2017. №1 (22). С. 50.
- Хафизуллина И.Н. Формирование инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе

профессиональной подготовки: дис. ... канд. пед. наук. Астрахань, 2008. 213 с.

Хитрюк В.В. Формирование инклюзивной готовности будущих педагогов в условиях высшего образования: дис. ... докт. пед. наук. Калининград, 2015. 390 с.

Шевандрин Н.И. Социальная психология в образовании. Ч. 1. Концептуальные и прикладные основы социальной психологии. М.: ВЛАДОС, 1995. 544 с.

Шумиловская Ю.В. Подготовка будущего учителя к работе с учащимися в условиях инклюзивного образования: дис. ... канд. пед. наук. Шуя, 2011. 175 с.

Яковлева И.М. Профессионально-личностная готовность педагога к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2009. № 6. С. 140–144.

References

Kuzmina O.S. *Podgotovka pedagogov k rabote v usloviyah inkluzivnogo obrazovaniya: dis. ... dokt. ped. nauk* [Preparation of teachers for work in conditions of inclusive education: Dr. Sci. (Pedagogical science) diss.]. Omsk, 2015, 319 p. (In Russ.)

Labunskaya V.A. *Psikhologiya zatrudnennogo obshcheniya* [Psychology of difficult communication], ed. by V.A. Labunskaya, Yu.A. Mendzheritskaya, E.D. Breus and etc. Moscow, Akademiya Publ., 2001, 288 p.

Melnikov V.M., Yampol'skij L.T. *Vvedenie v eksperimental'nyu psihologiyulichnosti* [Introduction to experimental personality psychology]. Moscow, Prosvesheniye Publ., 1985, 319 p. (In Russ.)

Pilipenko A.I. *Poznavatel'nye bar'ery v obuchenii fizike i metodicheskie printsipy ikh preodoleniya: dis. ... dokt. ped. nauk* [Cognitive barriers in teaching physics and methodological principles to overcome them: D.Ed. (Education) diss.]. Kursk, 1997, 229 p. (In Russ.)

Plugina M.I., Znamenskaya S.V. *Akmeologicheskoe obespechenie professional'noj kompetentnosti upravlencheskogo personala sovremennogo vuza* [Acmeological support of professional competence of the managerial staff of a modern university]. *KANT*, 2017, vol. 22, p. 50 (In Russ.)

Khafizullina I.N. *Formirovanie inkluzivnoi kompetentnosti budushchikh uchitelei v protsesse professional'noi podgotovki: dis. ... kand. ped. nauk* [Formation of inclusive competence of future teachers in the process of professional training: Dr. Sci. (Pedagogical science) diss.]. Astrakhan, 2008, 213 p. (In Russ.)

Khitrjuk V.V. *Formirovanie inkluzivnoi gotovnosti budushchikh pedagogov v usloviakh vysshego obrazovaniia: dis. dokt. ped. nauk* [The formation of inclusive readiness of future teachers in higher education: Dr. Sci. (Pedagogical science) diss.]. Kaliningrad, 2015, 390 p. (In Russ.)

Shevandrin N.I. *Sotsial'naya psikhologiya v obrazovanii. Ch. 1. Kontseptual'nye i prikladnye osnovy sotsial'noy psikhologii* [Social psychology in education. P. 1. Conceptual and applied foundations of social psychology]. Moscow, VLADOS Publ., 1995, 544 p. (In Russ.)

Shumilovskaia Iu.V. *Podgotovka budushchego uchitelia k rabote s uchashchimisya v usloviakh inkluzivnogo obrazovaniia: dis. ... kand. ped. nauk* [Preparation of the future teachers to work with students in the conditions of inclusive education: Dr. Sci. (Pedagogical science) diss.]. Shuya, 2011, 175 p. (In Russ.)

Yakovleva I.M. *Professionalno-lichnostnaya gotovnost pedagoga k rabote s detmi s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya* [Professional and personal readiness of a teacher to work with children with disabilities]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Series: Pedagogy* [Bulletin of Moscow State Regional University. Series: Pedagogy], 2009, vol. 4, pp. 140–144. (In Russ.)

ПСИХОЛОГИЯ СТРЕССА И СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ

DOI 10.34216/2073-1426-2020-26-1-112-117
УДК 159.072

Куваева Ирина Олеговна
Уральский федеральный университет

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ КОНЦЕПТА «СТРЕСС» У РАБОТНИКОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТРЕССА

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ
в рамках научного проекта № 18-313-00240

Обсуждаются результаты эмпирического исследования соотношения уровня переживаемого стресса и индивидуально-психологических представлений о стрессовых ситуациях (концепт «стресс») у персонала организаций. Проверяются предположения о дифференцированности представлений у работников с высоким уровнем профессионального стресса, а также о различиях в концепте «стресс» и уровне стресса у представителей разного типа монотонного труда (традиционный vs. инновационный). Выборка состоит из 335 сотрудников: 197 рабочих завода и 138 операторов контакт-центра. Содержательные характеристики концепта (причины, состояние, последствия, процесс, управление) диагностируются с помощью направленного ассоциативного эксперимента. Выраженность профессионального стресса определяется посредством системы «Интегральная диагностика и коррекция профессионального стресса» А.Б. Леоновой (ИДИКС). Результаты свидетельствуют о взаимосвязи профессионального стресса и содержательной характеристики «управление»: персонал с выраженным стрессом достоверно чаще фиксировал способы совладания. Выявлены достоверные различия в особенностях организации концепта «стресс» и уровне стресса у операторов контакт-центра и рабочих завода. Операторы характеризовались более выраженным профессиональным стрессом; они демонстрировали более разработанные представления о состоянии, последствиях и процессе стресса. Получены данные о схожести представлений о факторах развития и стресс-менеджменте у работников традиционного и инновационного монотонного труда.

Ключевые слова: профессиональный стресс, концепт «стресс», традиционный монотонный труд, инновационный монотонный труд, оператор, контакт-центр, рабочий, завод.

Информация об авторе: Куваева Ирина Олеговна, ORCID 0000-0001-5451-0725, старший преподаватель департамента психологии Уральского федерального университета имени первого Президента России Б.Н. Ельцина, г. Екатеринбург, Россия.

e-mail: irina.kuvaeva@urfu.ru

Дата поступления статьи: 23.12.2019.

Для цитирования: Куваева И.О. Особенности организации концепта «стресс» у работников с разным уровнем профессионального стресса // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. Т. 26, № 1. С. 112–117. DOI 10.34216/2073-1426-2020-26-1-112-117.

Irina O. Kuvayeva
Ural Federal University

CONCEPT OF STRESS AMONG WORKERS WITH DIFFERENT LEVELS OF OCCUPATIONAL STRESS

The reported study was funded by the RFBR according to the research project № 18-313-00240

The empirical research of the connection between the stress level and mental representations of stress (concept) is presented. We suggest that workers with high level of occupational stress have more differentiated representations of stress, and also the representatives of different type of routine work (traditional vs. innovative) differ in the concept «stress» and level of stress. The sample consists of 335 employees: 197 plant workers and 138 call centre's operators. The organisation of the concept (stressors, state, consequences, process, coping) was diagnosed by a directed associative experiment. The level of occupational stress was determined by the system of Anna Leonova. The results highlight the correlation between level of stress and the representations of stress-management – workers with expressed stress significantly more wrote the coping-strategies. Professional differences in the concept of stress and the level of stress were demonstrated. Operators were characterised by more occupational stress, more differentiated representations of state, consequences and process of stress. The similarity of mental representations about stress-factors and stress-management between two groups of participants was obtained.

Keywords: occupational stress, concept of stress, traditional routine work, innovative routine work, operator, call centre, worker, plant.

Information about the author: Irina O. Kuvayeva, ORCID 0000-0001-5451-0725, Senior lecturer, department of psychology, Ural Federal University, Yekaterinburg, Russia.

e-mail: irina.kuvaeva@urfu.ru

Article received: December 12, 2019.

For citation: Kuvayeva I.O. Concept of stress among workers with different levels of occupational stress. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics. 2020. vol. 26. №. 1. pp. 112–117 (In Russ). DOI 10.34216/2073-1426-2020-26-1-112-117.

Профессиональный стресс представляет собой серьезную проблему для современных организаций, которая преодолевается на индивидуальном и организационном уровнях [Купер, Дэйв: 241; Леонова, Кузнецова: 33; Quick et al.: 20]. Организационные психологи применяют три типа интервенций в области стресс-менеджмента. Первичные интервенции связаны с выявлением и устранением факторов повышенной напряженности. Вторичные интервенции направлены на изменение реакций сотрудников на стрессоры. Третичные интервенции сосредоточены на минимизации вредных последствий, сформированных в осложненных условиях труда. Внедрение программ оптимизационных мероприятий позволяют сохранить и поддержать профессиональное здоровье у сотрудников предприятий.

Одним из направлений по изменению реакций сотрудников на стрессоры является изучение индивидуально-психологических представлений о стрессе. Анализ немногочисленных исследований показывает, что стресс воспринимается разными группами профессионалов преимущественно в терминах причин, симптомов и негативных последствий. В работе М.А. Кленовой (2015) отмечается, что социальные представления о стрессе у студентов и работников образования характеризуются амбивалентностью в сторону негативных оценок. В исследованиях социальных представлений о рабочем стрессе выявлены организационные стрессоры (плохая организация труда, перегрузки, конфликты и т. д.) и негативные эффекты (неудовлетворенность, тревога, депрессия) [Hanzelmann, Passos: 690; Kinman., Jones: 108]. Полученные результаты проясняют понимание стресса с учетом профессиональной деятельности человека, однако не демонстрируют соотношение между структурой представлений о стрессе и реальным рабочим напряжением.

Цель данного исследования заключалась в анализе соотношения между индивидуально-психологическими представлениями о стрессовых ситуациях (концепт «стресс») и уровнем сформированности профессионального стресса у сотрудников. Анализ концепта «стресс» осуществлялся в соответствии с методологией исследования концептуальных структур [Веккер: 349; Волкова: 38; Холодная: 55]. Концепты как психические носители свойств понятийного мышления демонстрируют,

какую информацию человек извлекает из мира и как использует ее для организации своей жизни. Особенности концептуальной модели трудной жизненной ситуации выступают фактором совладающего поведения [Холодная, Хазова: 5]; зрелые концепты – важным ресурсом продуктивной профессиональной деятельности [Волкова: 66]. Концепт «стресс» в психологическом понимании – это ментальная модель, отражающая представления индивида о причинах возникновения и развития стресса и его проявлениях, определяющая выбор стратегий совладающего поведения.

Предположение о связи высокого профессионального стресса и дифференцированности представлений о стрессовых ситуациях проверяется на двух группах сотрудников, работающих в монотонных условиях. Трудовая деятельность представителей инновационного монотонного труда (операторы контакт-центра) связана с межличностным общением посредством технических средств связи в навязанном темпе и относится к стрессогенным видам труда [Куваева, Агапова: 131; Tuten, Neidermeyer: 26; Zapf, Isic: 311]. В то время как представители традиционного конвейерного труда – рабочие завода – занимаются сборкой/отладкой оборудования и испытывают меньший рабочий стресс.

Методы исследования

Сбор эмпирических данных проводился в российских компаниях, осуществляющих деятельность в сферах информационных технологий и приборостроения. Выбор организаций обусловлен проведением сравнительного анализа представлений о стрессе и уровня профессионального стресса у сотрудников разного типа монотонного труда (работа с людьми vs. работа с оборудованием).

В исследовании приняли участие 335 человек: 138 операторов контакт-центра и 197 рабочих завода. Подробная информация о группах респондентов представлена в таблице 1. Согласно данным таблицы, мужчин в указанных секторах экономики трудоустроено больше, чем женщин. Анализ возраста респондентов свидетельствует, что операторами работает молодежь в возрасте до 30 лет, рабочие завода относятся к более старшему поколению.

Для выявления взаимосвязи между ментальными репрезентациями стресса и уровнем профессионального стресса использовались следующие

Таблица 1

Состав участников исследования

Группы	Количество (чел.)	Мужчины (чел.)	Женщины (чел.)	Средний возраст (лет)
Операторы контакт-центра	138	80	58	25,4 ± 2,76
Рабочие завода	197	113	83	41,89 ± 13,3
Общее количество участников исследования (чел.)	335	195	140	35,12 ± 13,08

методики и процедуры статистической обработки данных.

Для оценки особенностей организации концепта «стресс» применялся направленный ассоциативный эксперимент. В соответствии с инструкцией респонденту необходимо написать как можно больше прилагательных, соответствующих слову «стресс» (время выполнения – 3 мин.). Обработка ассоциативных рядов состоит в выявлении содержательных характеристик концепта, меры дифференцированности концепта и количества ассоциаций (длина ряда). К содержательным характеристикам концепта «стресс» относятся: (1) причины, (2) состояние, (3) последствия, (4) процесс, (5) управление [Куваева, Ачан: 70; Куваева: 524]. Список прилагательных, релевантных содержательным категориям, был получен в результате работы экспертов – специалистов в области стресса и совладающего поведения (11 экспертов, мера согласованности экспертов по каждому прилагательному $\geq 75\%$). Если респондент написал прилагательное, совпадающее со списком, то начисляется 1 балл. Мера дифференцированности представляет собой общее количество прилагательных, релевантных содержательным категориям концепта «стресс».

Диагностико-превентивная система – «Интегральная диагностика и коррекция профессионального стресса» А.Б. Леоновой. Данная методика обладает богатыми диагностическими возможностями и направлена на оценку целостного синдрома профессионального стресса. Уровень стресса («Общий индекс стресса» TV0) определяется в соответствии с критическими диапазонами: низкий (>39), умеренный (39–44), выраженный (45–53), высокий (54–64), предельно высокий (≥ 65) [Леонова: 22].

Статистическая обработка данных: дескриптивный анализ, сравнительный анализ исследуемых показателей (кр. *t* Стьюдента), однофакторный дисперсионный анализ для определения зависимо-

сти организации концепта от выраженности стресса (программный пакет IBM SPSS. Statistics 22.0).

Результаты исследования

Для выявления соотношения между особенностями организации концепта «стресс» и профессиональным стрессом использовались те протоколы респондентов, в которых были заполнены обе методики. Одна треть заводских рабочих не сформулировала свои представления о стрессе в виде прилагательных и была исключена из статистической обработки. Результаты описательной статистики исследуемых показателей по выборочной совокупности приведены в таблице 2.

Согласно данным таблицы 2, концепт «стресс» у работников монотонного труда в значительной степени разработан в терминах «состояние» и «причины». Содержательные характеристики «процесс» и «управление» в меньшей степени отражены в ассоциативных рядах. Разработанность семантического поля (длина ряда) составляла в среднем 5–6 слов. Мера дифференцированности концепта «стресс» у выборочной совокупности характеризовалась небогатой содержательной структурой. Уровень профессионального стресса (TV0) у «монотонщиков» находился в диапазоне выраженных значений (разброс уровней от умеренного до предельно высокого).

Для определения зависимости особенностей организации концепта «стресс» от уровня профессионального стресса обратимся к результатам однофакторного дисперсионного анализа (табл. 3).

Из данных таблицы 3 видно, что разработанность содержательной характеристики «управление» в организации концепта зависит от уровня профессионального стресса. Сотрудники с умеренным и высоким стрессом статистически реже фиксировали способы управления трудными ситуациями. В то время как у работников, переживающих выраженный стресс, копинг-стратегии в большей степени были зафиксированы в ответах.

Таблица 2

Дескриптивный анализ данных (n = 252)

Показатели	Значения описательной статистики			
	Мин.	Макс.	Среднее значение	Ст. отклонение
<i>Особенности организации концепта «стресс»</i>				
Причины	0	4	0,73	0,95
Состояние	0	6	0,79	0,91
Последствия	0	2	0,33	0,57
Процесс	0	2	0,17	0,45
Управление	0	2	0,12	0,34
Длина ассоциативного ряда	2	17	5,79	3,36
Мера дифференцированности	0	9	2,14	1,76
<i>Профессиональный стресс</i>				
Интегральный показатель (TV0)	42,76	81,53	51,46	5,34

Таблица 3

Структура концепта «стресс» в зависимости от интегрального уровня профессионального стресса (TV0)

Показатели концепта	Описательная статистика (ср. значение, ст. отклонение)			F	p
	Умеренный стресс	Выраженный стресс	Высокий стресс		
Причины	0,53 (0,87)	0,70 (0,95)	0,71 (0,95)	1,079	0,332
Состояние	0,76 (1,03)	0,74 (0,91)	0,77 (0,91)	0,860	0,784
Последствия	0	0,33 (0,59)	0,34 (0,54)	1,068	0,352
Процесс	0,06 (0,24)	0,17 (0,45)	0,18 (0,46)	1,103	0,289
Управление	0	0,15 (0,36)	0,05 (0,21)	1,444	0,020
Длина ассоциативного ряда	3,59 (2,32)	5,23 (3,38)	6,63 (3,65)	1,124	0,256
Мера дифференциро-ванности концепта	1,35 (1,36)	2,08 (1,78)	2,04 (1,74)	1,075	0,339

Таблица 4

Различия в особенностях организации концепта «стресс» у операторов контакт-центра и рабочих завода

Показатели	Описательная статистика (ср. значение, ст. отклонение)		t	p
	Операторы	Рабочие		
<i>Особенности организации концепта «стресс»</i>				
Причины	0,84 (1,00)	0,61 (0,87)	1,91	0,057
Состояние	0,92 (1,00)	0,64 (0,78)	2,51	0,013
Последствия	0,50 (0,66)	0,16 (0,40)	4,85	0,000
Процесс	0,24 (0,54)	0,09 (0,31)	2,71	0,007
Управление	0,13 (0,33)	0,12 (0,34)	0,32	0,744
Длина ассоциативного ряда	7,55 (3,41)	3,88 (1,98)	10,33	0,000
Мера дифференцированности концепта	2,63 (1,91)	1,61 (1,42)	4,77	0,000
<i>Профессиональный стресс</i>				
Интегральный показатель (TV0)	52,67 (5,82)	50,14 (4,44)	3,84	0,000

Анализ особенностей организации концепта «стресс» выявил, что персонал с умеренным стрессом писал короткие ассоциативные ряды, не фиксировал последствия стресса и способы управления трудными ситуациями. Концепт у работников, переживающих выраженный или высокий стресс, характеризовался богатой содержательной структурой и отличался большим признаковым составом.

Для выявления различий в представлениях о стрессе и уровне профессионального стресса у разных групп «монотонщиков» обратимся к результатам сравнительного анализа (t-критерий Стьюдента, табл. 4). Операторы контакт-центра отличались более дифференцированными представлениями о стрессе. Они демонстрировали развернутое семантическое поле, отражали в ответах категории «состояние», «последствия» и «процесс». Достоверных различий в фиксации причин и способов управления стрессом у операторов и рабочих не выявлено. Уровень профессионального стресса достоверно отличался у представителей инновационного и традиционного монотонного труда: стресс у операторов оказался более выраженным по сравнению с рабочими завода.

Данные, представленные в таблице 4, иллюстрируют различия в организации концепта

«стресс» у представителей разного типа монотонного труда. Операторы фиксировали в значительной степени признаки стрессового состояния (*эмоциональный, нервный, напряженный, потный, тревожный*); в меньшей степени – стрессоры (*тяжелый, страшный, трудный, рабочий, проблемный*) и последствия (*усталый, депрессивный*). Концепт у заводских рабочих характеризовался меньшей содержательной разработанностью. Категории «причины» (*тяжелый, ужасный, страшный*) и «состояние» (*нервный, напряженный, грустный*) в равной степени вербализованы у представителей традиционного монотонного труда (рабочие завода).

Обсуждение

Предположение о связи дифференцированности представлений о стрессе и выраженности профессионального стресса нашло свое подтверждение в проведенном исследовании. Концепт у работников с умеренным профессиональным стрессом характеризуется меньшей содержательной разработанностью и меньшей развернутостью семантического поля. Сотрудники, переживающие выраженный и высокий рабочий стресс, имеют более богатые содержательные представления

о стрессе. Отличительной особенностью у сотрудников с высоким стрессом оказалось бедное представление об управлении трудными ситуациями, в то время как работники с выраженным стрессом обладают более дифференцированными представлениями в разрешении проблем. Вероятно, накопление опыта относительно способов урегулирования стрессовых ситуаций и учет его в новых обстоятельствах позволяет человеку снижать напряженность на рабочем месте.

Анализ соотношения между организацией концепта и уровнем стресса продемонстрировал, что работники напряженных профессий характеризуются более сформированным профессиональным стрессом и более разработанными представлениями о трудных ситуациях. Операторы контакт-центра в значительной степени вербализовали индивидуальный опыт через признаки состояния, процессуальные характеристики и негативные последствия. Интересным оказался факт, что представления о причинах и способах управления стрессовыми ситуациями являются одинаково разработанными у операторов и рабочих завода. Полученные результаты подтверждают идею о том, что повышенная напряженность деятельности выступает условием для формирования более разнообразных представлений о стрессе у работника. Вероятно, отсутствие различий в разработанности категории «причины» между группами сотрудников связано с монотонной организацией труда. Для интерпретации схожести представлений об управлении стрессовыми ситуациями требуется дополнительное исследование копинг-стратегий у операторов и заводчан.

Таким образом, проведенное исследование продемонстрировало особенности индивидуально-психологических представлений о стрессе у работников монотонного труда. Выявленное соотношение между уровнем стресса и организацией концепта дает основание организационным психологам разрабатывать программы с учетом индивидуального опыта человека. Профилактическая работа должна быть направлена на повышение осведомленности персонала в области управления стрессовыми ситуациями. Особого внимания заслуживают сотрудники «группы риска», нуждающиеся в снижении рабочего напряжения и сохранении профессионального здоровья.

Список литературы

Веккер Л.М. Психика и реальность: Единая теория психических процессов. М.: Смысл: Per Se, 2000. 685 с.

Волкова Е.В. Технологии развития ментальных ресурсов. М.: Институт психологии РАН, 2016. 256 с.

Кленова М.А. Социальные представления о стрессе у разных возрастных групп // Известия Саратовского университета. Сер.: Акмеология

образования. Психология развития. 2015. Т. 4, вып. 3 (15). С. 234–237.

Куваева И.О., Аганова Е.Н. Специфика профессионального стресса у представителей инновационного монотонного труда // Известия Уральского федерального университета. Сер. 1: Проблемы образования, науки и культуры. 2018. Т. 24, № 3 (177). С. 127–134.

Куваева И.О., Ачан Н.М., Лозовская К.Б. Представления о стрессе у представителей разных культур // Вопросы психологии. 2017. № 1. С. 68–81.

Купер К.Л., Дэйв Ф.Дж., О’Драйсколл П. Организационный стресс: Теории, исследования и практическое применение. Харьков: Гуманитарный Центр, 2007. 336 с.

Леонова А.Б. Методика интегральной диагностики и коррекции профессионального стресса (ИДИКС): метод. руководство. СПб.: ИМАТОН, 2006. 36 с.

Леонова А.Б., Кузнецова А.Б. Психологические технологии управления состоянием человека. М.: Смысл, 2007. 311 с.

Холодная М.А. Психология понятийного мышления: От концептуальных структур к понятийным способностям. М.: Институт психологии РАН, 2012. 288 с.

Холодная М.А., Хазова С.А. Феномен концептуализации как основа продуктивности интеллектуальной деятельности и совладающего поведения // Психологический журнал. 2017. № 5. С. 5–17.

Hanzelmann R.S., Passos J.P. Nursing images representations concerning stress and influence of work activity. *USP School of Nursing Journal*, 2010, vol. 44, № 3, pp. 694–701. DOI: 10.1590/S0080-62342010000300020.

Kinman G., Jones F. Lay representations of work stress: What do people really mean when they say they are stressed? *Work & Stress*, 2005, 19 (2), pp. 101–120. DOI: 10.1080/02678370500144831.

Quick J.C., Quick J.D., Nelson D.L., Hurrell J.J. Preventive stress management in organizations. Washington (DC), APA Press, 1997, 368 p.

Tuten T.L., Neidermeyer P.E. Performance, satisfaction and turnover in call centers. The effects of stress and optimism. *Journal of business Research*, 2004, vol. 57 (1), pp. 26–34. DOI: 10.1016/S0148-2963(02)00281-3.

Zapf D., Isic A., Becholdt M., Blau P. What is typical for call centre jobs? Job characteristics and service interactions in different call center. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 2003, vol. 12 (4), pp. 311–340. DOI 10.1080/13594320344000183.

References

Vekker L.M. *Psihika i real'nost': Edinaja teorija psihicheskikh processov*. [Psyche and reality: a unified theory of mental processes]. M., Smysl, Per Se Publ., 2000, 685 p. (In Russ.)

Volkova E.V. *Tehnologii razvitija mental'nyh resursov* [Technologies of development of mental resources]. M., Institut psihologii RAN Publ., 2016, 256 p. (In Russ.)

Klenova M.A. *Social'nye predstavlenija o stresse u raznyh vozrastnyh grupp* [Social representations of stress in different age groups]. *Izv. Sarat. un-ta. Ser.: Akmeologija obrazovanija. Psihologija razvitija* [News of the Saratov University. Ser.: Acmeology of education. Developmental psychology], 2015, vol. 4, iss. 3 (15), pp. 234–237. (In Russ.)

Kuvaeva I.O., Agapova E.N. *Specifika professional'nogo stressa u predstavitelej innovacionnogo monotonnogo truda* [The specifics of occupational stress among representatives of innovative routine work]. *Izvestija Ural'skogo federal'nogo universiteta. Ser.1: Problemy obrazovanija, nauki i kul'tury* [News of the Ural Federal University. Ser. 1: Problems of education, science and culture], 2018, vol. 24, № 3 (177), pp. 127–134. (In Russ.)

Kuvaeva I.O., Achan N.M., Lozovskaja K.B. *Predstavlenija o stresse u predstavitelej raznyh kul'tur* [The mental representations of stress among youth of different cultures]. *Voprosy psihologii* [Psychology Issues], 2017, № 1, pp. 68–81. (In Russ.)

Kuper K.L., Djev F.Dzh., O'Drajskoll P. *Organizacionnyj stress: Teorii, issledovanija i*

prakticheskoe primenenie [The organizational stress; theories, research and practical applications]. Har'kov, Gumanitarnyj Centr Publ., 2007, 336 p. (In Russ.)

Leonova A.B. *Metodika integral'noj diagnostiki i korrekcii professional'nogo stressa (IDIKS): metod. rukovodstvo* [Methods of integrated diagnostics and correction of occupational stress (IDICS): methodological guidance]. Saint-Petersburg, IMATON Publ., 2006, 36 p. (In Russ.)

Leonova A.B., Kuznecova A.B. *Psihologicheskie tehnologii upravlenija sostojaniem cheloveka* [Psychological technologies of human condition management]. M., Smysl Publ., 2007, 311 p. (In Russ.)

Holodnaja M.A. *Psihologija ponjatijnogo myshlenija: Ot konceptual'nyh struktur k ponjatijnym sposobnostjam* [Psychology of conceptual thinking: from conceptual structures to conceptual abilities]. M., Institut psihologii RAN Publ., 2012, 288 p. (In Russ.)

Holodnaja M.A., Hazova S.A. *Fenomen konceptualizacii kak osnova produktivnosti intellektual'noj dejatel'nosti i sovladajushhego povedenija* [The phenomenon of conceptualization as the basis of productivity of intellectual activity and coping behavior]. *Psihologicheskij zhurnal* [Psychological Journal], 2017, № 5, pp. 5–17. (In Russ.)

**САМОЭФФЕКТИВНОСТЬ И СОВЛАДАЮЩЕЕ ПОВЕДЕНИЕ СТУДЕНТОВ
В ПЕРИОД ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ**

Статья посвящена проблеме взаимосвязи самооффективности личности и совладающего поведения у студентов вуза. Авторы демонстрируют актуальность рассмотрения аспекта совладания с жизненными трудностями у студентов в связи с высокими требованиями социума к будущим профессионалам, с одной стороны, и высокой психологической нагрузкой в процессе обучения, приводящей к стрессу, с другой. Самооффективность исследователи рассматривают как ресурс совладания со стрессом, и как характеристику личности, зависящую от успешности решения трудных задач. Исследование было направлено на решение нескольких задач: сравнение уровня общей самооффективности, самооффективности в деятельности и в сфере общения у студентов разных курсов; выявление взаимосвязи между уровнем самооффективности и копинг-стратегиями в стрессовых ситуациях у студентов разных курсов (это основная гипотеза исследования). В итоге показана взаимосвязь самооффективности с такими копинг-стратегиями, как самоконтроль и планирование деятельности, а также стратегией избегания трудностей. Однако предположение о том, что уровень самооффективности повышается и выбор стратегий совладания значительно меняется от курса к курсу, не подтвердилось. Также не обнаружена связь с социально-психологической адаптацией у студентов первого курса.

Ключевые слова: студенческий возраст, совладающее поведение, копинг-стратегии, самооффективность, адаптация.

Информация об авторах: Уманская Ирина Александровна, ORCID 0000-0003-3710-8421, кандидат педагогических наук, доцент, Костромской государственной университет, г. Кострома, Россия.

E-mail: umka44koostroma@yandex.ru

Голубев Валерий Вячеславович, ORCID 0000-0003-2686-8433, кандидат психологических наук, доцент, Костромской государственной университет, г. Кострома, Россия.

E-mail: valery_golubev@mail.ru

Дата поступления статьи: 23.01.2020.

Для цитирования: Уманская И.А., Голубев В.В. Самооффективность и совладающее поведение студентов в период обучения в вузе // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. Т. 26, № 1. С. 118–123. DOI: 10.34216/2073-1426-2020-26-1-118-123.

Irina A. Umanskaya
Kostroma State University
Valeriy V. Golubev
Kostroma State University

**SELF-EFFICACY AND COPING BEHAVIOUR OF STUDENTS DURING THEIR STUDIES
AT A UNIVERSITY**

The article is devoted to the problem of the relationship of personality self-efficacy and coping behaviour among university students. The authors demonstrate topicality of considering the aspect of coping with life difficulties among students in connection with the high requirements of society for future professionals, on the one hand, and the high psychological load in the learning process, which leads to stress, on the other hand. Researchers consider self-efficacy as a resource for coping with stress, and as a personality characteristic that depends on the success of solving difficult problems. The study was aimed at solving several problems: comparing the level of general self-efficacy, self-efficacy in activities and in the field of communication among students of different courses; identification of the relationship between the level of self-efficacy and coping strategies in stressful situations for students of different courses (this is the main hypothesis of the study). As a result, the relationship between self-efficacy and such coping strategies as self-monitoring and activity planning, as well as a strategy for avoiding difficulties, is shown. However, the assumption that the level of self-efficacy increases and the choice of coping strategies varies significantly from course to course has not been confirmed. There is also no connection with socio-psychological adaptation.

Keywords: student age, coping behaviour, coping strategies, self-efficacy, adaptation.

Information about the authors: Irina A. Umanskaya, ORCID 0000-0003-3710-8421, Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor, Kostroma State University, Kostroma, Russia.

E-mail: umka44koostroma@yandex.ru

Valeriy V. Golubev. ORCID 0000-0003-2686-8433, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Kostroma State University, Kostroma, Russia.

E-mail: valery_golubev@mail.ru

Article received: January 23, 2020.

For citation: Umanskaya I.A., Golubev V.V. Self-efficacy and coping behaviour of students during their studies at a university. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2020, vol. 26, №1, pp. 118–123. (In Russ.). DOI 10.34216/2073-1426-2020-26-1-118-123.

Различные аспекты становления личности в студенческом возрасте, несомненно, находятся в фокусе внимания современных ученых. Студенческий период считается в психологии центральным периодом становления человека, личности в целом. Студенчество рассматривается в рамках психологии зрелых возрастов. Одним из первых этот период жизни человека в качестве самостоятельной возрастной категории начал рассматривать Б.Г. Ананьев. Он определяет этот возраст как переходную ступень от созревания к зрелости и определяет ее как позднюю юность – раннюю зрелость [Ананьев: 112].

Социально-экономические и культурные факторы провоцируют возрастание требований социума к молодым людям: получить высокий уровень профессиональных знаний, умений и навыков сегодня необходимо, но недостаточно. Современный выпускник должен обладать такими характеристиками, как активность, конкурентоспособность, стрессоустойчивость, целеустремленность и успешность во всех жизненных сферах.

Активно изучаются такие аспекты студенческого периода: мотивационная, волевая и эмоциональная сфера, установки и стереотипы, различные личностные характеристики – эмпатия, перфекционизм, самостоятельность, жизнестойкость и многое другое (Д.Д. Барабанов, А.А. Бочавер, М.В. Логинова, Е.А. Помельникова, Я.О. Жебрун, Ю.В. Яковлева и др.).

В научной литературе существует немало подтверждений тому, что стресс – постоянный спутник студенческой жизни [Гринберг: 372; Щербатых: 41; Городецкая: 140]. Стресс может сказываться на эффективности обучения, снижает академическую успеваемость, нарушает привычный режим жизнедеятельности, приводит к затруднениям в общении [Жариков: 18]. В свою очередь, это создает дискомфорт, снижается ощущение безопасности и защищенности, в результате чего усиливается и общий стресс. Такая замкнутая ситуация на практике часто имеет тяжелые последствия: нарушения в эмоциональной и познавательной сфере, трудности во взаимоотношениях с другими людьми, поведение, приносящее вред здоровью, психосоматические заболевания. На наш взгляд, самоэффективность может играть значимую роль в конструктивном совладании со стрессом в период студенческой жизни.

Достаточное количество исследований по проблеме самоэффективности можно обнаружить как в работах зарубежных ученых (М. Ерусалем, Дж. Капрара, Э. Лангер, Дж. Роттер, Д. Сервон, Р. Шварцер и др.), так и у отечественных авторов (О.О. Богатырева, Т.И. Васильева, Т.О. Гордеева, К.М. Гайдар, В.Г. Ромек, Е.А. Шепелева и др.).

Самоэффективность в психологии – это чувство индивидуальной эффективности и компетентности. Впервые этот термин был представлен

А. Бандурой в 70-е гг. XX в. в социально-когнитивной теории. А. Бандура определяет самоэффективность личности как индивидуальное отношение человека к производимой деятельности, которое осуществляется при помощи обращения личности к внутренним персональным резервам, способностям развития, подбора определенных средств, действий и создания конкретного плана деятельности [Гордеева: 79].

Опираясь на определение понятия В.А. Бодрова о том, что ресурсы – «это возможности личности (как физические, так и духовные), обеспечивающие выполнение программы и стратегий поведения для предотвращения или преодоления стресса» [Бодров: 113], мы рассматриваем самоэффективность как один из базовых ресурсов совладания со стрессом.

К выводам о взаимосвязи и взаимообусловленности самоэффективности личности и совладающего поведения нас приводят научные работы как отечественных (Т.О. Гордеева, Т.Л. Крюкова, Е.А. Шепелева и др.), так и зарубежных исследователей (Р. Лоу, А. Никольс, Р. Смит и др.). Представления о собственной эффективности определяют степень усилий, предпринимаемых человеком для решения своих проблем, выбор стратегий совладающего поведения, в свою очередь активное, успешное в совладании в стрессовых ситуациях повышает уровень самоэффективности [Смит: 228].

В данной статье мы актуализируем проблему изучения самоэффективности студентов и особенностей их совладающего поведения в стрессовых ситуациях.

В данной статье нами демонстрируется актуальность рассмотрения аспекта совладания с жизненными трудностями у студентов в связи с высокими требованиями социума к будущим профессионалам, с одной стороны, и высокой психологической нагрузкой в процессе обучения, приводящей к стрессу, с другой.

Дизайн исследования. Мы предположили, что взаимосвязь самоэффективности и совладающего поведения студентов вуза значимо меняется от курса к курсу.

Базовыми *методологическими подходами* в работе выступили:

– Когнитивно-феноменологическая теория совладания со стрессом, авторами которой являются Р. Лазарус и С. Фолкман (R. Lazarus, S. Folkman, 1984). Они рассматривают совладание как «постоянно изменяющиеся когнитивные и поведенческие усилия человека, направленные на то, чтобы справиться с определенными внешними или внутренними требованиями, оцениваемыми в качестве отягощающих или превышающих личностные ресурсы человека» [Лазарус, Фолкман: 469].

– Теория самоэффективности А. Бандуры, в которой акцентируется внимание на том, что само-

эффективность – когнитивный механизм, поэтому она осознается личностью, актуализирует мотивы и цели деятельности, влияет на возникновение эмоций, выбор форм поведения, возможности осуществления самоконтроля [Бандура: 44].

Методический инструментарий:

1. Шкала общей самооффективности (Р. Шварцер, М. Ерусалем). Опросник направлен на измерение субъективного ощущения личностной эффективности.

2. Тест определения самооффективности Маддукса и Шеера (перевод и его модификация выполнены Л. Бояринцевой под руководством Р.Л. Кричевского, 2003). Данная методика направлена на количественное определение уровня самооффективности.

3. Опросник способов совладания (Folkman, Lazarus, 1988, адаптированный Т.Л. Крюковой, Е.В. Куфтяк, М.С. Замышляевой в 2004 г.). Методика предназначена для определения копинг-механизмов, способов преодоления трудностей в различных сферах психической деятельности, копинг-стратегий.

Математическая обработка статистических данных проводилась при помощи программы STATISTICA 6.0. Для анализа были использованы: Н-критерий Краскала – Уоллеса и корреляционный анализ Спирмена.

База исследования. В исследовании, проведенном в январе – мае 2018 г., участвовали 28 студентов с 1 по 3 курс в возрасте от 18 до 20 лет, которые обучаются в Костромском государственном университете по направлению «Психология». Вся выборка была разделена на 3 эмпирические группы в соответствии с курсом обучения. Первая эмпирическая группа: 11 студентов, обучающихся на 1 курсе (18–19 лет), вторая – 10 человек, обучающихся на 2 курсе (19–20 лет), третья группа – 7 студентов 3 курса (19–20 лет).

Результаты и их обсуждение

Первой задачей нашего исследования было изучение уровня общей самооффективности; самооффективности в деятельности и в сфере общения у студентов разных курсов. Мы предположили, что

самооффективность повышается от курса к курсу. Результаты же показывают, что уровень самооффективности у студентов всех трех курсов находится на среднем уровне.

Статистический анализ данных проводился с помощью однофакторного дисперсионного анализа Краскала – Уоллеса, он оказался малоинформативным – статистически значимых результатов не выявлено (рис. 1).

Отметим обратную тенденцию: самооффективность снижается от курса к курсу.

Средние значения по шкале «Общий уровень самооффективности» со средним значением нормы соответствуют друг другу, то есть показатели не выходят за пределы нормы (среднее значение – 2,6, среднее значение нормы – 2,7).

Затем мы выявляли уровень самооффективности в сфере предметной деятельности и в сфере общения на разных курсах обучения. Результаты снова оказались статистически незначимы. Но выявлена тенденция, что у студентов 2-го курса показатель самооффективности в сфере общения выше, чем у студентов 1-го и 3-го курсов (рис. 2).

Мы видим, что показатели средних значений намного различаются между шкалами. Наибольшее различие предоставляет шкала самооффективности в сфере общения. У студентов 2-го курса средние значения значительно выше, чем на 1-м и 3-м курсах обучения.

Если сравнивать среднее значение обеих шкал с нормативными показателями, то оказывается, что среднее значение показателя самооффективности в сфере деятельности на всех курсах значительно ниже нормы, а в сфере общения – превышает ее значение.

Таким образом, по всем рассмотренным критериям не было выявлено статистически значимой разницы между курсами. Но удалось выявить, что студенты всех курсов выше оценивают собственную эффективность в сфере общения, ниже – свою эффективность в сфере предметной деятельности. Общий уровень самооффективности по средним значениям в норме.

Опираясь на теорию А. Бандуры (он описывает пути достижения самооффективности, её факто-

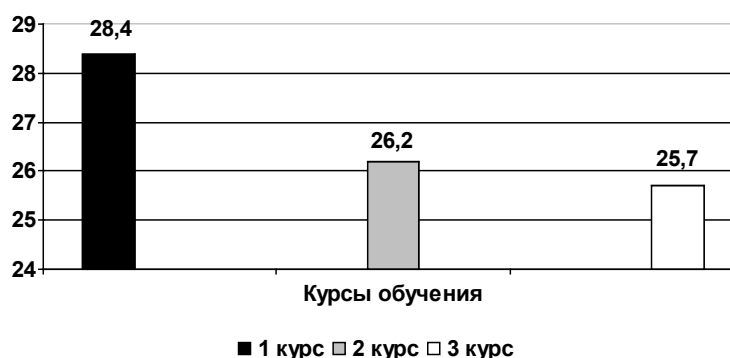


Рис. 1. Средние значения по шкале «Общий уровень самооффективности» на трех курсах

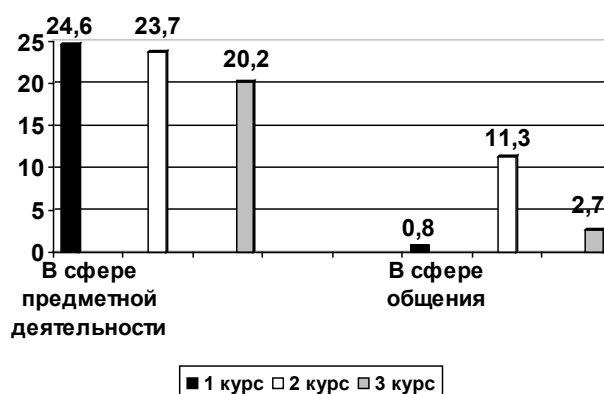


Рис. 2. Сравнение средних значений по шкалам «Уровень самоэффективности в сфере предметной деятельности» и «Уровень самоэффективности в сфере общения»

ры), мы объясняем это следующим: первокурсники приходят с минимальным представлением о процессе обучения в вузе, о своей будущей деятельности, имея при этом высокие амбиции и представление о легкости предстоящего пути. Ко второму или третьему курсу, уже достаточно приспособившись к процессу обучения, борясь с трудностями и претерпев неудачи и поражения наряду с малозначительным успехом, самоэффективность снижается. К тому же постоянный стресс, тревога, беспокойство, озадаченность вопросом совмещения учебы с другими сторонами жизни отнюдь не повышают самоэффективность студентов, а, наоборот, приводят ее в упадок. А в силу того, что уровень общей самоэффективности оказывает влияние на её частные проявления в отдельных видах деятельности, то, несомненно, уровень самоэффективности в сфере предметной деятельности будет значительно ниже нормы. Но при этом студенты имеют тенденцию завышать свои представления о собственном коммуникативном функционировании. Возможно, срабатывает механизм компенсации – не ощущая успеха в одной сфере, делается акцент на том, что получается лучше. Поэтому студенты в большей мере опираются на собственные коммуникативные навыки.

Следующая задача исследования по выявлению взаимосвязи между самоэффективностью студентов и копинг-стратегиями, которые используются в стрессовых ситуациях, решалась с помощью корреляционного анализа. Статистически значимыми оказались следующие связи:

1. Шкала общей самоэффективности & самоконтроль ($R = 0,6, p = 0,02$).
2. Шкала общей самоэффективности & планирование ($R = 0,5, p = 0,04$);
3. Самоэффективность в сфере общения & планирование ($R = 0,5, p = 0,05$);
4. Самоэффективность в сфере общения & положительная переоценка ($R = 0,5, p = 0,04$).

Сравнение отдельных видов копинг-стратегий студентов всех трех курсов с помощью однофакторного дисперсионного анализа Краскала – Уол-

леса обнаруживает статистически значимые различия только по шкале «Положительная переоценка». Этот показатель значимо выше на 3-м курсе обучения, чем на 2-м курсе. Между 1-м и 3-м курсами нет статистически значимой разницы.

Далее мы проанализировали средние значения копинг-стратегий у студентов разных курсов.

Студенты 1-го курса чаще всего выбирают избегание проблем и самоконтроль, на 2-м курсе – принятие ответственности и тоже избегание, а на 3-м курсе – положительную переоценку и избегание. Студенты всех курсов чаще всего используют такую копинг-стратегию, как избегание трудностей. Из-за высоких показателей по этой шкале можно говорить о высокой напряженности копинга, что может свидетельствовать о наличии дезадаптации. Объясняем это тем, что высокий уровень самоэффективности связан с наиболее продуктивными копинг-стратегиями. А так как у студентов, принявших участие в исследовании, самоэффективность на среднем уровне, то использование таких продуктивных способов совладания, как самоконтроль и планирование деятельности, сочетается с наиболее частым применением способа избегания трудностей на всех курсах обучения.

Так же была выявлена взаимосвязь самоэффективности в сфере общения с планированием и положительной переоценкой. Мы объясняем это тем, что в итоге использования в процессе учебы коммуникативных навыков (есть возможность получить необходимую информацию и реализовывать потребность в общении) тревога уходит или снижается, происходит эмоциональный подъем. Как следствие, обучающиеся уже с другой стороны смотрят на волнующую проблему и положительно переосмысливают ситуацию.

Взаимосвязь самоэффективности в сфере общения с планированием попытаемся объяснить следующим. В области предметной деятельности, которая связана с активными действиями в решении проблем, студенты оценивают себя недостаточно высоко. Возможно, это компенсируется коммуникативными навыками и умениями, с помощью ко-



Рис. 3. Сравнение средних значений по шкалам методики социально-психологической адаптации

торых осуществляется целенаправленный анализ ситуации и возможных вариантов поведения, происходит выработка стратегий разрешения проблемы, планирование собственных действий с учетом объективных условий, прошлого опыта и имеющихся ресурсов.

На последнем этапе исследования мы предположили, что существует взаимосвязь между самоэффективностью и социально-психологической адаптацией студентов 1-го курса. Мы применили методику диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда (данный личностный опросник предназначен для изучения особенностей социально-психологической адаптации и связанных с этим черт личности).

Однако статистический анализ данных не выявил связи между самоэффективностью и социально-психологической адаптацией студентов 1-го курса. Возможно, такой результат связан с небольшой выборкой.

Для ознакомления продемонстрируем результаты изучения адаптации у студентов данного курса по методике диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда (рис. 3).

Результаты, представленные на диаграмме, показывают наибольшую выраженность шкалы «Самопринятие» и наименьшую выраженность по шкале «Стремление к доминированию». Это отражает степень дружелюбности первокурсников по отношению к собственному «я» (одобрение себя в целом и в существенных частностях, доверие к себе, позитивная самооценка). Но при этом низкие показатели по шкале «Стремление к доминированию» отражают совсем не значительную степень стремления студентов доминировать в межличностных отношениях (не выражено чувство превосходства над другими, отсутствие склонности подавлять другого человека).

Также, объясняя средний уровень шкалы «Принятие других», можно говорить о том, что сокурсники не отстраняются друг от друга, а направлены на единение группы. Дружественная атмосфера способствует тому, что студент в коллективе

будет чувствовать себя комфортно; если его принимают другие, то он, соответственно, «принимает» сам себя таким, какой он есть. К тому же мы выявили, что на первом курсе у студентов самый высокий уровень самоэффективности, который обеспечивает им позитивную самооценку. Это также напрямую отражается на самопринятии и дает такой высокий результат по этой шкале.

В заключение надо отметить, что представленная работа открывает перспективы для дальнейших исследовательских изысканий. Прежде всего, необходимо увеличивать выборку, также интересна перспектива изучения динамики изменения уровня самоэффективности и выбора копинг-стратегий от курса к курсу.

Список литературы

- Ананьев Б.Г. К психофизиологии студенческого возраста // Современные психологические проблемы высшей школы. Л., 1974. Вып. 2. 280 с.
- Бандура А. Теория социального научения. СПб.: Евразия, 2000. 320 с.
- Бодров В.А. Проблема преодоления стресса. Ч. 2. Процессы и ресурсы преодоления стресса // Психологический журнал. 2006. Т. 27, № 2. С. 113–122.
- Гринберг Дж. Управление стрессом. СПб.: Питер, 2002. 496 с.
- Гордеева Т.О., Шепелева Е.А. Гендерные различия в академической и социальной самоэффективности и копинг-стратегиях у современных российских подростков // Вестник Московского университета. Сер. 14, Психология. 2006. № 3. С. 78–85.
- Городецкая И.В., Коневалова Н.Ю., Солодовникова О.И. Анализ уровня стрессоустойчивости студентов Витебского государственного медицинского университета // Вестник Витебского государственного медицинского университета. 2013. Т. 12, № 4. С. 140–145.
- Жариков Е.С. Психологические средства стрессоустойчивости. М.: Моск. кадровый центр, 1990. С. 28.
- Щербатых Ю.В. Психология стресса и методы коррекции. СПб.: Питер, 2006. 256 с.

Smith R.E. Effects of Coping Skills Training on Generalized Self-Efficacy and Locus of Control. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1989, vol. 56, № 2, pp. 228–233.

Folkman S., Lazarus R.S. Coping as a Mediator of Emotion. *Journal of Personal and Social Psychology*, 1998, vol. 54, pp. 466–475.

References

Ananyev B.G. *K psikhofiziologii studencheskogo vozrasta. Sovremennyye psikhologicheskiye problemy vysshey shkoly* [On the psychophysiology of student age. Modern psychological problems of higher education]. Leningrad, 1974, iss. 22, 280 p. (In Russ.)

Bandura A. *Teoriya sotsialnogo naucheniya* [Theory of social learning]. Saint-Petersburg, Eurasia Publ., 2000, 320 p. (In Russ.)

Bodrov V.A. *Problema preodoleniya stressa. Ch. 2. Protsessy i resursy preodoleniya stressa* [The problem of overcoming stress. Part 2. Processes and resources for overcoming stress]. *Psychological journal*, 2006, vol. 27, № 2, pp. 113–122. (In Russ.)

Grinberg Dzh. *Upravleniye stressom* [Stress

management], Saint Petersburg, Peter Publ., 2002, 496 p. (In Russ.)

Gordeyeva T.O., Shepeleva E.A. *Tendernyye razlichiya v akademicheskoy i sotsialnoy samoeffektivnosti i koping-strategiyakh u sovremennykh rossiyskikh podrostkov* [Gender differences in academic and social self-efficacy and coping strategies in modern Russian teenagers], *Moscow University Bulletin, Ser. 14: Psychology*, 2006, № 3, pp. 78–85. (In Russ.)

Gorodetskaya I.V., Konevalova N.Yu., Solodovnikova O.I. *Analiz urovnya stressoustoychivosti studentov Vitebskogo gosudarstvennogo meditsinskogo universiteta* [Analysis of the level of stress resistance of students of Vitebsk state medical University]. *Vestnik VSMU*, 2013, vol. 12, № 4, pp. 140–145. (In Russ.)

Zharikov E.S. *Psikhologicheskiye sredstva stressoustoychivosti* [Psychological means of stress resistance]. M., Moscow personnel center Publ., 1990, 28 p. (In Russ.)

Shcherbatykh Yu.V. *Psikhologiya stressa i metody korrektsii* [Stress psychology and correction methods]. Saint Petersburg, Peter Publ., 2006, 256 p. (In Russ.)

ТИПОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОАКТИВНОГО СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В статье представлены результаты эмпирического исследования проактивного совладающего поведения у младших школьников. Рассмотрена проблема проактивного совладающего поведения в младшем школьном возрасте, определены основные личностные свойства и качества ребёнка, связанные с его развитием (способность к прогнозированию, онтогенетическая рефлексия, понимание категорий времени). Обсуждается вопрос о взаимосвязи прогнозирования и понимания временной перспективы ребенком (категорий прошлое, настоящее, будущее) с точки зрения формирования онтогенеза проактивного совладания. Установлены положительные корреляционные связи между стилями проактивного совладающего поведения и личностными свойствами ребенка (прогнозированием, рефлексией прошлого опыта). Установлено, что в младшем школьном возрасте почти сформированы превентивное и рефлексивное преодоление, зависящие от эмоциональной поддержки значимых взрослых и объема информационной поддержки. Особо отмечена положительная корреляция между эмоциональной поддержкой и возрастом. Кластеризация данных исследования позволила автору выделить и описать три типа проактивного совладающего поведения детей (превентивно-рефлексивный, негативно-проактивный, позитивно-проактивный), отличающиеся уровнем способности к прогнозированию, рефлексией прошлого опыта и преобладанием конкретного стиля проактивного совладания.

Ключевые слова: проактивное совладающее поведение, младший школьник, прогнозирование, онтогенетическая рефлексия.

Информация об авторе: Бехтер Анна Александровна, ORCID 0000-0002-1017-558X, кандидат психологических наук, доцент, Тихоокеанский государственный университет, г. Хабаровск, Россия.

E-mail: behter2004@mail.ru

Дата поступления статьи: 06.02.2020.

Для цитирования: Бехтер А.А. Типологические особенности проактивного совладающего поведения младших школьников // Вестник костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. Т. 26, № 1. С. 124–129. DOI 10.34216/2073-1426-2020-26-1-124-129.

Anna A. Bekhter
Pacific National University

TYPOLOGICAL FEATURES OF THE PROACTIVE COPING BEHAVIOUR
OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN

The article presents the results of an empirical study of proactive coping behaviour in primary school pupils. The problem of proactive coping behaviour in primary school age is considered, the basic personal properties and qualities associated with its development (forecasting, ontogenetic reflection, understanding of the categories of time) are determined. The question of the relationship of forecasting and understanding of a child's temporal perspective (categories of past, present, future) from the point of view of the formation of ontogenesis of proactive coping is discussed. Positive correlations between the styles of proactive coping behaviours and the personality characteristics of the child (forecasting, reflection of past experience) are established. It has been established that in primary school age, proactive and reflective coping is almost formed, depending on the emotional support of significant adults and the amount of information support. The positive correlation between emotional support and age is particularly noted. Clustering of the research data allowed the author to identify and describe three types of proactive coping behaviour of children (preventive-reflective, negative-proactive, positive-proactive), which differ in their level of forecasting, reflect on past experience and the prevalence of a specific style of proactive coping.

Keywords: proactive coping behaviour, primary school pupils, forecasting, ontogenetic reflection.

Information about the author: Anna A. Bekhter, ORCID 0000-0002-1017 558X, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, department of psychology, Pacific National University, Khabarovsk, Russia.

E-mail: behter2004@mail.ru

Article received: February 6, 2020.

For citation: Bekhter A.A. Typological features of the proactive coping behaviour of younger schoolchildren. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2020, vol. 26, № 1, pp. 124–129. DOI 10.34216/2073-1426-2020-26-1-124-129.

Преодоление стрессовых ситуаций на основе их прогнозирования сейчас оценивается как одна из эффективных стратегий современного человека. У младших школьников процессы прогнозирования находятся в стадии становления и им трудно «предусмотреть» траекторию будущих стрессовых ситуаций [Nabeel, Zafar: 1]. Эти сложности, как правило, связаны с тем, что у младших школьников только

формируется понимание временной перспективы. Общемировая тенденция к обучению детей проактивному поведению в трудных жизненных ситуациях на фоне угроз террористических актов, насилия и чрезвычайных ситуаций показала, что успешнее обучаются дети, которые четко понимают хронологию событий (прошлое – настоящее – будущее) [Eisenberg, Valiente: 117]. Сравнительно мало методик, позволяющих оценить реактивно-активные

и проактивные стратегии у младших школьников. В настоящем исследовании предпринята попытка оценить с помощью имеющегося инструментария проактивное совладающее поведение детей.

Проактивное совладающее поведение человека как поведение целенаправленное ориентировано на достижение будущих целей, а также прогнозирование возможных трудностей на пути к этой цели [Старченкова: 199]. Целью проактивного совладания является реализация себя и присвоение ресурсов [Ersen, Bilgic: 2], а роль реактивного совладания (применение копингов) состоит в непосредственном реагировании на стресс привычными способами, полученными в прошлом опыте. Будущее не всегда может быть определенным, а для ребенка оно чаще всего неясное или тревожное. Анализируя некоторые исследования, посвященные отношению к будущему у детей, мы обнаружили, что так называемая временная перспектива (по Л. Франку) тесно связана с общим интеллектом, способностью к прогнозированию и эмоциональным состоянием ребенка (в частности, тревожностью или страхом неопределенности) [Регуш: 245]. В некоторых зарубежных работах активно обсуждается вопрос о связи привязанности ребенка к матери и его проактивным поведением, о связи материального благополучия семьи и проактивности ребенка. Установлено, что чем выше привязанность к успешной и властной матери, тем выше проактивность ребенка [Nabeel T., Zafar H: 3].

Для развития прогнозирования как способности необходимо, чтобы ребенок не только анализировал события, но и понимал причинно-следственные связи между этими событиями в хронологическом порядке. Степень реализованности событий влияет на представление о прошлом, потенциальности – о будущем. Характерный признак младшего школьного возраста – это частые «всплески» понимания ребенка при соотношении прошлого и настоящего, постепенное оценивание ситуаций как реальных событий во времени. До препубертата время течет часто скачкообразно, от одного события другому (например, от праздника к празднику из-за подарков). Примерно около 10–11 лет ребенок осознает, что ситуации в прошлом оказываются «прошлыми» («невозвратными»), а не наступившие события требуют умения планирования. По-видимому, с этого времени берет начало обратный ход восприятия времени «от будущего к настоящему», когда будущие события начинают управлять настоящим ребенка.

Если рассматривать проактивное совладающее поведение человека как стиль совладания с собственным внутренним будущим (или предполагаемыми ситуациями), то в отношении младших школьников мы можем говорить о нем как о попытке представить собственное будущее с точки зрения актуальных потребностей настоящего вре-

мени. При этом ребенок может еще не отделять реальное будущее от ирреального. В его планах и мечтах часто можно слышать отголоски фантазий или неясных тревог, страхов. Онтогенез проактивного совладающего поведения можно коротко представить как движение от реактивного совладания (копинги) к активному (трансформация копингов) – к проактивному [Старченкова: 200]. Младший школьник находится на этапе сформировавшихся реактивных стратегий и переходу к активным стратегиям, но при этом на фоне его притязаний и целей уже формируются зачатки проактивного совладания. Результаты исследований, отражающие возрастную динамику совладающего поведения, показывают, что «закладывание» и дифференциация устойчивого стиля совладающего поведения происходит в период детства, что в дальнейшем определяет вектор развития личности – адаптивной или неадаптивной [Диагностика: 49; Куфтяк 2012: 8; Никольская, Грановская: 29]. В разные возрастные периоды могут происходить срывы адаптивных механизмов, связанные с трудными ситуациями или с повышенной психоэмоциональной нагрузкой у детей. Совладающее и проактивное совладающее поведение у детей зависят от таких факторов, как семья и семейные отношения [Куфтяк, 2019: 685]. Таким образом, без устойчивого реактивного совладания у ребенка не может формироваться активное, превентивное и проактивное.

В России проактивное совладающее поведение у детей не исследуется в виду отсутствия методик, позволяющих это делать. Среди параметров проактивного совладающего поведения, которые могут быть измерены, выделяют: превентивное преодоление (как предвидение трудностей и мобилизация ресурсов, основан на причинно-следственной связи между событиями, связан с прогнозированием); стратегическое планирование (целенаправленный план действий, «дерево целей-подцелей»); рефлексивное преодоление (уровень рефлексивного анализа будущей ситуации, анализ признаков предстоящей проблемы в настоящем времени, сравнение альтернатив решения); поиск информационной поддержки (получение информации от социального окружения и социальных сетей); поиск эмоциональной поддержки (регуляция эмоционального состояния путем получения поддержки от окружения) [The Proactive Coping: 16].

Методы исследования. В исследовании приняли участие 70 младших школьников двух школ г. Хабаровска в возрасте 10–11 лет, 39 девочек и 31 мальчик. В качестве диагностического инструментария нами использован: опросник проактивного совладания в адаптации Е.С. Старченковой, методика «Способность к прогнозированию» (Л.А. Регуш), методика Н.П. Фетискина «Онтогенетическая рефлексия». Результаты эмпириче-

Результаты корреляционного анализа по Спирмену
($n = 70$ * – $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$; – связи нет)

Параметры	Рефлексивное преодоление	Поиск эмоциональной поддержки	Поиск информационной поддержки
Способность к прогнозированию	0,237*	0,280*	–
Возраст	–	0,239*	–
Превентивное преодоление	0,406**	0,290*	0,260*
Онтогенетическая рефлексия	–0,361**	–	–

ских данных были проанализированы с помощью количественных и качественных методов математической обработки с помощью программы STATISTICA.10 (критерий Спирмена, кластерный анализ k-средних). Цель исследования – выявить особенности проактивного совладающего поведения младших школьников и описать типологические особенности на основе полученных данных.

Результаты и их интерпретация. Результаты исследования мы проанализировали с помощью корреляционного анализа по Спирмену для установления связей между параметрами проактивного совладания, прогнозирования, онтогенетической рефлексии (табл. 1).

В нашей выборке младших школьников корреляционный анализ показал незначительную положительную связь между способностью к прогнозированию и рефлексивным преодолением ($r = 0,237$ при $p \leq 0,05$). Мы это связываем с тем, что успешное рефлексивное преодоление может реализоваться только при достаточном уровне прогнозирования у ребенка, так как в анализе ситуации уже заложено понимание причинно-следственной связи. Закономерной оказывается и сильная отрицательная связь между рефлексивным преодолением и онтогенетической рефлексией ($r = -0,361$ при $p \leq 0,01$). В методику онтогенетической рефлексии заложен обратный принцип (чем меньше показатель шкалы, тем выше свойство и наоборот). Таким образом, возрастание показателя онтогенетической рефлексии будет говорить о снижении рефлексивного совладания, то есть низкая рефлексия прошлого опыта отрицательно скажется на рефлексии ситуации. В младшем школьном возрасте уже становится доступным для ребенка анализ прошлых событий и ситуаций, который косвенно влияет на навык рефлексирования настоящих ситуаций или предстоящих. Значимую положительную связь между превентивным и рефлексивным преодолением ($r = 0,406$ при $p \leq 0,01$) мы оцениваем не только как согласованность шкал опросника, но и как специфику формирования составляющих проактивного совладания. В младшем школьном возрасте происходит становление и закрепление этих двух взаимовлияющих паттернов поведения – без анализа ситуации ребенок не сможет оценить масштаб накопления ресурсов при подготовке к стрессовой ситуации.

Выявленная незначительная положительная связь ($r = 0,280$ при $p \leq 0,05$) между способностью к прогнозированию и поиском эмоциональной поддержки, что указывает на зависимость ребенка от внешнего влияния и поддержки значимого взрослого. Мы считаем, что данная взаимосвязь сегодня приобретает устойчивую тенденцию – дети очень ранимы, менее самостоятельны, постоянно нуждаются в эмоциональной поддержке взрослого именно в препубертатный период. Существенным фактом является положительная связь возраста и поиска эмоциональной поддержки ($r = 0,239$ при $p \leq 0,05$), что отражает наше высказанное предположение о том, что с течением времени у ребенка будет только увеличиваться потребность в одобрении и принятии. Превентивное преодоление относительно сформированного вида поведения положительно коррелирует с поиском эмоциональной ($r = 0,290$ при $p \leq 0,05$) и информационной поддержки ($r = 0,260$ при $p \leq 0,05$), что снова указывает на возможность планировать детьми при опоре на взрослых. Такой ресурс, как информация, может быть теперь получен младшим школьником из социальных сетей. Сегодня представление о будущем скорее формируется в обход взаимодействия со значимым взрослым, ребенок принимает модель будущего из видеороликов и просмотров определенных сайтов. Это может приводить к опасной тенденции формирования ирреальной модели будущего, не связанной с реальным настоящим и будущим. Но учитывая, что при реализации проактивного поведения младшему школьнику нужна эмоциональная поддержка взрослого, иллюзии и ирреальные модели могут быть скорректированы.

Для дальнейшего анализа данные были подвергнуты кластерному анализу методом k-среднего (рис. 1). В первый кластер попали 30 детей в возрасте 10 лет 4 месяцев, тип которых мы условно назвали «рефлексивно-превентивные» (табл. 2). Способность к прогнозированию у детей находится в диапазоне средних значений, проактивное преодоление находится на среднем уровне, высокие значения по шкале онтогенетической рефлексии (низкий балл обозначает высокий показатель). Показатели шкал «Рефлексивное преодоление» и «Превентивное преодоление» имеют самый высокий уровень среди всех кластеров. Мы

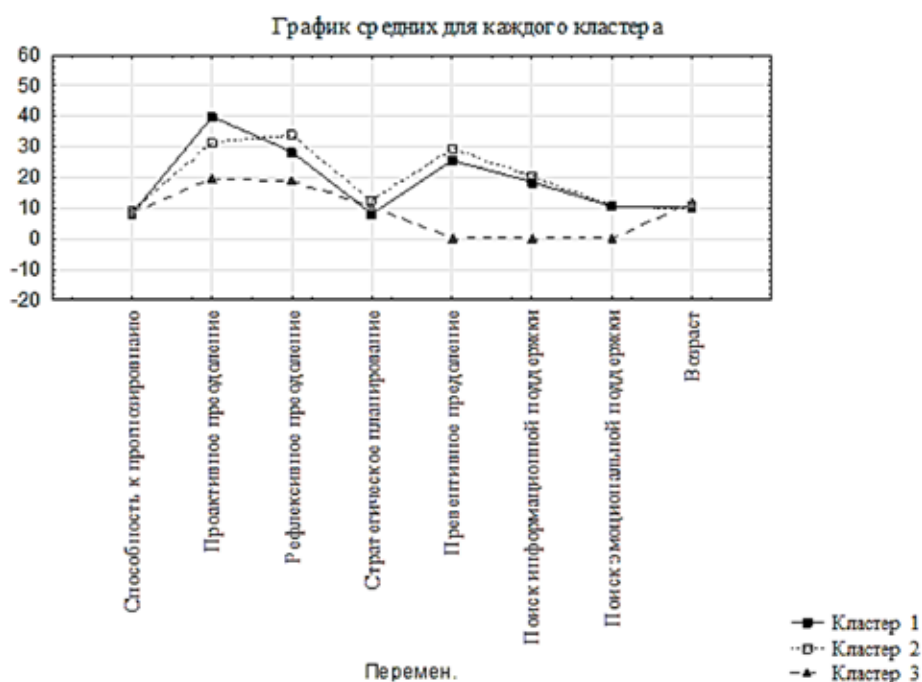


Рис. 1. Результаты кластерного анализа методом k-среднего (n = 70)

Таблица 2

Описательная статистика для 1 кластера (n = 30)

Шкала	Значения	Стандарт	Расхождения
Способность к прогнозированию	9,46667	1,851995	3,42989
Проактивное преодоление	34,36666	7,179873	51,55058
Рефлексивное преодоление	33,50000	4,840561	23,43103
Стратегическое планирование	11,10000	8,968719	80,43793
Превентивное преодоление	29,13333	4,508485	20,32644
Поиск информационной поддержки	21,00000	4,646096	21,58621
Поиск эмоциональной поддержки	11,23333	3,901223	15,21954
Онтогенетическая рефлексия	35,00000	37,646096	2,646096

предполагаем, что дети, попавшие в этот кластер, могут анализировать причинно-следственные связи событий, имеют сформированные категории времени (прошлое, будущее, настоящее), владеют навыками рефлексии. Способность к получению информационной помощи и эмоциональной поддержки оказалась выше, чем в других кластерах, что указывает на их способность получать такую поддержку и быть адаптированными в трудной ситуации [4]. Также обращают на себя внимание высокие показатели шкалы «Превентивное преодоление» у этих детей, которые говорят о том, что они могут прогнозировать трудные ситуации, оценивать риски, накапливать ресурсы для преодоления будущих трудностей.

Во второй кластер попали только 3 детей в возрасте 11 лет и 6 месяцев, которых мы условно обозначили как «негативно-проактивные» (имея в виду «травмированные» или «закаленные жизнью»). У данной категории детей низкие показатели проактивного преодоления, рефлексивного преодоления, рефлексии прошлого опыта (табл. 3).

Отсутствуют баллы по шкалам поиска эмоциональной и информационной поддержки, превентивному преодолению. Способность к прогнозированию находится в среднем диапазоне, умение стратегически выстраивать свое поведение выше среднего, но крайне низкие баллы по рефлексии прошлого опыта. Обратившись к истории жизни этих школьников, мы выяснили, что эти дети из трудных семей (с алкогольной зависимостью), не имеющие поддержки со стороны близких, имеющие низкий социально-экономический статус. Мы предполагаем, что опыт проактивного преодоления они получают из многоповторяющихся травмирующих ситуаций. Средние баллы по способности к прогнозированию и к проактивному совладанию, скорее всего, отражают только одну направленность поведения – как выжить и взаимодействовать в такой семье. В исследованиях алкогольных семей описаны случаи, когда дети предвосхищают, в каком «настроении» придет их родитель, как протекает опьянение и какие ситуации последуют за тяжестью опьянения.

Таблица 3

Описательная статистика для 2 кластера (n = 3)

Шкала	Значения	Стандарт	Расхождения
Способность к прогнозированию	8,33333	3,78594	14,3333
Проактивное преодоление	20,00000	17,32051	300,0000
Рефлексивное преодоление	19,33333	18,14754	329,3333
Стратегическое планирование	10,66667	9,23760	85,3333
Превентивное преодоление	0,00000	0,00000	0,0000
Поиск информационной поддержки	0,00000	0,00000	0,0000
Поиск эмоциональной поддержки	0,00000	0,00000	0,0000
Онтогенетическая рефлексия	60,00000	58,646096	1,353904
Возраст	11,66667	0,57735	0,3333

Таблица 4

Описательная статистика для 3 кластера (n = 37)

Шкала	Значения	Стандарт	Расхождения
Способность к прогнозированию	8,00000	2,000000	4,00000
Проактивное преодоление	39,72973	5,814965	33,81381
Рефлексивное преодоление	27,54054	4,543583	20,64414
Стратегическое планирование	8,00000	2,603416	6,77778
Превентивное преодоление	24,70270	4,195665	17,60360
Поиск информационной поддержки	17,54054	3,602427	12,97748
Поиск эмоциональной поддержки	10,10811	3,281123	10,76577
Онтогенетическая рефлексия	48,03470	52,646096	4,611396
Возраст	10,10811	1,242394	1,54354

В третий кластер попали 37 детей в возрасте 10 лет и 1 месяца, которых мы определили как «*позитивно-проактивные*». Показатель проактивного преодоления в этом кластере выше, чем в двух других (табл. 4). Стратегическое планирование и прогнозирование у этих детей на низком уровне, вероятно, они действуют на свой страх и риск, хаотично, что говорит в пользу характера таких детей (возможно, это дети с высоким стремлением к риску или импульсивностью). Но в целом школьники питают доверие к будущему, готовы преодолевать трудности, могут анализировать ситуацию, но сразу приступают к конкретным действиям. Мы предполагаем, что высокий уровень проактивного совладания может быть связан с недостаточной способностью различать реальное и ирреальное будущее, с иллюзорной временной перспективой, учитывая их возраст («десятилетние мечтатели»).

Таким образом, наше исследование позволило нам сделать ряд выводов:

1. Проактивное совладающее поведение младшего школьника направлено на предвосхищение будущих событий, которые могут не только быть связаны с их личными ситуациями в настоящем, но и отражать мечты и фантазии ребенка.

2. Проактивное совладающее поведение в возрасте 10–11 лет тесно связано с пониманием ребенком категорий «прошлое», «настоящее» и «будущее», с представлениями о реальном и ирреальном будущем. На данном возрастном этапе только на-

чинают формироваться превентивное, рефлексивное и стратегическое преодоление, которые являются «настройками» реактивного совладания и защитных механизмов.

3. Типологические особенности проактивного совладания (рефлексивно-превентивный, негативно-проактивный, позитивно-проактивный) у младших школьников различаются по уровню прогнозирования, рефлексии прошлого опыта, наличию эмоциональной и информационной поддержки.

Наше исследование не является исчерпывающей в разработке проблемы проактивного совладающего поведения в детском возрасте. Перспектива работы состоит в определении структуры и факторов проактивного совладания ребенка, выявлении влияния механизмов защиты на формирование проактивного совладания. В виду ограничения инструментария по исследованию проактивного совладающего поведения актуальным остается вопрос о разработке или адаптации методик в этом поле.

Список литературы

Диагностика суицидального риска и психопрофилактика суицида у детей и подростков: учеб.-метод. пособие / М.В. Сапоровская, Т.Л. Крюкова, С.А. Хазова и др. Кострома: КГУ, 2016. 140 с.

Курфьяк Е.В. Факторы становления совладающего поведения в детском и подростковом возрасте // Психологические исследования. 2012.

№ 2 (22). С. 4. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 02.02.2020). 0421200116/0015.

Куфтяк Е.В. Совладающее поведение в период взросления: соотношение механизмов психологических защит, реактивного и проактивного совладания // *Методология, теория, история психологии личности / отв. ред. А.Л. Журавлев, Е.А. Никитина, Н.Е. Харламенкова. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2019. С. 680–690.*

Никольская И.М., Грановская Р.М. Психологическая защита у детей. СПб.: Речь, 2000.

Старченкова Е.С. Концепция проактивного совладающего поведения // *Вестник Санкт-Петербургского университета. Сер. 12. 2009. Вып. 2. Ч. 1. С. 198–205.*

Регуш Л.А. Психология прогнозирования: способность, ее развитие и диагностика. Киев: Вища школа, 1997. 88 с.

Eisenberg N., Valiente C. Parenting and children's proactive and moral development. In *Handbook of Parenting*, ed. M.H. Bornstein. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum 2002, vol. 5: Practical Issues in Parenting, pp. 111–122.

Ersen O., Bilgic R. The effect of proactive and preventive coping styles on personal and organizational outcomes: Be proactive if you want good outcomes. *Cogent Psychology*, 2008, pp. 1–14. DOI 10.1080/233311908.2018.1492865

Nabeel T., Zafar H. Parental Attachment and Proactive Attitude among Adolescents. *Multidisciplinary Research Journal (JPAIR)*, 2012, vol. 7, no. 1.

Greenglass E., Schwarzer R., Jakubiec D. [etc.]. The Proactive Coping Inventory (PCI): A Multidimensional Research Instrument. Paper presented at the 20th International Conference of the Stress and Anxiety Research Society (STAR), Cracow, Poland, July 12–14, 1999.

References

Diagnostikasuitsidal'nogoriskaipsikhoproflaktika suitsida u detei i podrostkov [Diagnosis of suicidal risk and psychoprophylaxis of suicide in children and adolescents]: ucheb.-metod. posobie, ed. by M.V. Saporovskaia, T.L. Kriukova, S.A. Khazova i dr. Kostroma, KSU Publ., 2016, 140 p. (In Russ.)

Kuftiak E.V. *Factory stanovleniia sovladaiushchego povedeniia v detskom i podrostkovom vozraste* [Factors of the formation of coping behavior in childhood and adolescence]. *Psikhologicheskii issledovaniia: elektronnyi nauchnyi zhurnal* [Psychological research: electronic scientific journal], 2012, № 2 (22), p. 3. (In Russ.)

Kuftiak E.V. *Sovladaiushchee povedenie v period vzrosleniia: sootnoshenie mekhanizmov psikhologicheskikh zashchit, reaktivnogo i proaktivnogo sovladaniia* [Mating behavior during adulthood: correlation of psychological defense mechanisms, reactive and proactive coping]. *Metodologiia, teoriia, istoriia psikhologii lichnosti* [Methodology, theory, history of personality psychology], ed. by A.L. Zhuravlev, E.A. Nikitina, N.E. Kharlamenkova. M., Publishing House «Institute of Psychology Russian Academy of Sciences» Publ., 2019, pp. 680–690. (In Russ.)

Nikol'skaia I.M., Granovskaia R.M. *Psikhologicheskaiia zashchita u detei* [Psychological protection in children]. SPb., Speech Publ., 2000. (In Russ.)

Starchenkova E.S. *Kontseptsiiia proaktivnogo sovladaiushchego povedeniia* [The concept of proactive coping behavior]. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta* [Bulletin of St. Petersburg University], ser. 12, 2009, vol. 2, part 1, pp. 198–205. (In Russ.)

Regush L.A. *Psikhologiia prognozirovaniia: sposobnost', ee razvitie i diagnostika* [The psychology of forecasting: ability, its development and diagnosis]. Kiev, Higher school Publ., 1997, 88 p. (In Russ.)

Жуковский Владимир Петрович

Саратовский областной институт развития образования

Скворцова Лариса Анатольевна

Саратовский государственный технический университет им. Ю.А. Гагарина

Жуковская Нина Александровна

Саратовский областной институт развития образования

**УПРАВЛЕНИЕ СТРЕССАМИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ:
ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ОРГАНИЗАЦИИ**

В статье исследуются вопросы, связанные с изучением проблемного поля феномена стресса в педагогической деятельности, рассмотрением особенностей его проявления в педагогической среде, возможностей организации работы по управлению стрессами в функциональном пространстве педагогического труда. Актуальность исследовательского направления, обозначенного в статье, определяется высокой социальной значимостью педагогической деятельности, представляющей особое социально-профессиональное пространство, в котором сфокусирован весь спектр социальных отношений, многообразие коммуникативных контактов, реализуемых на различных уровнях организации образовательного процесса и с различными категориями участников образовательных отношений, что объективно влечет за собой возникновение ситуаций, способных дестабилизировать личность педагога, модифицировать процессуальный маршрут педагогической деятельности и привести к возникновению и развитию стресса. Проводится теоретический анализ научных исследований, посвященных изучению понятийного пространства проблемы стресса, его сущностных характеристик, особенностей проявления в педагогической среде, факторов, детерминирующих возникновение стресса у педагогических работников, содержания управления стрессами в функциональных координатах педагогической деятельности. На основе проведенного исследования определена система принципов, задающая ориентиры содержательно-процессуальной динамики управления стрессами, определяющая приоритетные личностные и организационные векторы антистрессовой управленческой траектории. Раскрыто содержание ведущих направлений управления стрессами в педагогической деятельности, определены ключевые организационно-педагогические инструменты их реализации в педагогической среде. По итогам проведенного исследования установлено, что организация системной работы по управлению стрессами в педагогической деятельности, реализуемой в образовательной организации, активная интеграция в ее функционально-процессуальную орбиту педагогов как ключевых субъектов педагогического труда является важным фактором повышения личностно-профессиональной успешности педагогического работника, необходимым условием эффективности педагогической деятельности и развития педагогической среды.

Ключевые слова: педагог, педагогический работник, педагогическая деятельность, педагогическая среда, стресс, профессиональный стресс, управление стрессами, принципы, направления, организационно-педагогические инструменты.

Информация об авторах: Жуковский Владимир Петрович, ORCID 0000-0001-5624-7596, Саратовский областной институт развития образования, г. Саратов, Россия.

E-mail: vl0971@mail.ru

Скворцова Лариса Анатольевна, ORCID 0000-0003-1350-4614, Саратовский государственный технический университет им. Ю.А. Гагарина, г. Саратов, Россия.

E-mail: lor7530@yandex.ru

Жуковская Нина Александровна, ORCID 0000-0002-1249-9983, Саратовский областной институт развития образования, г. Саратов, Россия.

E-mail: zhna73@mail.ru

Дата поступления статьи: 30.01.2020.

Для цитирования: Жуковский В.П., Скворцова Л.А., Жуковская Н.А. Управление стрессами в педагогической деятельности: основные направления организации // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. Т. 26, № 1. С. 130–135. DOI 10.34216/2073-1426-2020-26-1-130-135.

Vladimir P. Zhukovskiy

Saratov Regional Institute for the Development of Education

Larisa A. Skvortsova

Gagarin Saratov State Technical University

Nina A. Zhukovskaya

Saratov Regional Institute for the Development of Education

**STRESS MANAGEMENT IN PEDAGOGIC ACTIVITY:
BASIC ORGANISATION DIRECTIONS**

The article examines issues related to the study of the problem field of the stress phenomenon in pedagogic activity, consideration of the features of its manifestation in the pedagogic environment, the possibilities of organising stress management in the functional space of pedagogic work. Topicality of the research direction outlined in the article is determined by the high social significance of pedagogic activity, which represents a special socio-professional space in which the whole spectrum of social relations, the variety of communicative contacts that are realised at different levels of the organisation of the educational process and with different categories of participants in educational relations are focused,

which objectively entails the emergence of situations that can destabilise a pedagogue's personality, modify the procedural route of pedagogic activity and lead to the emergence and development of stress. A theoretical analysis of scientific research is conducted, devoted to the study of the conceptual space of the stress problem, its essential characteristics, manifestations in the pedagogic environment, factors determining the occurrence of stress among pedagogues, the content of stress management in the functional coordinates of pedagogic activity. Based on the study, a system of principles is defined that sets the guidelines for the substantive-procedural dynamics of stress management, which determines the priority personal and organisational vectors of the anti-stress management trajectory. The contents of the leading areas of stress management in pedagogic activity are disclosed, key organisational and pedagogic tools for their implementation in the pedagogic environment are identified. According to the results of the study, it was found that the organisation of systematic work on stress management in pedagogic activities implemented in an educational organisation, the active integration of pedagogues as key subjects of pedagogic work into its functional and process orbit, is an important factor in increasing the personal and professional success of a pedagogic worker, a necessary condition for the effectiveness of pedagogic activity and the development of the pedagogic environment.

Keywords: pedagogue, pedagogic worker, pedagogic activity, pedagogic environment, stress, professional stress, stress management, principles, directions, organisational and pedagogic tools.

Information about the authors: Vladimir P. Zhukovskiy, ORCID 0000-0001-5624-7596, Saratov Regional Institute for the Development of Education, Saratov, Russia.

E-mail: vl0971@mail.ru

Larisa A. Skvortsova, ORCID 0000-0003-1350-4614, Gagarin Saratov State Technical University, Saratov, Russia.

E-mail: lor7530@yandex.ru

Nina A. Zhukovskaya, ORCID 0000-0002-1249-9983, Saratov Regional Institute for the Development of Education, Saratov, Russia.

E-mail: zhna73@mail.ru

Article received: 30.01.2020.

For citation: Zhukovskiy V.P., Skvortsova L.A., Zhukovskaya N.A. Stress management in pedagogic activity: the main directions of organisation. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2020, vol. 26, № 1, pp. 130–135. DOI 10.34216/2073-1426-2020-26-1-130-135.

В условиях современных социокультурных реалий, динамичных изменений, происходящих во всех сферах человеческой деятельности, повышения интенсивности профессионального труда педагогических работников, вариативности и неопределенности ситуаций, возникающих в педагогической среде, актуализируются вопросы, входящие в проблемную орбиту теории стресса, приобретающие в современных реалиях все большую теоретическую и прикладную ценность.

Проблема изучения стресса имеет достаточно широкую исследовательскую представленность в научной литературе (Г. Селье, Р. Лазарус, Л.А. Китаев-Смык, Г.И. Железовская, И.И. Нагирнер, Г.Н. Кассиль, Ю.А. Александровский, Т.А. Труфанова, О.Л. Сафронова, Ю.В. Щербатых, О.В. Настерова и др.). В большинстве своем исследователи ориентируются на изучение биологической и психологической специфики стресса, фокусируя внимание, с одной стороны, на биологических трансформациях, происходящих в организме, рассматривая стресс с точки зрения разбалансировки его функциональных систем под влиянием факторов внешней среды, а с другой – делается акцент на психологических особенностях стресса в ракурсе презентации роли самого субъекта в когнитивной оценке уровня актуальной или потенциальной угрозы и определении поведенческого маршрута.

Следуя определению Р. Лазаруса, стресс выступает в качестве реакции человека, которая детерминирована спецификой его взаимодействия с внешней средой и проявляется в границах когни-

тивной оценки человеком субъективной значимости негативных факторов, поступающих из среднего пространства в ее преломлении на выработку адекватных форм поведенческого реагирования [Лазарус: 184]. При этом считаем важным обратить внимание на то обстоятельство, что психологический стресс детерминирован не только актуальными событиями и актуализированным воздействием неблагоприятных факторов, но и потенциальной вероятностью их возникновения, что влечет за собой переход человека из зоны субъективного комфорта в зону дискомфорта, способную трансформироваться в стресс.

Применительно к специфике профессиональной деятельности в научных источниках (О.М. Боканова, В.Е. Орел, А.Б. Леонова, О.В. Нестерова, С.В. Шанин, В.П. Жуковский, Н.В. Самоукина и др.) используется термин «профессиональный стресс», являющийся понятием, производным от общего понятия стресса и дифференцированным в связи с особенностями профессиональной среды, трудовыми функциями, выполняемыми человеком, и состава приоритетных неблагоприятных факторов, действующих в ее функциональном пространстве.

По мнению Н.В. Самоукиной, профессиональный стресс характеризуется психологической напряженностью специалиста, вызванной воздействием на него негативных факторов профессиональной сферы в связи с выполнением профессиональных функций [Самоукина: 192]. Н.С. Фонталова отмечает, что профессиональный стресс представляет собой многогранный феномен, аккумулирующий в своем содержательном

пространстве эмоциональную, информационную, коммуникативную составляющие, выражающийся в совокупности психофизиологических реакций субъектов профессиональных отношений на сложную трудовую ситуацию, возникающую в сфере профессиональной деятельности, обусловленную, в свою очередь, воздействием стрессогенных факторов, определяющих направленность и динамику стрессовых реакций [Фонталова: 180].

С.В. Касл рассматривает профессиональный стресс, с одной стороны, в его узкой трактовке, как превышение требований, предъявляемых к личности сферой труда, над имеющимися у личности возможностью удовлетворения данных требований, с другой – в его широком толковании, связанном с пониманием профессионального стресса с точки зрения целостности системы «человек – среда», характеризующейся (в случае возникновения стресса) неадекватностью отношений и разбалансированностью системы связей между человеком и элементами среды, что снижает возможность удовлетворения личностных потребностей субъекта труда [Касл: 148].

Говоря о профессиональном стрессе, отметим, что педагогическая деятельность представляет особое содержательно-функциональное профессиональное пространство, в котором сконцентрированы различные неблагоприятные факторы, способные привести к стрессу, сопровождающемуся дестабилизацией психических состояний педагога, изменением физиологических реакций. Состав данных факторов с учетом специфики профессионально-педагогической среды весьма разнообразен и характеризуется: нормативной обусловленностью и информационной насыщенностью педагогического труда, задающими повышенные требования к личности педагога, в совокупности с высокой мерой персональной ответственности за процессуальную динамику и результаты педагогической деятельности; значительными интеллектуальными и физическими нагрузками, интенсивностью профессиональной деятельности, непредсказуемостью и разнообразием возникающих ситуаций, носящих зачастую конфликтный характер; ярко выраженной коммуникативной окрашенностью педагогической деятельности, отражающей необходимость организации контактно-устанавливающей деятельности с различными категориями участников образовательных отношений; пристальным общественным и государственным контролем за траекторией организации педагогической деятельности, ее содержанием, качеством результатов, личностью самого педагога как носителя и транслятора социальных ценностей; жесткой регламентацией сферы педагогического труда, необходимостью исполнения различных видов деятельности и социальных ролей, обусловленных требованиями профессиональных стандартов.

Перечисление неблагоприятных факторов педагогической среды можно продолжить, однако и из приведенного перечня видно, что деятельность педагога требует постоянной мобилизации личностных ресурсов, сохранения интеллектуальной, физиологической, эмоциональной константности в ситуациях профессиональной деятельности и реализации педагогических функций. Поэтому представляется весьма значимым организовать в педагогической среде работу по управлению стрессами, затрагивающую личностный аспект, связанный с вооружением педагога когнитивно-поведенческими стратегиями реализации профессиональной траектории в условиях воздействия стрессогенных факторов педагогической среды, продуктивными техниками и приемами саморегуляции психических состояний с целью сохранения работоспособности, эмоциональной сбалансированности и профессиональной надежности, и организационный аспект, направленный на определение нормативных, содержательных и функциональных направлений работы образовательной организации по управлению стрессами в педагогической среде.

Проблема управления стрессами ввиду своей высокой социальной и личностной значимости нашла отражение в научных работах отечественных и зарубежных исследователей (О.В. Нестерова, Ю.В. Щербатых, Н.Е. Водопьяновой, О.Л. Сафроновой, Т.А. Труфановой, Е.С. Старченковой, К.Л. Купера, Дж. Маршалла, М. Армстронга и др.). В большинстве случаев управление стрессами определяется авторами как вид деятельности субъекта или организационной структуры, интегрированный в общую систему профессионального труда, направленную на снижение интенсивности и разрушающего воздействия стрессогенных факторов, детерминированных внешней социальной или внутренней профессиональной средой, актуализированных в пространстве трудовой деятельности, с целью сохранения параметров профессиональной деятельности и личностно-профессиональной устойчивости человека [Нестерова: 212; Сафронова: 76].

При характеристике личностного аспекта управления стрессами весьма уместна точка зрения К.А. Абульхановой-Славской, согласно которой направленность стратегии поведения при возникновении стресса определяется способностью человека к применению механизмов эмоциональной и рациональной регуляции поведенческой траектории с целью организации такого взаимодействия с возникшими обстоятельствами, которое находится в зоне личностных приоритетов субъекта [Абульханова-Славская: 31]. При этом личностный маршрут, связанный с управлением стрессами, базируется на использовании различных стилей реагирования на воздействие неблагоприятных факторов, укладываемых в схему проблемно-ориентированного

и субъектно-ориентированного копинга, представляющего, согласно мнению А.В. Сметанина, форму поведения субъекта, отражающую его готовность выстраивать определенный поведенческий маршрут для решения возникающих жизненных проблем [Сметанин: 134]: проблемно-ориентированный стиль нацелен на рациональный, осознанный анализ проблемы, разработку и выполнение личностного плана разрешения неблагоприятной ситуации; субъектно-ориентированный стиль является следствием эмоциональной реакции человека на возникшую неблагоприятную ситуацию, не подкрепленной конкретными активными действиями для ее преодоления.

Очевидно, что в данном случае в качестве продуктивного варианта, способствующего активизации личностного потенциала человека, актуализации внутренних ресурсов, мобилизация которых направлена на решение проблемы, предопределившей стрессовую ситуацию, выступает проблемно-ориентированный стиль реагирования; направленность же субъектно-ориентированного стиля реагирования представляется менее продуктивной и сводится к актуализации механизмов психологической защиты, характеризующихся неадекватностью оценки ситуации и уходом от решения проблемы [Жуковская, Жуковский, Скворцова: 24].

В основу траектории управления стрессами и реализации обозначенных стилей реагирования положены следующие постулаты: в любом человеке объективно заложен инстинкт преодоления, который находит отражение в поисковой активности, проявляющейся в процессе реализации индивидуальных программных установок в определенных ситуациях жизнедеятельности; эффективность управленческой траектории и выбор стилей реагирования при стрессе базируется на индивидуально-психологических особенностях личности, детерминируется уровнем ее психологического развития, способностью к активизации имеющихся в личностном арсенале ресурсов [Труфанова: 84].

Организация работы по управлению стрессами в педагогической деятельности базируется на соблюдении ряда принципов, позволяющих задать состав требований к организационным и личностным составляющим управления стрессами и обеспечить эффективность управленческой траектории:

– принцип компетентности, указывающий на необходимость наличия у педагогических работников, исполняющих различные статусно-ролевые функции в педагогической среде, соответствующих знаний, умений и навыков в сфере управления стрессами;

– принцип функциональности, определяющий комплекс специфических управленческих функций, направленных на эффективное управление стрессами в педагогической среде;

– принцип инструментальности, отражающий необходимость наличия у педагога стратегий и техник управления стрессами, интегрирующих когнитивно-поведенческие механизмы минимизации влияния стрессогенных факторов в процессе организации педагогической деятельности;

– принцип системности и согласованности, базирующийся на идее организации системной работы по управлению стрессами с учетом специфики педагогического пространства и возникающих в нем ситуаций, и индивидуальных особенностей педагогических работников, способных к реализации единой, сбалансированной по содержанию и процессуальной динамике управленческой траектории.

Ориентация на предложенные принципы управления стрессами в педагогической среде и рассмотренные выше теоретические подходы к обозначенной проблематике позволили нам определить приоритетные векторы, составившие организационно-педагогический маршрут работы по управлению стрессами в педагогической деятельности:

– мониторинг состояния педагогической среды, ее ресурсного и кадрового состава, особенностей межсубъектных коммуникаций, специфики связей с социальным окружением, состава факторов, способных нести стрессогенную нагрузку и привести к развитию стрессовых реакций;

– определение целевых ориентиров деятельности по управлению стрессами на основе анализа факторов, детерминирующих стресс в педагогической среде; планирование деятельности по управлению стрессами на основе прогнозной оценки их последствий;

– развитие системы социально-психологической и социально-педагогической поддержки в образовательной организации, разработка комплекса мер по развитию у педагогов мотивации формирования и реализации антистрессового поведения;

– определение состава содержательно-функциональных и процессуальных мер по управлению стрессами в образовательной организации на основе данных мониторинга имеющегося ресурсного и кадрового потенциала педагогической среды, осуществление деятельности по развитию у педагогических работников и других категорий сотрудников образовательной организации компетенций в сфере регуляции эмоционального состояния и поведения в стрессовой ситуации, создание информационно-методической базы, интегрирующей фонд эффективных практик по управлению стрессами;

– создание диагностического инструментария, разработка механизма оценки индивидуальной успешности педагога по управлению стрессами, качества организационных мер по проведению данной работы с целью анализа ее эффективности, внесение необходимых коррективов в ее содержание и организацию.

Реализация предлагаемых направлений работы по управлению стрессами в педагогической деятельности должна осуществляться с использованием соответствующих организационно-педагогических инструментов, представленных адекватной системой способов, рассматриваемых в рамках нормативной, психолого-педагогической и лично-ностно ориентированной составляющих:

- нормативная составляющая инструментального аспекта управления стрессами связана с разработкой единой программы, нормативно закреплённой на уровне образовательной организации и регламентирующей деятельность всех ее субъектов по управлению стрессами, предполагающей возможные структурные вариации в педагогической среде, связанные с трансформацией ролевых функций участников образовательных отношений, модификацией системы горизонтальных и вертикальных связей и внутриорганизационных отношений;

- психолого-педагогическая составляющая ориентирована на формирование у педагогических работников системы компетенций, связанных с теоретическими знаниями проблемного поля стресса в педагогической деятельности, практическими умениями их применения в различных ситуациях профессионального труда (формирование таких компетенций возможно в рамках реализации в образовательной организации специального курса «Управление стрессами в педагогической деятельности»);

- лично-ностно ориентированная составляющая интегрирует систему знаний об индивидуально-психологических особенностях каждого педагогического работника, его способностях, личностных и профессиональных качествах, специфике поведения в различных ситуациях профессиональной деятельности, потенциальной готовности к организации работы по управлению стрессами.

Безусловно, реализация обозначенных в статье направлений организации работы по управлению стрессами в педагогической среде, затрагивающих личностные и организационные аспекты профессиональной функциональности педагогических работников, содержательные, структурно-функциональные и инструментальные составляющие системы мер по управлению стрессами, будет способствовать созданию и поддержанию в педагогическом пространстве комфортного социально-психологического климата, лично-ностно-профессиональному развитию педагогических работников, организационной стабильности образовательной среды, повышению качества функционирования всех ее структурных компонентов.

Таким образом, управление стрессами в педагогической деятельности, являясь лично-ностно востребованным и организационно значимым механизмом в общей процессуальной динамике функционирования и развития образовательной

организации, представляет особый вид деятельности, реализуемый как отдельными субъектами педагогического труда, так и его организационными структурами, направленный на профилактику и снижение негативных последствий стресса, обеспечение психофизиологической константности педагога, педагогического коллектива, других участников образовательных отношений и сохранение функциональных параметров педагогической деятельности. Представленные в настоящем исследовании теоретические обобщения и прикладные направления организации работы по управлению стрессами в педагогической деятельности, базирующиеся на изучении проблемного поля стресса и сопряженных с ним понятий, на наш взгляд, позволяют определить приоритетные векторы антистрессового управленческого маршрута, обозначить ключевые ориентиры его реализации в пространстве педагогического труда.

Список литературы

Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. М.: Мысль, 1991. 299 с.

Жуковская Н.А., Жуковский В.П., Скворцова Л.А. Основы управления стрессом в педагогической деятельности: учеб. пособие. Саратов: Саратовский областной институт развития образования, 2017. 78 с.

Касл С.В. Эпидемиологический подход к изучению стресса в труде // Психология труда и организационная психология: современное состояние и перспективы развития: хрестоматия / А.Б. Леонова, О.Н. Чернышева. М.: Радикс, 1995. С. 144–178.

Лазарус Р.С. Теория стресса и психофизиологические исследования // Эмоциональный стресс: сб. ст. Л.: Медицина, 1970. С. 178–208.

Нестерова О.В. Управление стрессами: учеб. пособие. М.: Московский финансово-промышленный университет «Синергия», 2012. 320 с.

Самоукина Н.В. Психология и педагогика профессиональной деятельности. М.: Ассоциация авторов и изд. «ТАНДЕМ»: ЭКМОС, 1999. 351 с.

Сафронова О.Л. Социальная технология управления профессиональным стрессом // Вестник Сибирского государственного университета путей сообщения. 2009. № 20. С. 72–76.

Сметанин А.В. Стрессоустойчивость как фактор повышения качества профессиональной деятельности учителя // Мир науки, культуры, образования. 2011. № 3. С. 133–136.

Труфанова Т.А. Современные подходы к управлению профессиональными стрессами // Вестник тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2015. № 4 (144). С. 77–84.

Фонталова Н.С. Стресс в профессиональной деятельности и его психолого-экономические последствия // Известия Иркутской государственной экономической академии. 2011. № 3. С. 179–182.

References

- Abul'khanova-Slavskaja K.A. *Strategiia zhizni* [Life strategy]. Moscow, 1991, 299 p. (In Russ.)
- Zhukovskaia N.A., Zhukovskii V.P., Skvortsova L.A. *Osnovy upravleniia stressom v pedagogicheskoi deiatel'nosti: ucheb. posobie* [The basics of stress management in pedagogical activity: a study guide]. Saratov, 2017, 78 p. (In Russ.)
- Kasl S.V. *Epidemiologicheskii podkhod k izucheniiu stressa v trude // Psikhologiya truda i organizatsionnaia psikhologiya : sovremennoe sostoianie i perspektivy razvitiia: khrestomatiia* [Labor Psychology and Organizational Psychology: Current Status and Development Prospects: anthology], ed. by A.B. Leonova, O.N. Chernysheva. Moscow, 1995, pp. 144–178. (In Russ.)
- Lazarus R.S. *Teoriia stressa i psikhofiziologicheskie issledovaniia* [Theory of stress and psychophysiological studies]. *Emotsional'nyi stress: sb. st.* [Emotional stress: Sat. Art.]. Leningrad, 1970, pp. 178–208. (In Russ.)
- Nesterova O.V. *Upravlenie stressami: uchebnoe posobie* [Stress Management: A Tutorial]. Moscow, 2012, 320 p. (In Russ.)
- Samoukina N.V. *Psikhologiya i pedagogika professional'noi deiatel'no-sti* [Psychology and pedagogy of professional activity]. Moscow, 1999, 351 p. (In Russ.)
- Safronova O.L. *Sotsial'naia tekhnologiya upravleniia professional'nyim stressom* [Social technology of occupational stress management]. *Vestnik Sibirskogo gosudarstvennogo universiteta putei soobshcheniia* [Bulletin of the Siberian State University of Railway Engineering], 2009, № 20, pp. 72–76. (In Russ.)
- Smetanin A.V. *Stressoustoichivost' kak faktor povysheniia kachestva professional'noi deiatel'nosti uchitelia* [Stress tolerance as a factor in improving the quality of a teacher's professional activity]. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniia* [World of Science, Culture, Education], 2011, № 3, pp. 133–136. (In Russ.)
- Trufanova T.A. *Sovremennye podkhody k upravleniiu professional'nyimi stressami* [Modern approaches to managing professional stresses]. *Vestnik tambovskogo universiteta. Seriia: Gumanitarnye nauki* [Bulletin of the Tambov University. Series: Humanities], 2015, № 4 (144), pp. 77–84. (In Russ.)
- Fontalova N.S. *Stress v professional'noi deiatel'nosti i ego psikhologo-ekonomicheskie posledstviia* [Stress in professional activity and its psychological and economic consequences]. *Izvestiia Irkutskoi gosudarstvennoi ekonomicheskoi akademii* [Bulletin of the Irkutsk State Economic Academy], 2011, № 3, pp. 179–182. (In Russ.)

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

DOI 10.34216/2073-1426-2020-26-1-136-144
УДК 378.013

Колобова Екатерина Андреевна
Костромской государственный университет
Самохвалова Анна Геннадьевна
Костромской государственный университет
Сокова Галина Георгиевна
Костромской государственный университет
Тимонина Любовь Ильинична
Костромской государственный университет

РОЛЕВАЯ СТРУКТУРА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

В статье поднимаются актуальные вопросы реализации компетентностного подхода к профессиональной деятельности преподавателя высшей школы, дифференциации педагогического труда, внедрения индивидуального и субъектного подходов в организации учебного процесса в вузе. Описаны изменения, происходящие в высшем образовании, и предъявляемые к преподавателю в современной образовательной среде требования, которые связаны с многофункциональностью роли преподавателя в современных условиях: уметь обучить студентов и оценить знания и компетенции, организовать научную деятельность, актуализировать содержание и формы преподаваемых дисциплин с учетом ФГОС, вовлечь студентов в проектную деятельность, применять дистанционные технологии обучения, сотрудничать с работодателями. В статье выявлены и описаны возможные ролевые позиции современного преподавателя высшей школы («методист-предметник», «наставник», «тьютор», «ученый», «воспитатель», «координатор»), а также необходимые для успешной реализации этих позиций компетенции, знания, умения, педагогические действия и средства. Представлены результаты исследования ролевой структуры профессиональной деятельности преподавателей Костромского государственного университета, выявлены основные точки роста профессиональных компетенций педагогического коллектива вуза.

Ключевые слова: образовательная среда, преподавание в высшей школе, профессиональные компетенции, профессиональные роли, ролевая структура.

Информация об авторах: Колобова Екатерина Андреевна, кандидат филологических наук, Костромской государственной университет, г. Кострома, Россия.

E-mail: katrink44@mail.ru

Самохвалова Анна Геннадьевна, доктор психологических наук, доцент, Костромской государственной университет, г. Кострома, Россия.

E-mail: a_samohvalova@ksu.edu.ru

Сокова Галина Георгиевна, доктор технических наук, профессор, Костромской государственной университет, г. Кострома, Россия.

E-mail: sokoffg@mail.ru

Тимонина Любовь Ильинична, кандидат педагогических наук, доцент, Костромской государственной университет, г. Кострома, Россия.

E-mail: timonina_li@ksu.edu.ru

Дата поступления статьи: 13.02.2020.

Для цитирования: Колобова Е.А., Самохвалова А.Г., Сокова Г.Г., Тимонина Л.И. Ролевая структура профессиональной деятельности преподавателя высшей школы // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. Т. 26, № 1. С. 136–144. DOI 10.34216/2073-1426-2020-26-1-136-144.

Ekaterina A. Kolobova
Kostroma State University
Anna G. Samokhvalova
Kostroma State University
Galina G. Sokova
Kostroma State University
Lyubov' I. Timonina
Kostroma State University

ROLE STRUCTURE OF HIGHER SCHOOL TEACHER'S PROFESSIONAL ACTIVITY

The article raises topical issues of the implementation of the competency approach to the professional activity of a higher education teacher, differentiation of pedagogic work, the introduction of individual and subjective approaches to the organization of the educational process at a university. The changes occurring in higher education, and the requirements for the teacher in the modern educational environment, which are associated with the multifunctionality of the role of the teacher in modern conditions, are described – be able to educate students and evaluate knowledge and competences, organise scientific activities, update the content and forms of taught disciplines taking into account state standards of education of the Russian Federation, involve students in project activities, apply distance learning technologies, cooperate with employers. The possible role positions of the modern teacher of higher education («methodologist-subject», «mentor», «tutor»,

«scientist», «educator», «coordinator»), as well as the competences, knowledge necessary for the successful implementation of these positions, have been identified and described. skills, pedagogic actions and means. The results of the study of the role structure of the professional activity of teachers of Kostroma State University are presented, the main points of growth of professional competences of the university teaching staff are identified.

Keywords: educational environment, teaching in higher education, professional competences, professional roles, role structure.

Information about the authors: Ekaterina A. Kolobova, Candidate of Philological Sciences, Kostroma State University, Kostroma, Russia.

E-mail: katrink44@mail.ru

Anna G. Samokhvalova, Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor, Kostroma State University, Kostroma, Russia.

E-mail: a_samokhvalova@ksu.edu.ru

Galina G. Sokova, Doctor of Technical Sciences, Professor, Kostroma State University, Kostroma, Russia.

E-mail: sokoffg@mail.ru

Lyubov' I. Timonina, Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor, Kostroma State University, Kostroma, Russia.

E-mail: timonina_li@ksu.edu.ru

Article received: February 13, 2020.

For citation: Kolobova E.A., Samokhvalova A.G., Sokova G.G., Timonina L.I. Role structure of higher school teacher's professional activity. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2020, vol. 26, № 1, pp. 136–144 (In Russ). DOI 10.34216/2073-1426-2020-26-1-136-144.

Постановка проблемы

Современная система высшего образования претерпевает значительные трансформации. Изменяющиеся экономические, социальные и политические реалии диктуют новые требования образовательной среде. С 2003 года в России, вступившей в Болонский процесс, реализуются основные стратегические направления преобразований. Вопросы, связанные с реформированием высшего образования, с изменением роли преподавателей в развивающейся и развивающей образовательной среде, рассматриваются в работах В.И. Байденко, Ю.Г. Татур, Н.А. Селезневой, Т.А. Головятенко, Ф.В. Шарипова.

В условиях глобальной инновации происходят планомерные изменения: «поглощение и управленческих, и образовательных процессов новыми технологиями, ужесточение предъявляемых требований к качеству высшего образования, разнообразие методов передачи знаний (в рамках корпоративного, дистанционного и иных видов обучений), поддержка принципа разнообразия направлений подготовки, уровней, форм получения высшего образования, общедоступность, а также ответственность высшей школы перед социумом» [Шнейдер; Димитрюк; Тамошкина]. К уже перечисленным тенденциям, на наш взгляд, следует добавить цифровизацию образовательного процесса, изменение цели образования (не знать, а быть компетентным), переход от знаниевой парадигмы к компетентностной, естественность и персонализация образовательной среды, инклюзивность, создание «умной среды» обучения с метапредметными классами и научными кластерами.

Все эти вызовы и реалии современности неизбежно должны менять методы, технологии обучения, организационные основы высшего образования, позицию студента, который из потребителя образовательной услуги должен превратиться в человека, мотивированно выстраивающего свой про-

фессиональный маршрут. А это возможно только при изменении компетенций и позиции преподавателя университета. Основным, если не единственным, субъектом, обеспечивающим переход вуза к компетентностному типу образования, к новой образовательной парадигме является именно научно-педагогический работник. Основная задача руководства университета состоит в том, чтобы не просто создавать условия для повышения квалификации преподавателей, а формировать ценностные ориентации, компетенции, мотивы, необходимые для подготовки выпускников университета, которые выйдут на рынок труда через несколько лет. В условиях высоких темпов развития производства, социальной сферы бывшие студенты могут оказаться неготовыми к изменениям и не владеть компетенциями, необходимыми для обучения на протяжении всей жизни, если преподаватели уже сейчас не изменят свои взгляды на образование.

Функциональные обязанности преподавателей современной высшей школы достаточно разнообразны. Выделяются *функции, связанные непосредственно с преподаванием*, – функция обучения, функция воспитания, функция организации и управления процессом обучения; *функции, связанные с активной научной позицией*, – функция исследования в рамках преподаваемой дисциплины, функция исследования образовательного процесса; *функции, связанные с коммуникативными и социокультурными ролями*, – функция взаимодействия с членами педагогического коллектива, функция развития и саморазвития, просветительская функция [Медведев: 48].

Проведение научных исследований и трансляция знаний, которые считались традиционными функциями университета, на сегодняшний день значительно расширены. На данном этапе развития общества вузы все чаще привлекаются для решения задач развития регионов, что в свою очередь формулирует третью функцию универси-

тета – быть *социокультурным центром*, системообразующим фактором развития регионального пространства [Шнейдер; Димитрюк; Тамошкина].

В.Ф. Шарипов, рассматривая *структуру профессиональной компетентности преподавателя вуза*, выделяет в ней расширенный список компонентов, включающий когнитивную (познавательную) компетентность, коммуникативную, управленческую, или социально-организационную, компетентность в ценностно-смысловых ориентациях, в сфере гражданско-общественной деятельности, креативную, информационно-компьютерную компетентность, компетентность в здоровьесбережении, в сфере культурно-досуговой деятельности [Шарипов]. Интегативность и высокий уровень сформированности всех компонентов профессиональной компетентности позволяет преподавателю высшей школы быть конкурентоспособным, соответствовать вызовам современного общества, а университет, где работают такие преподаватели, действительно становится социокультурным центром современного образования.

Сегодня преподаватель – это человек, который, кроме владения базовыми компетенциями, связанными с коммуникацией, организацией деятельности, умением работать с информацией, работать в команде, в цифровой среде, наличием творческого потенциала, должен быть профессионалом в предметной, научной области, методике преподавания в высшей школе, методике проведения научных исследований. Преподавателю высшей школы приходится выполнять функции, связанные не только с преподаванием и оценкой знаний, умений студентов, организацией их научно-исследовательской деятельности, но и с отбором содержания учебного материала, разработкой, обновлением научно-методического обеспечения учебных курсов, образовательных программ, ориентированных на формирование у обучающихся компетенций, предусмотренных ФГОС, или установленных образовательной организацией. В новых условиях каждый преподаватель должен быть способен организовывать проектную деятельность обучающихся, создавать на занятиях проблемно-ориентированную образовательную среду, уметь работать со студентами дистанционно, использовать возможности электронного обучения. Преподаватели, формирующие профессиональные компетенции студентов, должны знать сферу профессиональной деятельности, поддерживать связи с предприятиями и организациями, проходить стажировки на производстве.

Рольевые позиции преподавателя высшей школы

Изменяющиеся требования рынка труда и запросы будущих работодателей, требующих от выпускников владения не только предметно-специализированными компетенциями, но и универ-

сальными, междисциплинарными и проектными навыками, диктуют изменение профессиональных компетенций преподавателей вуза и расширяют круг его рольевых позиций. Гипотетически мы предположили, что к уже привычным ролям преподавателя высшей школы, таким как «предметник» и «ученый», на современном этапе развития системы образования должны добавляться иные роли, связанные с организацией гибких индивидуальных маршрутов студентов, педагогическим обеспечением самореализации обучающихся, профессиональным воспитанием личности, организацией проектной и предпринимательской деятельности, координацией учебно-методического и научно-исследовательского процессов в высшей школе.

Исследование проводилось с помощью метода экспертных оценок, а также на основе систематизированного наблюдения за деятельностью преподавателей Костромского государственного университета ($n = 145$, $M = 52,4$), обеспечивающих профессиональную подготовку по разным направлениям. Единицами педагогического анализа выступали роли преподавателей, их компетенции, знания, умения, профессиональные действия и используемые в работе педагогические средства. На основе обобщения полученных результатов нами были выявлены следующие основные рольевые позиции преподавателей вуза: «тьютор», «наставник», «методист-предметник», «воспитатель», «ученый», «координатор» (см. табл. 1).

Рольевая структура профессиональной деятельности преподавателей

Следующим этапом нашего исследования было определение рольевой структуры профессиональной деятельности преподавателей Костромского государственного университета. В рамках методического дня мы попросили преподавателей университета оценить степень актуализации в учебном процессе различных ролей и уровень сформированности вариативных профессиональных компетенций.

Участникам круглого стола предлагалось определить примерное соотношение актуализируемых ими в учебном процессе ролей: «методиста-предметника», «наставника», «тьютора», «ученого», «воспитателя» и «координатора» – и составить *индивидуальный профиль рольевых позиций*. Необходимо было из расчета того, что круг есть 100 %, определить процентные доли реализации различных профессиональных ролей.

Всего в опросе приняли участие 60 человек. Обработка индивидуальных профилей показала следующие результаты. 8,3 % преподавателей заполнили свой круг только четырьмя позициями, не включив роли «тьютора» и «наставника». Из тех респондентов, кто определил в своей деятельности все шесть предложенных ролей, 51,6 % отметили преобладание роли «методиста-предметника» (что

Таблица 1

Ролевые позиции преподавателя вуза

Позиция	Компетенция	Должен знать	Должен уметь	Действия	Средства
«Пьютор»	Способен выстраивать индивидуальную траекторию развития компетенций обучающегося с учетом его способностей, потребностей, потенциалов, современных тенденций, вызовов общества	Основы индивидуализации образования. Основы психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса. Основы психологии педагогического влияния. Иформационно-коммуникационные технологии. Основы саморазвития личности и методы стимулирования самосовершенствования. Основные тенденции развития образовательной среды	Диагностировать индивидуальные способности, потребности, потенциалы студентов. Формировать у студентов мотивацию саморазвития. Использовать индивидуально-ориентированные методы влияния. Выстраивать эффективные коммуникации с обучающимися разных категорий. Использовать информационно-электронные образовательные ресурсы (внешние и внутренние). Организовывать рефлексию	Изучает студентов. Мотивирует саморазвитие студентов. Выстраивает совместно со студентами индивидуальные маршруты их развития. Создает проблемные ситуации и организует рефлексию. Помогает преодолевать жизненные и профессиональные трудности. Ведет систематический контроль за формированием компетенций студентов	Проектная деятельность. Тренинг. Рефлексия. Студенческое наставничество. Прогнозирование. Составление индивидуальных учебных планов
«Наставник»	Способен организовать самостоятельную предпринимательскую деятельность (технологическое предпринимательство) в смешанной команде обучающихся	Основы командообразования. Основы предпринимательской деятельности. Основы менеджмента (тактического и стратегического). Современные образовательные технологии. Современные тренды развития экономики и социальной сферы. Основы психологии педагогического влияния и методы педагогического влияния	Анализировать запросы общества для выбора эффективной деятельности. Создавать команду, распределять в ней роли и функции с учетом потенциала студентов. Организовывать деятельность команды, контролировать этапы выполнения задачи. Оценивать эффективность деятельности команды и уметь повышать эффективность этой деятельности. Использовать вариативные методы стимулирования, воздействия и организации взаимодействия. Предотвращать и регулировать конфликты, учить самостоятельно решать конфликтные ситуации	Создает и организует деятельность проектных команд. Консультирует. Обучает. Оценивает эффективность работы. Критикует	Проектная деятельность. Мозговой штурм. Мастер-класс. Экспертная оценка. Взаимодействие с потенциальными заказчиками. Курсы повышения квалификации по основам предпринимательской деятельности

Продолжение таблицы 1

Позиция	Компетенция	Должен знать	Должен уметь	Действия	Средства
«Методист-предметник»	Способен проектировать и осуществлять качественное учебно-методическое обеспечение образовательного процесса	Современные образовательные технологии. Основы цифровизации образования. Методику преподавания в высшей школе. Дидактику. Современные достижения науки в рамках преподаваемого предмета. Современную основную и дополнительную литературу по преподаваемому предмету. Достоверные интернет-ресурсы по тематике предмета	Использовать инновационные образовательные технологии в высшей школе. Внедрять в образовательный процесс систему оценки качества образования. Выявлять уровень сформированности компетенций обучающихся. Разрабатывать дистанционные курсы. Разрабатывать методические рекомендации по организации образовательного процесса. Проводить оценку и самооценку занятий с методической точки зрения. Адаптировать систему научных знаний по предмету. Формировать у обучающихся систему знаний по изучаемому предмету. Отбирать тематику занятий с учетом важности для понимания системы знаний по предмету	Выявляет трудности в преподавании конкретной дисциплины (трудности отдельных тем). Выявляет учебные трудности обучающихся. Оптимизирует и дифференцирует образовательный процесс. Применяет инновационные образовательные технологии. Помогает начинающим педагогам. Разрабатывает и внедряет авторские методические приемы. Обучает способам деятельности (умения действовать по образцу). Разрабатывает дистанционные курсы и курсы повышения квалификации педагогов	Перевод образовательного процесса в деятельностную парадигму. Мониторинг эффективности образования. Моделирование. Педагогический эксперимент. Наставничество. Дискуссионная площадка для преподавателей. Мастер-классы. Открытые занятия. Объединения преподавателей-предметников. Дискуссионная площадка. Мониторинг образовательных ресурсов
«Ученый»	Способен создавать научные проекты (в том числе междисциплинарные) и руководить ими, организовывать систему научного сотрудничества с российскими и зарубежными научными школами	Глубинные знания в предметной и смежных областях. Основы менеджмента. Основы грантовой политики государства. Технологии проектной деятельности и сетевого взаимодействия	Создавать научные проекты (в том числе междисциплинарные). Организовывать деятельность научного коллектива. Организовывать научное сотрудничество и сетевое научное взаимодействие. Организовывать деятельность студенческих научных сообществ	Создает научный коллектив. Кураторствует научную деятельность студентов (подготовка к научным студенческим конференциям, корректировка выступлений студентов). Реализует научные проекты. Публикует результаты исследований в рецензируемых журналах. Координирует научное сотрудничество с российскими и зарубежными учеными. Участвует в организации и проведении научных конференций	Обзор и анализ новых знаний в предметной области. Научные проекты. Организация конференций. Трансляция идей научной школы на российском и международном уровне. Научное лидерство

Окончание таблицы 1

Позиция	Компетенция	Должен знать	Должен уметь	Действия	Средства
«Воспитатель»	Способен организовывать воспитательный процесс и обеспечивать воспитательное сопровождение образовательного процесса	Основы психологии (общей, возрастной, гендерной, психологии обучения). Способы организации работы малых групп. Жизненную ситуацию (особенно сложную) каждого студента. Методы и приемы воспитания и стимулирования самовоспитания. Стратегию развития воспитания в РФ. Основы проблемного и развивающего обучения	Понимать мотивы поступков студентов. Мотивировать студентов на саморазвитие и самосовершенствование. Создавать психологически комфортную и развивающую образовательную среду. Организовывать групповую, командную, коллективную деятельность студентов. Применять в деятельности социально-педагогические и культурно-просветительские формы работы	Использует воспитательный потенциал аудиторных занятий. Организует культурно-образовательные мероприятия (выездные экскурсии, театр, выставки и др.). Учит личным примером. Стимулирует саморазвитие, саморазвитие и самовоспитание студентов. Помогает преодолевать трудности. Ведет консультативную, организаторскую, культурно-просветительскую деятельность	Подготовка и проведение кураторских часов. Курсы, тренинги, обучающие семинары по психологии, лидерству. Разработка для занятий дидактических материалов воспитательной направленности. Коворкинг-площадки, акселераторы для студентов
«Координатор»	Способен организовывать и координировать учебно-методическую и научно-исследовательскую деятельность на кафедре/ в институте/ университете	Нормативную базу (федерального, регионального уровня, а также локально-нормативные акты), регулируемую учебно-методическую и научно-исследовательскую деятельность на кафедре/ в институте/ университете. Информационные системы для ЭИОС. Календарь мероприятий по разным направлениям деятельности с целью информирования, организации и координации действий	Использовать информационно-коммуникационные технологии. Организовывать и координировать процессы разработки ОП, в части: форм представления учебно-методических материалов и результатов научно-исследовательской деятельности; временных рамок подготовки; соответствия требованиям ФГОС и нормативной базы. Создавать и обновлять удобный файловый архив для актуализации учебно-методических материалов по-координируемому направлению. Использовать информационные системы ЭИОС для облегчения работы по формированию и хранению информации	Различает и координирует работу по различным направлениям деятельности в вузе. Организует и координирует подготовку учебно-методических, научных материалов/документации по ОП на кафедре/ в институте/ университете. Разъясняет преподавателям особенности разработки учебно-методических материалов/документации с учетом требований нормативной базы и ФГОС. Формирует, актуализирует и передает по запросу пакет учебно-методической документации по ОП. Размещает комплект учебно-методических материалов/документации по ОП в файловом архиве. Контролирует наличие актуальных учебно-методических материалов по ОП / документации / информации по научной деятельности на сайте	Консультирование. Мастер-класс. Мониторинг. Повышение квалификации по нормативной базе, регулирующей учебно-методическую и научную деятельность. Повышение квалификации по информационным системам ЭИОС

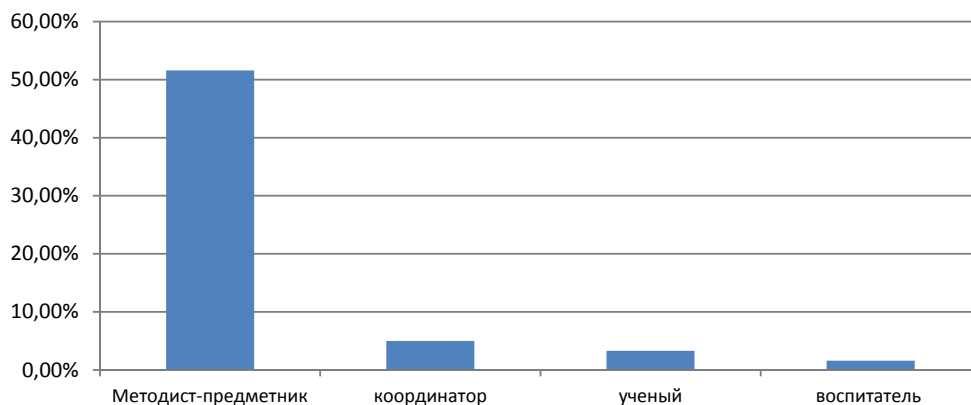


Рис. 1. Доминирующие ролевые позиции преподавателей КГУ

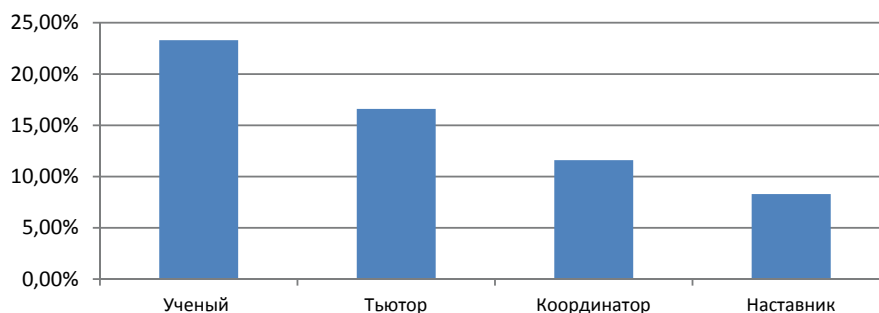


Рис. 2. Наименее популярные ролевые позиции преподавателей КГУ

составляет от 25 % до 70 % всех ролевых позиций личности), 5 % – роль «координатора», 3,3 % – роль «ученого» и 1,6 % – роль «воспитателя». Ролевые предпочтения преподавательского состава КГУ представлены на рисунке 1.

Некоторые из опрошенных преподавателей не смогли четко выявить преобладающую ролевую позицию в своей деятельности, поэтому обозначили несколько ролей, в равной степени представленных в их деятельности: 13,3 % отметили равное соотношение ролей «методиста-предметника» и «воспитателя»; 6,6 % опрошенных совмещают в одинаковом соотношении роли «воспитателя» и «тьютора», 5 % – «методиста-предметника» и «куратора»; по 3,3 % – «методиста-предметника» и «ученого», «методиста-предметника» и «тьютора», «воспитателя» и «координатора», по 1,6 % – «тьютора» и «куратора», «воспитателя» и «наставника». Приведенные цифры позволяют говорить о том, что многие респонденты сводят свою профессиональную деятельность в основном к преподаванию конкретных дисциплин.

Анализ индивидуальных ролевых профилей на предмет наименее популярных в преподавательской деятельности позиций показал: 23,3 % респондентов определили как наименее значимую позицию «ученого», 16,6 % – роль «тьютора», 11,6 % – роль «координатора», 8,3 % – роль «наставника» (рис. 2).

Некоторые участники опроса в качестве редко выполняемых ролей отмечали несколько позиций:

10 % опрошенных указали на низкую значимость деятельности «тьютора» и «наставника», по 5 % респондентов выявили низкий процент в своей ролевой структуре позиций «тьютора + наставника + координатора», «тьютора + наставника + координатора + ученого».

Проведенное анкетирование выявило основные тенденции в распределении ролевых позиций преподавателей, а именно: преобладание роли «методиста-предметника» и низкий уровень реализации ролей «ученого» и «тьютора». Результаты исследования, несомненно, должны стать основой для построения индивидуальных траекторий профессионального развития преподавателя. Педагогическое сопровождение этого процесса должно включать в себя кадровое, методическое и фасилитирующее содержательные направления [Воронцова]. *Кадровое направление* должно включать работу по профессиональной подготовке, переподготовке и непрерывному повышению квалификации преподавателей высшей школы, а также учитывать ролевые предпочтения преподавателей при распределении нагрузки и функциональных обязанностей. *Методическое* – предполагает оснащение преподавателей вуза необходимым методическим инструментарием, помогающим реализовывать различные ролевые позиции в учебном процессе. *Фасилитирующее направление* – определяется как помощь в преодолении профессиональных трудностей, проблем, возникающих у преподавателя высшей школы в ходе реализации образовательного процесса.

Выводы

1. Проведенная диагностика позволила сформировать ролевую структуру профессиональной деятельности преподавателя вуза, что позволяет индивидуализировать образовательный процесс, выстраивать индивидуальные маршруты профессионального развития педагога.

2. Ролевая структура профессиональной деятельности преподавателя высшей школы на сегодняшний день может включать в себя такие ролевые позиции, как «методист-предметник», «наставник», «тьютор», «ученый», «воспитатель», «координатор».

3. На сегодняшний день основная роль преподавателя вуза – преподавание и методическая работа. Поэтому наиболее развиты компетенции, связанные с основными видами деятельности преподавателей: наличие знаний и умений работы с содержанием учебного материала, наличие умений проектирования учебной деятельности по преподаваемым дисциплинам, использование разнообразных современных методов преподавания. Большая часть преподавателей показала, что они не выступают или не могут выступать в новых ролях «наставник», «тьютор», «ученый», «воспитатель», «координатор». Назрела необходимость в обучении новым компетенциям преподавателей вуза.

4. Необходимо грамотное системное педагогическое сопровождение, направленное на повышение уровня профессиональных компетенций педагогов высшей школы, включающее в себя кадровое, методическое и фасилитирующее направления деятельности.

Список литературы

Байденко В.И. Нынешний раунд Болонского процесса: сохранение оптимизма. И немного о российском... (статья 1) / В.И. Байденко, Н.А. Селезнева // Высшее образование в России. 2017. № 10. С. 94–108.

Байденко В.И. Обеспечение качества высшего образования: современный опыт (статья 2) / В.И. Байденко, Н.А. Селезнева // Высшее образование в России. 2017. № 11. С. 122–136.

Воронцова А.В. Подходы к пониманию педагогического сопровождения Стратегии развития воспитания в Российской Федерации / А.В. Воронцова, А.Г. Самохвалова // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2018. № 2. С. 6–12.

Головятенко Т.А. Профессиональная компетентность преподавателя вуза как проблема // Высшее образование сегодня. 2019. № 10. С. 15–19.

Медведев В.Е. Подготовка преподавателя высшей школы: компетентностный подход / В.Е. Медведев, Ю.Г. Татур // Высшее образование в России. 2007. № 11. С. 48.

Татур Ю.Г. Компетентностный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования: Материалы ко второму заседанию методологического семинара. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 16 с.

Шарунов Ф.В. Профессиональная компетентность преподавателя вуза // Высшее образование сегодня. 2010. № 1. С. 72–77.

Шнейдер Е.М., Димитрюк Ю.С., Тамошкина Е.В. Инновационные изменения в современном высшем образовании России / Е.М. Шнейдер, Ю.С. Димитрюк, Е.В. Тамошкина // Современные проблемы науки и образования. 2017. № 5. URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=26813> (дата обращения: 12.02.2020).

References

Baidenko V.I., Selezneva N.A. *Nyneshnii raund Bolonskogo protsessa: sokhranenie optimizma. I nemnogo o rossiiskom... (stat'ya 1)* [Today's round of the bologna process: continued optimism. and a little bit about russian (paper 1)]. *Vyshee obrazovanie v Rossii* [High education in Russia], 2017, № 10, pp. 94–108. (In Russ.)

Baidenko V.I., Selezneva N.A. *Obespechenie kachestva vysshogo obrazovaniya: sovremenniyi opyt (stat'ya 2)* [Quality assurance in higher education: up-to-date experience (paper 2)]. *Vyshee obrazovanie v Rossii* [High education in Russia], 2017, № 11, pp. 122–136. (In Russ.)

Vorontsova A.V., Samokhvalova A.G. *Podkhody k ponimaniyu pedagogicheskogo soprovozhdeniya Strategii razvitiya vospitaniya v Rossiiskoi Federatsii* [Approaches to understanding the pedagogic support of Upbringing development strategy in the Russian Federation]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika*. [Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics], 2018, № 2, pp. 6–12. (In Russ.)

Golovyatenko T.A. *Professional'naya kompetentnost' prepodavatelya vuza kak problema* [The professional competence of the university teacher is considered as an actual scientific and practical problem]. *Vyshee obrazovanie segodnya* [High education today], 2019, № 10, pp. 15–19. (In Russ.)

Medvedev V.E., Tatur Yu.G. *Podgotovka prepodavatelya vysshei shkoly: kompetentnostnyi podkhod* [Higher education teacher training: competency-based approach]. *Vyshee obrazovanie v Rossii* [High education in Russia], 2007, № 11, p. 48. (In Russ.)

Tatur Yu.G. *Kompetentnostnyi podkhod v opisani rezul'tatov i proektirovani standartov vysshego professional'nogo obrazovaniya: materialy ko vtoromu zasedaniyu metodologicheskogo seminaru* [Competency-based approach to the description of

results and the design of standards of higher professional education: Materials for the second meeting of the methodological seminar]. M., Issledovatel'skii tsentr problem kachestva podgotovki spetsialistov Publ., 2004, 16 p. (In Russ.)

Sharipov F.V. *Professional'naya kompetentnost' prepodavatelya vuza* [Professional adequacy of university's pedagogue]. *Vysshee obrazovanie segodnya* [High education today], 2010, № 1, pp. 72–77. (In Russ.)

Shneider E.M., Dimitryuk Yu.S., Tamoshkina E.V. *Innovatsionnye izmeneniya v sovremennom vysshem obrazovanii rossii* [Innovative changes in the modern higher education of russia]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya* [Modern problems of science and education], 2017, № 5. URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=26813> (access date: 12.02.2020). (In Russ.)

Мельникова Инна Игоревна
Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского
Елифантьева Светлана Сергеевна
Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНАЯ ИНТЕГРАЦИЯ – АКТУАЛЬНОЕ СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

В статье рассматриваются способы и средства междисциплинарной интеграции и реализации межпредметных связей в системе профессиональной подготовки учителя начальных классов. Согласно ФГОС НОО, этот специалист должен обеспечивать достижение образовательных результатов по 9–10 учебным предметам, что требует освоения сразу нескольких областей научного знания, часто не связанных друг с другом. В существующей практике вузовского обучения каждая из этих областей изучается отдельно, вне связи с другими, в то время как грамотная междисциплинарная интеграция позволила бы объединить эти разрозненные знания в единую и целостную систему. Преподаватели высшей школы, как правило, успешно интегрируют предметы с методикой их преподавания, но значительно реже используют существующие возможности для интеграции естественно-научных и гуманитарных знаний. Наиболее эффективным и доступным средством такой интеграции, по мнению авторов, являются специально сконструированные межпредметные задания. Авторы дают определение межпредметного задания, указывают цели его использования в учебном процессе, формулируют требования к составлению, анализируют собственный опыт работы со студентами. Вопрос освещается применительно к основным дисциплинам предметно-методического модуля – русскому языку и математике. В статье приводятся примеры межпредметных заданий, апробированных в работе со студентами ЯГПУ – будущими учителями начальных классов в 2018/19 учебном году. Задания содержат материал по разделам «Элементы теории множеств», «Элементы комбинаторики», «Элементы математической логики», «Элементы алгебры» курса математики и по разделам «Фонетика», «Фонология» и «Графика» современного русского языка. Анализ опыта показал, что применение данных заданий способствовало повышению мотивации обучения, актуализации и упорядочиванию, обобщению и систематизации знаний по интегрируемым предметам, а также переносу знаний из одной области в другую. В связи с этим подобные задания целесообразно использованы при итоговой комплексной оценке результатов обучения по предметно-методическому модулю.

Ключевые слова: междисциплинарная интеграция в педагогическом вузе, межпредметные задания, подготовка учителя начальных классов.

Информация об авторах: Мельникова Инна Игоревна, ORCID 0000-0001-5391-6694, кандидат педагогических наук, доцент, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, г. Ярославль, Россия.

E-mail: in-na-mel@yandex.ru

Елифантьева Светлана Сергеевна, ORCID 0000-0003-2369-8176, кандидат педагогических наук, доцент, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, г. Ярославль, Россия.

E-mail: s.elifanteva@yandex.ru.

Дата поступления статьи: 20.12.2019.

Для цитирования: Мельникова И.И., Елифантьева С.С. Междисциплинарная интеграция – актуальное средство повышения качества подготовки учителя начальных классов // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. Т. 26, № 1. С. 145–150. DOI 10.34216/2073-1426-2020-26-1-145-150.

Inna I. Mel'nikova
Ushinsky Yaroslavl State Pedagogic University
Svetlana S. Yelifant'yeva
Ushinsky Yaroslavl State Pedagogic University

CROSS-DISCIPLINARY INTEGRATION – AN EFFECTIVE MEANS OF IMPROVING QUALITY OF PREPARATION FOR PRIMARY EDUCATION PROFESSIONALS

The article focuses on the tools and methods of cross-disciplinary integration as a part of the professional education of primary schools teachers. According to the Federal Standards of High Education, primary school teachers must be able to ensure students' progress in nine or ten subjects, which requires expertise in several non-closely connected subject areas. Currently each of these areas is studied separately, while reasonable integration would allow for more systematic knowledge. University lecturers and professors normally prefer to merge the subject areas with the methods of teaching these subjects, but rarely use the existing tools for exploring connections between science and humanities. Cross-disciplinary tasks are the most effective tool of such exploration. Hence, in this article the authors provide the definition of the cross-disciplinary tasks, its goals and purposes, methodological requirements for such tasks, and analyse their own experience of implementation such tasks in a university setting. The article provides examples of cross-disciplinary tasks the authors used in their Russian language and Mathematics courses, taught in 2018-2019 academic year in Ushinsky Yaroslavl State Pedagogic University. The tasks are applicable while studying the following topics – Theory of Sets, Theory of Combinations, Mathematical Logics, Algebra, as well as Phonetics, Phonology and Calligraphy. The authors found that the implementation of the tasks increased students' motivation and helped establish connection between the two disciplines, while also enhancing the understanding of both subject areas. Based in these results, authors propose using such tasks as a form of the final examination for the academic module «Subject Areas and Methods of Teaching» at higher education institutions offering degrees in Primary Education degrees.

Keywords: *cross-disciplinary integration, interdisciplinary integration, teacher education, pedagogy, cross-disciplinary tasks, professional education.*

Information about the authors: Inna I. Mel'nikova, ORCID 0000-0001-5391-6694, Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor, Ushinsky Yaroslavl State Pedagogic University, Yaroslavl, Russia.

E-mail: in-na-mel@yandex.ru

Svetlana S. Yelifant'yeva, ORCID 0000-0003-2369-8176, Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor, Ushinsky Yaroslavl State Pedagogic University, Yaroslavl, Russia.

E-mail: s.elifanteva@yandex.ru

Article received: December 20, 2019.

For citation: Mel'nikova I.I., Yelifant'yeva S.S. Cross-disciplinary integration: an effective means of improving quality of preparation for primary education professionals. *Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics*, 2020, vol. 26, № 1, pp. 145–150 (In Russ). DOI 10.34216/2073-1426-2020-26-1-145-150.

Система подготовки учителя в нашей стране традиционно строилась по принципу его строгой специализации на одном-двух учебных предметах, относящихся, как правило, к одной и той же области научного знания. Даже при двойных специальностях (профилях) таких областей допускалось не более двух (химия – биология; история – иностранный язык и т. п.). В связи с этим подготовка учителя начальных классов всегда занимала особое место в системе профессионального педагогического образования России, так как была ориентирована на многопредметность и освоение сразу нескольких не связанных друг с другом областей научного знания (филология, математика, естествознание, искусствоведение, технология, физическая культура). Учитель начальных классов готовился как учитель-энциклопедист, способный качественно обучать сразу 9–10 учебным предметам. При этом содержание обучения по каждому предмету постоянно расширялось, захватывая материал, ранее изучавшийся в старших классах и даже в вузе. Мнение о начальной школе как об этапе, где изучаются «азбучные истины», давно не имеет ничего общего с реальностью. В поздней советской, а затем и российской начальной школе минимум полвека не используются упрощенные понятия, предлагается общепринятая научная терминология, предъявляются крайне строгие требования к речевым формулировкам. Таким образом, подготовка учителя начальных классов существенно отличается от подготовки учителя основной школы именно энциклопедичностью и многопредметностью.

В сложившейся практике профессиональной подготовки каждая осваиваемая предметная область изучается будущими учителями начальных классов отдельно, вне связи с другими, что, на наш взгляд, не совсем оправданно в современных условиях, когда ФГОС НОО ориентирует учителя на реализацию межпредметных связей и достижение метапредметных результатов. В связи с этим нам представляется целесообразным изучение способов и средств межпредметной интеграции в процессе подготовки учителя начальных классов.

Проблема реализации межпредметных связей в процессе профессиональной подготовки в вузе интересовала и интересует многих педагогов-ис-

следователей. Вопросы, связанные с межпредметным характером начального обучения и необходимостью подготовки будущего учителя с учетом данной специфики, давно обсуждаются в зарубежной литературе [An interdisciplinary approach; Interdisciplinary curriculum; Interdisciplinary research approaches; Wood]. В нашей стране их разработка активизировалась сравнительно недавно, с принятием новых ФГОС, но сегодня исследователи уже говорят о явной тенденции к интеграции учебных дисциплин, которая проявляется в модульном построении вузовских образовательных программ и активизации межпредметных связей [Милованова, Фомина]. Высшая школа России накапливает и анализирует педагогический опыт по формированию разнообразных профессиональных компетенций на основе принципа межпредметных связей. В большинстве случаев этот опыт касается подготовки специалистов технических и экономических профилей [Куимова Е.И., Куимова К.А., Ячинова; Федосеев, Леханова; Хавроничев], однако существуют и труды, касающиеся педагогов-предметников [Бикчентаева, Халиуллин; Прокофьева, Заборина]. Нашли отражение в статьях и отдельные вопросы интеграции предметных областей при подготовке учителей начальных классов [Фарафонова; Шхапацева]. В теоретическом и практическом аспекте проблема использования межпредметной интеграции на протяжении нескольких лет разрабатывается методическими кафедрами педагогического факультета ЯГПУ [Елифантьева, Пизов; Интегративный подход; Мельникова].

Большинство педагогов-исследователей сходится во мнении, что готовность к осуществлению межпредметной и междисциплинарной интеграции достигается посредством применения специальных заданий. Использование подобных заданий (задач) – не только средство формирования необходимых учителю компетенций, но и тот вид учебной деятельности, в котором любые знания проявляются в наиболее наглядной и конкретной форме [Зырянова, Тодер]. В связи с этим при блочно-модульной структуре учебного плана вуза весьма целесообразно применять их на комплексном экзамене по модулю для оценки образовательных результатов.

Под межпредметным заданием мы понимаем учебное задание, при выполнении которого

требуется применение знаний, умений и навыков минимум из двух научных областей. Одним из существенных свойств межпредметного задания является его бифункциональность [Елифантьева, Ястребов], поскольку оно всегда имеет две дидактические цели. Какая-то из целей обычно доминирует, а другая выступает как вспомогательная, дополнительная. Поскольку эти цели относятся к разным научным областям и реализуются при изучении разных дисциплин, мы предложили понятие методической доминанты межпредметного задания [Мельникова, Елифантьева]. Определение методической доминанты позволяет преподавателю оценить целесообразность и уместность данного задания в своем учебном курсе.

Анализ существующего педагогического опыта показал, что в вузовской практике межпредметные задания обычно используются для достижения следующих целей:

- 1) актуализация знаний по интегрируемым предметам;
- 2) применение знаний в нестандартной ситуации;
- 3) упорядочивание, обобщение и систематизация имеющихся знаний;
- 4) повышение мотивации обучения через осознание практической, метапредметной и профессиональной значимости полученных предметных знаний и умений;
- 5) оценивание знаний в рамках комплексного экзамена или компетентностного теста.

Самостоятельное конструирование и анализ межпредметных заданий предполагают знание и соблюдение преподавателем ряда методических требований:

- четкое определение методической доминанты задания;
- наличие уверенных знаний, умений, навыков в той предметной области, которая не является доминантной;
- научная корректность всех формулировок и терминов, используемых в задании;
- текстовое оформление задания с учетом языковых особенностей и методических шаблонов, присущих каждому из задействованных учебных предметов.

Наиболее трудным, как показывает опыт, является составление методически оправданных и корректных межпредметных заданий для далеких друг от друга областей научного знания, например математики и русского языка. В этом случае целесообразно соотносить содержание интегрируемых дисциплин с точки зрения выявления разделов и тем, подходящих для создания межпредметных заданий.

Так, наш опыт подготовки учителя начальных классов показал, что отдельные разделы курса математики («Элементы теории множеств», «Элементы комбинаторики», «Элементы математической логики», «Элементы алгебры») легко интегриру-

ются с самыми разными учебными дисциплинами, в частности с любыми разделами современного русского языка.

Однако при подобной интеграции возникает еще одна сложность – обеспечение заинтересованности, готовности и согласованности в работе преподавателей, ведущих эти дисциплины, закрепленные часто за разными кафедрами. В связи с этим можно рекомендовать следующую последовательность действий:

- анализ программ учебных дисциплин с точки зрения выявления возможностей интеграции изучаемого материала;
- выявление типичных трудностей, возникающих при традиционном изучении этого материала;
- определение целей предлагаемых межпредметных заданий в соответствии с выявленными трудностями;
- совместная работа преподавателей над содержанием и формулировками межпредметных заданий, составление к ним необходимых комментариев и ключей.

Приведем примеры межпредметных заданий по математике и русскому языку (разделы «Фонетика», «Фонология» и «Графика»), апробированных в работе со студентами педагогического факультета ЯГПУ в 2018/19 учебном году.

Задание 1.1. Задайте следующие множества путем перечисления элементов:

- а) К – множество однозначных гласных букв русского алфавита;
- б) М – множество гласных звуков русского языка;
- в) N – множество гласных фонем русского языка по МФШ;
- г) Т – множество гласных фонем русского языка по ЛФШ.

Объясните, почему в этих множествах разное количество элементов.

Задание 1.2. Какое из множеств будет иметь большее количество элементов: множество звуков современного русского языка или множество фонем современного русского языка?

Методический комментарий. Задания 1.1 и 1.2 направлены на актуализацию и систематизацию знаний по фонетике и графике, фиксируют внимание на значимых моментах соотношения звуков, букв и фонем русского языка, а также на одном из принципиальных отличий концепций Московской и Ленинградской фонологических школ (включение / не включение <Ы> в число гласных фонем русского языка). Именно эти моменты наиболее тесно связаны с методикой обучения грамоте и русскому языку и, как показывает практика, вызывают затруднения у студентов. Математический компонент направлен на повторение понятия «множество», способов задания множеств и применение математического аппарата для осмысления лингвистического контента.

Задание 1.3. Изобразите при помощи кругов Эйлера отношения между множествами С, D, E, F, если:

С – множество твердых согласных звуков современного русского языка;

D – множество мягких согласных звуков современного русского языка;

E – множество звонких согласных звуков современного русского языка;

F – множество глухих согласных звуков современного русского языка.

Найдите пересечение множеств С и D, D и F.

Задание 1.4. Даны множества:

M – множество однозначных букв русского языка;

N – множество двузначных согласных букв русского языка;

P – множество йотированных букв;

Q – множество букв русского языка.

Найдите объединение множеств M, N и P. Какое множество будет являться дополнением полученного множества до множества Q?

Задание 1.5. Выясните, в каком отношении находятся множества S и T, и изобразите на кругах Эйлера, если:

S – множество букв русского алфавита, обозначающих мягкий согласный звук;

T – множество букв русского алфавита, обозначающих твердый согласный звук.

Найдите пересечение и разность данных множеств.

Методический комментарий. Задания 1.3–1.5 направлены на актуализацию знаний об отношениях между множествами, операциях, а также разницы между ними. Лингвистический компонент направлен на осмысление и систематизацию знаний о звуковых соответствиях букв русского алфавита, а также о твердых, мягких, звонких, глухих согласных звуках и отношениях парности/непарности по данным характеристикам. Наглядность представления с помощью математических средств позволяет студентам более глубоко понять лингвистический материал.

Задание 1.6. а) Выясните, правильно ли выполнена классификация гласных звуков (фонем) по подъему: верхний, средний. Ответ обоснуйте.

б) Выясните, правильно ли выполнена классификация согласных звуков (фонем) по месту образования: губные, язычные и щелевые. Ответ обоснуйте.

Методический комментарий. Задание позволяет повторить основания принятых в лингвистике классификаций гласных и согласных звуков, а также актуализировать условия разбиения множества на классы.

Задание 2.1. Сколько можно составить различных вариантов слогов, состоящих не более чем из четырех букв? К каждому случаю приведите конкретные примеры слов.

Методический комментарий. В этом задании на первый план выходит математическая составляющая – решение комбинаторной задачи, без лингвистических знаний о слоге как фонетической единице сделать это крайне затруднительно. Подбор слов, содержащих получившиеся слоги, формирует важное для учителя начальных классов умение – подбирать слова с теми или иными ограничениями.

Задание 3.1. Известно, что множество A – множество гласных фонем русского языка по ЛФШ, а множество B – множество гласных звуков русского языка. Постройте граф соответствия «реализуется в речи» между элементами этих множеств. Будет ли данное соответствие взаимно-однозначным?

Методический комментарий. Задание направлено на усвоение значимого лингвистического материала по фонетике и графике, а также на применение математических знаний о взаимно-однозначном соответствии.

Задание 4.1. Приведите примеры конъюнкции и дизъюнкции высказываний на языковом материале так, чтобы получившиеся высказывания были ложными. Постройте отрицания данных высказываний.

Задание 4.2. Докажите или опровергните следующие утверждения: а) «Некоторые буквы русского алфавита могут обозначать на письме сразу два звука»; б) «Все звуки русского языка обозначают на письме один или два звука».

Методический комментарий. Задания 4.1 и 4.2 направлены на усвоение понятия «высказывание», применение логических операций и тренировку умения доказывать или опровергать утверждения с кванторами на материале иной предметной области (современный русский язык).

Использование данных заданий неизменно вызвало интерес у студентов и приводило к ожидаемым результатам в обеих предметных областях. Применение математического аппарата при работе с лингвистическим материалом выводило многих студентов на новый уровень понимания. Помимо этого, предлагаемый способ межпредметной интеграции соответствует современным требованиям к подготовке учителя начальных классов, новым школьным образовательным стандартам, модульному построению образовательных программ в вузе. Опыт работы с межпредметными заданиями в процессе профессиональной подготовки становится хорошей базой для последующего изучения методик преподавания интегрируемых дисциплин и реализации межпредметных связей в работе с младшими школьниками.

Список литературы

Бикчентаева Р.Р., Халиуллин М.И. Влияние межпредметных связей на формирование компетенций будущих специалистов // Известия Казан-

ского государственного архитектурно-строительного университета. 2013. № 3 (25). С. 154–159.

Елифантьева С.С., Пизов А.В. Повышение качества естественно-математической подготовки будущих учителей начальных классов на основе решения межпредметных задач // Ярославский педагогический вестник. 2017. № 3. С. 117–120.

Елифантьева С.С., Ястребов А.В. Методико-математические задания как средство повышения качества профессиональной подготовки будущих учителей // Ярославский педагогический вестник. 2017. № 2. С. 109–113.

Зырянова И.М., Тодер Г.Б. Система задач на основе межпредметных связей // Наука и школа. 2010. № 5. С. 63–66.

Интегративный подход в профессиональной подготовке будущего учителя начальных классов: коллективная монография / под науч. ред. И.В. Налимовой. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2018. 131 с.

Куимова Е.И., Куимова К.А., Ячинова С.Н. Межпредметные связи как средство повышения качества обучения в высшей школе // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 2. С. 506.

Мельникова И.И., Елифантьева С.С. Методика подготовки учителя начальных классов к конструированию межпредметных заданий // Герценовские чтения. Начальное образование. 2019. Т. 10. Вып. 1. С. 238–242.

Мельникова И.И. Проблемы литературного образования младших школьников // Литературное образование учащихся основной школы на современном этапе. Ярославль, 2015. С. 19–30.

Милованова Г.И., Фомина С.Н. Межпредметные связи в профессиональной подготовке студентов в условиях модернизации образования // ЦИТИСЭ. 2015. № 1(1). С. 28.

Прокофьева О.Н., Заборина М.А. Межпредметные связи педагогики как средство совершенствования подготовки бакалавров педагогического образования // Современные исследования социальных проблем. 2018. Т. 9, № 4–2. С. 106–113.

Фарафонова И.В. Спецкурс «Межпредметные связи начального курса математики с другими учебными предметами» как средство улучшения качества подготовки учителя начальных классов в условиях перехода на новые образовательные стандарты // Проблемы и перспективы развития образования в России. 2012. № 16. С. 210–215.

Федосеев В.И., Леханова М.А. Межпредметные связи – одно из основных средств повышения профессиональной подготовки специалистов // Современные проблемы технического образования: материалы XVII Всероссийской научно-методической конференции. Йошкар-Ола: Изд-во Поволжского государственного технологического университета, 2017. С. 105–107.

Хавроничев В.И. Межпредметные связи при обучении в вузе // Научная мысль. 2014. № 4 (14). С. 4–7.

Шханацева М.Х. Межпредметные и межуровневые связи в лингвометодической подготовке учителя начальных классов // Вестник Адыгейского государственного университета. Сер. 3: Педагогика и психология. 2007. № 3. С. 184–190.

An interdisciplinary approach to issues and practices in teacher education, contributors Duhon-Owens, Gwendolyn, ed. by Gwendolyn M. Duhon Boudreaux, Lewiston, N. Y., E. Mellen Press, 1998, 246 p.

Interdisciplinary curriculum: challenges to implementation, contributors S.S. Wineburg, P.L. Grossman. New York, Teachers College Press, 2000, 201 p.

Interdisciplinary research approaches to multilingual education, ed. by V. Kourtis-Kazoullis, T. Aravossitas, E. Skourtou, P.P. Trifonas. Abingdon, Oxon, New York, NY, Routledge, 2019, 284 p.

Wood K.E. Interdisciplinary instruction: a practical guide for elementary and middle school teachers. Third edition. Upper Saddle River, N. J., Pearson Prentice Hall, 2005, 216 p.

References

Bikhentayeva R.R., Khaliullin M.I. *Vliianie mezhpredmetnykh svyazei na formirovanie kompetentsii budushchikh spetsialistov* [The influence of intersubject communications on the formation of competencies of future specialists]. *Izvestiia Kazanskogo gosudarstvennogo arkhitekturno-stroitel'nogo universiteta* [News of Kazan State University of Architecture and Civil Engineering], 2013, № 3 (25), pp. 154–159. (In Russ.)

Elifant'eva S.S., Pizov A.V. *Povyshenie kachestva estestvenno-matematicheskoi podgotovki budushchikh uchitelei nachal'nykh klassov na osnove resheniia mezhpredmetnykh zadach* [Improvement of future primary school teachers' natural and mathematical training quality on the basis of solution of intersubject sums]. *Iaroslavskii pedagogicheskii vestnik* [Yaroslavl Pedagogical Bulletin], 2017, № 3, pp. 117–120. (In Russ.)

Elifant'eva S.S., Iastrebov A.V. *Metodiko-matematicheskie zadaniia kak sredstvo povysheniia kachestva professional'noi podgotovki budushchikh uchitelei* [Methodical-mathematical tasks as a means to improve quality of future teachers' professional training]. *Iaroslavskii pedagogicheskii vestnik* [Yaroslavl Pedagogical Bulletin], 2017, № 2, pp. 109–113. (In Russ.)

Zyrianova I.M., Toder G.B. *Sistema zadach na osnove mezhpredmetnykh svyazei* [The interdisciplinary task system]. *Nauka i shkola* [Science and school], 2010, № 5, pp. 63–66. (In Russ.)

Integrativnyi podkhod v professional'noi podgotovke budushchego uchitel'ia nachal'nykh klassov [Integrative approach in professional training of primary school teachers]: kollektivnaia monografiia, pod nauch. red. I.V. Nalimovoi. Yaroslavl, RIO IaGPU Publ., 2018, 131 p. (In Russ.)

Kuimova E.I., Kuimova K.A., Iachinova S.N. *Mezhpredmetnye sviazi kak sredstvo povysheniia kachestva obucheniia v vysshei shkole* [The intersubject communications as a means of improving of the quality of teaching in higher school education]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniia* [Modern problems of science and education], 2015, № 2, pp. 506. (In Russ.)

Mel'nikova I.I., Elifant'eva S.S. *Metodika podgotovki uchitelia nachal'nykh klassov k konstruirovaniiu mezhpredmetnykh zadaniu* [Methods of preparing primary school teachers to construct cross-disciplinary tasks]. *Gertsenovskie chteniia. Nachal'noe obrazovanie* [Herzen readings. Elementary education], 2019, vol. 10, iss. 1, pp. 238–242. (In Russ.)

Mel'nikova I.I. *Problemy literaturnogo obrazovaniia mladshikh shkol'nikov* [Literary studies in primary school]. *Literaturnoe obrazovanie uchashchikhsia osnovnoi shkoly na sovremennom etape: kollektivnaia monografiia* [Literary education of primary school students at the present stage]. Yaroslavl, 2015, pp. 19–30. (In Russ.)

Milovanova G.I., Fomina S.N. *Mezhpredmetnye sviazi v professional'noi podgotovke studentov v usloviakh modernizatsii obrazovaniia* [Intersubject communications in the professional training of students in the conditions of modernization of education]. *TSITISE*, 2015, № 1(1), pp. 28. (In Russ.)

Prokof'eva O.N., Zaborina M.A. *Mezhpredmetnye sviazi pedagogiki kak sredstvo sovershenstvovaniia podgotovki bakalavrov pedagogicheskogo obrazovaniia* [Intersubject communications of pedagogy as a means of improving the training of bachelors of pedagogical education]. *Sovremennye issledovaniia sotsial'nykh problem* [Modern studies of social problems], 2018, vol. 9, № 4–2, pp. 106–113. (In Russ.)

Farafonova I.V. *Spetskurs "Mezhpredmetnye sviazi nachal'nogo kursa matematiki s drugimi uchebnymi*

predmetami' kak sredstvo uluchsheniia kachestva podgotovki uchitelia nachal'nykh klassov v usloviakh perekhoda na novye obrazovatel'nye standarty [Special course “Interdisciplinary relations of the initial course of mathematics with other academic subjects” as a means of improving of the quality of training of primary school teachers in the transition to new educational standards]. *Problemy i perspektivy razvitiia obrazovaniia v Rossii* [Problems and prospects for the development of education in Russia], 2012, № 16, pp. 210–215. (In Russ.)

Fedoseev V.I., Lekhanova M.A. *Mezhpredmetnye sviazi – odno iz osnovnykh sredstv povysheniia professional'noi podgotovki spetsialistov* [Interdisciplinary communication is one of the main means of improving of the professional training of specialists]. *Sovremennye problemy tekhnicheskogo obrazovaniia: materialy XVII Vserossiiskoi nauchno-metodicheskoi konferentsii* [Modern problems of technical education: materials of the XVII All-Russian scientific-methodological conference]. Yoshkar-Ola, Povolzhskii gosudarstvennyi tekhnologicheskii universitet Publ., 2017, pp. 105–107. (In Russ.)

Khavronichev V.I. *Mezhpredmetnye sviazi pri obuchenii v vuze* [Inter-subject relations in higher education]. *Nauchnaia mysl'* [Scientific thought], 2014, № 4 (14), pp. 4–7. (In Russ.)

Shkhatseva M.Kh. *Mezhpredmetnye i mezhuovnevye sviazi v lingvometodicheskoi podgotovke uchitelia nachal'nykh klassov* [Intersubject and interlevel relations in the linguistic and methodological training of primary school teachers]. *Vestnik Adygeiskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 3: Pedagogika i psikhologiya* [Bulletin of the Adygea State University. Ser. 3: Pedagogy and psychology], 2007, № 3, pp. 184–190. (In Russ.)

Зинченко Виктория Олеговна

Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко

Россомахина Олеся Михайловна

Луганский государственный медицинский университет имени Святителя Луки

МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

В статье рассмотрена проблема выбора методологической основы практико-ориентированного обучения, актуализация которого в системе профессионального образования вызвана инновационным развитием всех сфер общественной жизни и необходимостью подготовки специалиста, способного и готового к самостоятельному решению задач в межпрофессиональной среде. На основе анализа позиций исследователей представлено авторское определение практико-ориентированного обучения. Рассмотрены возможности аксиологического, культурологического, личностно-ориентированного, компетентностного и деятельностного методологических подходов по реализации всех аспектов (мотивационного, когнитивного, деятельностного и рефлексивного) практико-ориентированного обучения. На основе этого, а также исходя из преимуществ компетентностного подхода для осуществления транспрофессиональной деятельности, авторами обоснована необходимость использования комплекса методологических подходов, центральное место среди которых отведено ведущим положениям компетентностного подхода.

Ключевые слова: высшее образование, практико-ориентированное обучение, методологический подход, компетентностный подход, компетенции, транспрофессионализм.

Информация об авторах: Зинченко Виктория Олеговна, ORCID 0000-0002-4469-525X, доктор педагогических наук, доцент, Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко, г. Луганск, Луганская Народная Республика.

E-mail: metelskayvika@mail.ru

Россомахина Олеся Михайловна, ORCID 0000-0001-7424-6378, старший преподаватель, Луганский государственный медицинский университет имени Святителя Луки, г. Луганск, Луганская Народная Республика.

E-mail: lesya_ros@mail.ru

Дата поступления статьи: 13.01.2020.

Для цитирования: Зинченко В.О., Россомахина О.М. Методологическая основа практико-ориентированного обучения в вузе // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. Т. 26, № 1. С. 151–156. DOI 10.34216/2073-1426-2020-26-1-151-156.

Viktoriya O. Zinchenko

Luhansk Taras Shevchenko National University

Olesya M. Rossomahina

Saint Luka Lugansk State Medical University

METHODOLOGICAL BASIS OF PRACTICE-ORIENTED EDUCATION AT THE UNIVERSITY

The article considers the problem of choosing the methodological basis of practice-oriented education, the actualisation of which in the vocational education system is caused by the innovative development of all spheres of public life and by the need to train a specialist who is capable and ready to independently solve problems in an interprofessional environment. Based on the analysis of the positions of researchers, the author's definition of practice-oriented education is presented. The possibilities of axiological, culturological, personality-oriented, competency and activity-based methodological approaches to the implementation of all aspects (motivational, cognitive, activity-oriented and reflective) of practice-oriented learning are considered. Based on this, as well as on the basis of the advantages of the competency approach for carrying out transprofessional activities, the authors substantiate the need to use a set of methodological approaches, a central place among which is given to the leading provisions of the competency approach.

Keywords: higher education, practice-oriented education, competency approach, competences, transprofessionalism.

Information about the authors: Viktoriya O. Zinchenko, ORCID 0000-0002-4469-525X, DSc. in Pedagogic Sciences, Associate Professor, Luhansk Taras Shevchenko National University, Lugansk.

E-mail: metelskayvika@mail.ru

Olesya M. Rossomahina, ORCID 0000-0001-7424-6378, Senior Lecturer, Saint Luka Lugansk State Medical University.

E-mail: lesya_ros@mail.ru

Article received: January 13, 2020.

For citation: Zinchenko V.O., Rossomahina O.M. Methodological basis of practice-oriented education at the university. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2020, vol. 26, № 1, pp. 151–156 (In Russ.). DOI 10.34216/2073-1426-2020-26-1-151-156.

Современным обществом и всеми отраслями экономики сегодня востребованы специалисты, способные самостоятельно принимать решения, грамотно реализовывать свои возможности, проявлять активность и гиб-

кость в быстро меняющихся условиях профессиональной и жизненной деятельности. От профессионала теперь требуется не столько владение определенной информацией, сколько способность ориентироваться в информационных потоках,

быть гибким и способным к самообучению, поиску и применению недостающих знаний и других источников профессионально необходимой информации [2, с. 101].

Достижение поставленных целей возможно только путем применения педагогических технологий, которые направлены на гармоничную проекцию знаний в практические умения и навыки с апробацией их на практике. По мнению А.Л. Андреева [1, с. 23], познание и практика в единстве позволяют изучить окружающий мир, все его явления и процессы. Но все-таки именно практика соединяет человека с объективной действительностью. Теория же постоянно способствует расширению практической деятельности, вырабатывая и развивая новые умения.

В свете перехода подготовки специалистов в учреждениях высшего образования на новые стандарты (ФГОС ВО 3+, 3++), разработки и внедрения профессиональных стандартов, все более широкого использования в разных отраслях экономики высокотехнологичного оборудования проблема практико-ориентированной подготовки будущих специалистов становится одной из центральных в теории и практике высшего образования.

При этом сама проблема для отечественной и зарубежной педагогической науки не является чем-то новым. Истоки практико-ориентированного обучения уходят в античный мир, когда сама педагогика как наука еще даже не была сформирована. На каждом последующем историческом этапе развития человечества данный образовательный подход обогащался новыми взглядами, методами и технологиями, что позволило практико-ориентированному обучению закрепить свои позиции в системе профессионального образования в качестве разумного сочетания базового фундаментального образования и профессионально-прикладной подготовки.

Актуализируя потребности общества, практико-ориентированная подготовка получает сегодня свое новое развитие, что отражается в уточнении учеными и практиками системы профессионального образования сущности практико-ориентированного обучения (Ю.П. Ветров, М.Я. Виленский, В.И. Долгова, Н.П. Клушина, Н.В. Крыжановская, О.Г. Ларионова, П.И. Образцов, С.С. Полисадов, Л.Е. Солянкина, А.И. Уман и др.), его методологической основы (В.П. Беспалько, Ю.П. Ветров, И.Ю. Калугина, В.А. Сластенин, Ф.Г. Ялалов и др.), определения механизмов реализации практико-ориентированного обучения в современном вузе (С.П. Акутина, М.И. Бекоева, Т.Н. Бондаренко, Е.Н. Галкина, В.А. Гуружапов, Б.Р. Мандель, П.И. Образцов, И.В. Патрушева, В.С. Ткаченко, В.И. Чистякова и др.).

Высказывая разные подходы к пониманию сущности практико-ориентированного обучения, подбору и использованию соответствующих педагоги-

ческих технологий, форм и методов в подготовке специалистов разных направлений и профилей, исследователи едины в том, что современная система высшего образования, не утрачивая своей фундаментальности, должна приобрести практико-ориентированное содержание и соответствующую направленность процесса подготовки будущих профессионалов.

Однако спорным остается вопрос выбора методологии практико-ориентированного обучения, что, на наш взгляд, объясняется, прежде всего, отличием взглядов именно на сущность практико-ориентированного обучения.

Целью данной статьи является определение методологической основы практико-ориентированного обучения на основе авторского уточнения сущности данного феномена.

Анализ всевозможных интерпретаций определений и трактовок понятий «практика» и «ориентация» показал, что практико-ориентированное обучение можно рассматривать как направленное применение будущими специалистами полученных знаний в профессиональной деятельности [10].

В рамках современного профессионального образования выделяют несколько традиционных подходов к определению практико-ориентированного обучения. Основной целью первого подхода является прохождение всевозможных видов практик (учебной, научно-исследовательской, производственной и др.), что позволяет будущим специалистам быстрее адаптироваться к профессиональной среде. Главным акцентом следующего подхода является использование профессионально-ориентированных технологий, которые способствуют формированию у студентов профессионально значимых качеств. Авторы третьего подхода к практико-ориентированному обучению связывают его с использованием возможностей профильных дисциплин и приданием профессиональной направленности непрофильным дисциплинам. Но наибольшее значение приобрел подход, при котором формируются условия для развития мотивации у студента к осознанному освоению профессиональных знаний и умений, приобретению и развитию опыта профессиональной деятельности, что позволит достичь такого уровня профессиональных компетенций, которые будут востребованы работодателями. Полностью поддерживая данный подход, считаем, что самым главным и сложным с точки зрения организации является именно формирование у будущих специалистов опыта профессиональной деятельности, требующего особого взаимодействия с работодателями, инновационных форм организации практического обучения.

Несмотря на обширность и содержательность данных подходов, некоторые авторы высказывают другие точки зрения в проблеме определения практико-ориентированного обучения. Так, А.В. Са-

вицкая понимает данный подход как «способ академического образования», при котором главный акцент ставится на подлинные проблемы, а не учебные дисциплины [12]. И.Ю. Калугина представляет практико-ориентированное обучение как дидактический подход к обучению на основе единства эмоционально-образного, логического и познавательного компонентов, а также формирования практического опыта при использовании приобретения новых знаний [7]. Н.С. Пряжников и Л.С. Румянцева предлагают сосредоточить внимание на увеличении количества творческих заданий и расширении научной деятельности студентов [11]. В.В. Иванов считает необходимым активизировать самостоятельность субъекта обучения, создав для этого психологически комфортную среду [6].

Обобщая все вышесказанное, мы рассматриваем практико-ориентированное обучение как процесс квазипрофессиональной учебно-познавательной деятельности по формированию у обучающихся практических умений и навыков, их апробации и проецирования в опыт самостоятельного решения выпускником различных по сложности задач профессиональной деятельности.

В соответствии с предложенным видением сущности практико-ориентированного обучения считаем, что методологической основой его реализации должен быть комплекс подходов, центральное место среди которых отведено компетентностному подходу. Обоснуем нашу позицию.

На данном этапе переосмысления сущности и задач практико-ориентированного обучения исследователи в качестве методологической основы выбирают личностно-ориентированный, аксиологический, культурологический, компетентностный, деятельностный подходы, а также их комбинации.

Переход к гуманистической парадигме вывел на ведущие позиции личностно-ориентированный подход. По мнению Е.А. Левановой и Т.В. Пушкаревой, данный подход позволяет организовать образовательный процесс, учитывая потребности, склонности и способности обучаемых согласно требованиям общества к их профессиональному и нравственному уровню подготовки [8]. Ориентация происходит не только на знания и умения, а в первую очередь на личность будущего профессионала, на его эмоции, интересы, образ жизни, интеллект и т. д. Согласно мнению А.К. Марковой, личностно-ориентированный подход позволяет не только учитывать индивидуально-психологические характеристики обучаемых, но и формировать дальнейшее развитие психики, познавательных процессов, личностных и профессиональных качеств, что должно способствовать осознанному приобретению профессии, более легкому вхождению в профессиональное сообщество и непрерывному профессиональному развитию. Однако профессионально значимые качества, осознание

профессионального долга и профессиональной значимости профессии создают своеобразный фон для успешного обучения, однако не гарантируют высокого уровня получения практико-ориентированных знаний, умений и навыков и тем более перехода их в опыт профессиональной деятельности.

Ряд исследователей (В.А. Сластелин, Г.И. Чижиков, Л.В. Ведерникова, С.А. Еланцева) акцентируют внимание на том, что аксиологический подход предполагает ориентирование образования на формирование и развитие у студентов системы общечеловеческих и профессиональных качеств и характеристик, которые определяют отношение к внешнему миру, самому себе и своей будущей профессиональной деятельности. Фактически данный подход создает основу для развития и формирования мотивационно-ценностной основы самого практико-ориентированного обучения, не наполняя содержанием его когнитивный, технологический (деятельностный) и рефлексивный компоненты.

По мнению Л.А. Беляева, И.Ф. Исаева, Е.Н. Шиянова аксиологический подход можно сочетать с культурологическим, так как его содержательной основой являются культурные ценности (во всем их многообразии) и ценностные отношения, составляющие ядро профессиональной культуры. Данный подход является методологическим основанием создания культуру-ориентированной модели практико-ориентированного образования [3], однако, как и аксиологический, недостаточно четко определяет собственно практический аспект подготовки будущего специалиста.

На данный момент современное образование невозможно представить без компетентностного подхода. Он направлен в первую очередь на получение конкретных результатов, то есть приобретение весомых компетенций, выраженных в способности и готовности будущего специалиста к решению практических задач профессиональной деятельности.

Компетентностный подход предполагает переориентирование оценки образовательных результатов с понятий «образованность», «подготовленность», «воспитанность», «общая культура» на понятия «компетенция», «компетентность».

В отечественной науке выделяются две кардинально различающиеся интерпретации понятий компетенция и компетентность [15, с. 138]. Такие авторы, как Л.Н. Болотов, В.С. Леднев, Н.Д. Никандров, М.В. Рыжаков, В.В. Сериков, отождествляют данные понятия, считают их взаимозаменяемыми и взаимодополняемыми. Представители второго варианта интерпретации (И.А. Зимняя, А.Г. Бермус, Ю.Г. Татур, Ф.В. Шарипов, А.В. Хуторский, А.И. Сурыгин, Э.Ф. Зеер) различают понятия компетенции и компетентности.

Именно формирование компетенций у студента в процессе всего обучения ориентирует содержа-

ние подготовки будущих профессионалов на соответствие требованиям современного общества и работодателей. Основной целью компетентного подхода является отказ от нецелесообразного заучивания и запоминания в пользу практичности знаний, умений и навыков [4, с. 96].

В соответствии с образовательными стандартами характеристика специалиста наполнена совокупностью компетенций (общекультурных / универсальных, общепрофессиональных и профессиональных). Данное разделение компетенций соответствует двум компонентам высшего образования – академического и профессионального (прикладного). Согласно основной цели академического образования в понимании компетенции включено владение методологией и терминологией определенной области знания и системными взаимосвязями в ней. Для профессионального образования компетенция – это обладание возможностью на основе своих знаний выполнять или решать что-то конкретное в выбранной сфере профессиональной деятельности [9, с. 137].

С профессиональным (прикладным) аспектом высшего образования тесным образом связана методология деятельностного подхода, ведущие положения которого заложены в теории деятельности А.Н. Леонтьева. Согласно данной теории именно деятельность определяет активность человека. С.Л. Рубинштейн рассматривает деятельность как форму инициативного целенаправленного взаимодействия человека с обществом и окружающим миром в качестве ответа на всевозможные потребности, которые вызвали это взаимодействие [3].

Основываясь на мнении профессора Ф.Г. Ялалова [16], приобретение опыта деятельности является основным и решающим фактором для освоения компетенций, что доказывает неразрывную связь между деятельностью и компетенциями. Последние формируются в процессе деятельности и отождествляют потребность личности реализоваться в выбранной профессии. Опыт деятельности, приобретая статус дидактической единицы, формирует новую дидактическую цепочку «знания – умения – навыки – опыт деятельности», расширяя ведущие положения как деятельностного, так и компетентного подходов, образуя деятельностно-компетентный подход.

Анализируя работы исследователей по определению методологии практико-ориентированного обучения, можно констатировать, что только синтез методологических подходов позволяет достигнуть значимых результатов в практико-ориентированной подготовке будущих специалистов. Так, Н.А. Коваль и Л.Е. Солянкина методологическую основу практико-ориентированного обучения рассматривают как взаимодействие акмеологического, интегративного, компетентного, целостного и системного подходов. А.А. Вербицкий,

О.Г. Ларионова, Ф.Г. Ялалов синтезируют ведущие положения деятельностно-компетентного, контекстно-компетентного и личностно-ориентированного подходов. З.Р. Танаева, основывая практико-ориентированное обучение на компетентном подходе, считает необходимым обогащать его междисциплинарным, контекстным и модульным подходами [13].

Данные точки зрения подтверждают современные тенденции и требования к профессионалу, владеющему компетенциями смежных специальностей, способного ориентироваться и осуществлять деятельность в условиях, находящихся на границе различных профессиональных отраслей, то есть быть транспрофессионалом.

Согласно позиции Э.Ф. Зеера и Э.Э. Сыманюка [5], транспрофессионализм основывается на синтезе междисциплинарных знаний и компетенций одной профессиональной области. Транспрофессионализм становится сам по себе компетенцией. По мнению В.С. Третьяковой [14], сегодня транспрофессиональные компетенции становятся базовыми, обеспечивая продуктивность и многофункциональность всевозможных видов профессиональной деятельности, и включают аналитические, коммуникативные и прогностические способности, которые позволяют специалисту эффективно осваиваться в различных социальных и профессиональных сообществах. При этом ученые едины во мнении, что методологической основой подготовки транспрофессионалов является компетентностный подход.

Таким образом, современная профессиональная деятельность, являясь по своей сути транспрофессиональной, вызывает необходимость организации практико-ориентированного обучения будущих специалистов, опираясь на синтез ведущих положений ряда методологических подходов, где главенствующую позицию занимает компетентностный подход.

Несмотря на ряд имеющихся противоречий и проблем реализации компетентностного подхода, решение которых возможно только путем активного взаимодействия всех участников образовательного процесса, а также усовершенствования образовательной системы в целом, данный подход остается преобладающим в концепции практико-ориентированного обучения, тем самым способствуя формированию будущего профессионала с конкретными компетенциями и качествами, позволяющими ему самостоятельно решать профессиональные задачи, осуществлять непрерывное личностное и профессиональное развитие.

Список литературы

Андреев А.Л. Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа // Педагогика. 2005. № 4. С. 19–27.

Бобылев А.В. Проявление компетенции самоорганизации на разных этапах социализации личности // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2019. № 3. С. 101–104.

Ведерникова Л.В., Еланцева С.А., Поворожнюк О.А. Теоретико-методологические подходы практико-ориентированной подготовки педагога: постановка проблемы // XXVII Ершовские чтения: сб. науч. ст. Всерос. науч.-практ. конф. Ушим: Изд-во филиала ТГУ, 2017. С. 5–9.

Гарькина И.А. Реализация компетентностного подхода при разработке рабочей программы по математике в техническом вузе // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2018. № 1. С. 96–99.

Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э. Методологические ориентиры развития транспрофессионализма педагогов профессионального образования // Образование и наука. 2017. № 8. С. 9–25.

Иванов В.В. Педагогические условия формирования организационно-управленческих компетенций у студентов в вузе // Культурная жизнь Юга России. 2015. № 2 (57). С. 36–40.

Калугина И.Ю. Образовательные возможности практико-ориентированного обучения учащихся: дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2000. 215 с.

Леванова Е.А., Пушкарева Т.В. Методологические подходы к интериоризации профессионально-ориентированных знаний в процессе подготовки социальных педагогов // Преподаватель XXI век. 2015. № 4. С. 35–45.

Лобанова Н.А., Сулимова А.В., Цыбина Е.А. [и др.] Сущность и содержание общекультурных компетенций в профессиональном образовании // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2016. № 2. С. 137–141.

Огородник В.Э., Аршанский Е.Я. Практико-ориентированный подход в педагогическом образовании: теоретико-методологические аспекты // Веснік адукацыі. 2018. № 12. С. 3–10.

Пряжников Н.С., Румянцева Л.С. Самоопределение и профессиональная ориентация учащихся: учебник для студентов учреждений высшего профессионального образования. М: Издательский центр «Академия», 2013. 208 с.

Савицкая А.В. Практико-ориентированный подход в обучении: обзор зарубежной литературы и проблемы реализации в вузе // European Social Science Journal. 2013. № 4 (23). С. 66–74.

Танаева З.Р. Практико-ориентированное обучение: теоретико-методологические подходы // Инновационное развитие профессионального образования. 2012. № 2. С. 39–42.

Третьякова В.С. Транспрофессионализм: проблемы и пути решения // Транспрофессионализм

как предиктор социально-профессиональной мобильности молодежи: материалы Всерос. (с международным участием) науч.-практ. конф. Екатеринбург: РГППУ, 2019. С. 287–290.

Ульянина О.А. Компетентностный подход в научной парадигме российского образования // Психолого-педагогические исследования. 2018. Т. 10, № 2. С. 135–147.

Ялалов Ф.Г. Деятельностно-компетентностный подход к практикоориентированному образованию // Высшее образование в России. 2008. № 1. С. 89–93.

References

Andreev A.L. *Kompetentnostnaja paradigma v obrazovanii: opyt filosofsko-metodologicheskogo analiza* [Competency paradigm in education: philosophic and methodological analysis]. *Pedagogika* [Pedagogy], 2005, № 4, pp. 19–27. (In Russ.)

Bobylev A.V. *Projavlenie kompetencii samoorganizacii na raznyh jetapah socializacii lichnosti* [Manifestation of self-organisation competence at different stages of socialisation]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija: Pedagogika. Psihologija. Sociokinetika* [Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics], 2019, № 3, pp. 101–104. (In Russ.)

Vedernikova L.V., Elanceva S.A., Povoroznjuk O.A. *Teoretiko-metodologicheskie podhody praktiko-orientirovannoj podgotovki pedagoga: postanovka problemy* [Theoretical and methodological approaches to the practical-oriented training of teachers: to state the issue]. *XXVII Ershovskie chtenija: sb. nauch. st. Vseros. nauch.-prakt. konf.* [XXVII Ershov Readings: a collection of scientific articles of the All-Russian Scientific and Practical Conference]. Ishim: Tyumen State University Publ., 2017, pp. 5–9. (In Russ.)

Gar'kina I.A. *Realizacija kompetentnostnogo podhoda pri razrabotke rabochej programmy po matematike v tehničeskom vuze* [The implementation of the competency approach in the development of the working programme in mathematics in a technical university]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija: Pedagogika. Psihologija. Sociokinetika* [Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics], 2018, № 1, pp. 96–99. (In Russ.)

Zeер Je.F., Symanjuk Je.Je. *Metodologicheskie orientiry razvitija transprofessionalizma pedagogov professional'nogo obrazovanija* [Methodological guidelines for the transprofessionalism development among vocational educators]. *Obrazovanie i nauka* [The education and Science Journal], 2017, № 8, pp. 9–25. (In Russ.)

Ivanov V.V. *Pedagogicheskie uslovija formirovanija organizacionno-upravlencheskih kompetencij u studentov v vuze* [Pedagogical conditions students organiza-

tional and managerial skills formation at the university]. *Kul'turnaja zhizn' Juga Rossii* [Cultural studies Russian South], 2015, № 2 (57), pp. 36–40. (In Russ.)

Kalugina I.Ju. *Obrazovatel'nye vozmozhnosti praktiko-orientirovannogo obucheniya uchashhihsja*: dis. ... kand. ped. nauk [Educational opportunities practice-oriented education of students]. Ekaterinburg, 2000, 215 p. (In Russ.)

Levanova E.A., Pushkareva T.V. *Metodologicheskie podhody k interiorizacii professional'no-orientirovannykh znanij v processe podgotovki social'nykh pedagogov* [Methodological approaches to the internalization of professionally-oriented knowledge in the process of preparation of social teachers]. *Prepodavatel' XXI vek* [Prepodavatel XXI vek], 2015, № 4, pp. 35–45. (In Russ.)

Lobanova N.A., Sulimova A.V., Cybina E.A., Sjasina S.N. *Sushhnost' i sodержanie obshhekul'turnykh kompetencij v professional'nom obrazovanii* [The essence and content of general cultural competences in professional education]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija: Pedagogika. Psihologija. Sociokinetika* [Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics], 2016, № 2, pp. 137–141. (In Russ.)

Ogorodnik V.Je., Arshanskij E.Ja. *Praktiko-orientirovannyj podhod v pedagogicheskom obrazovanii: teoretiko-metodologicheskie aspekty* [The practice-oriented approach in teacher education: theoretical and methodological aspects]. *Vesnik adukacyi* [Journal of Education], 2018, № 12, pp. 3–10. (In Russ.)

Prjazhnikov N.S., Rumjanceva L.S. *Samoopredelenie i professional'naja orientacija uchashhihsja: uchebnik dlja studentov uchrezhdenij vysshego professional'nogo obrazovanija* [Self-determination and vocational guidance of students: a

textbook for students of higher education institutions]. Moscow, Academy Publ., 2013, 208 p. (In Russ.)

Savickaja A.V. *Praktiko-orientirovannyj podhod v obuchenii: obzor zarubezhnoj literatury i problemy realizacii v vuze* [Practico-orientirovannyj of the approach of all obucheniya: zarubezhna literatura's review uses up problema realizaciiom all vuze]. *European Social Science Journal* [European Social Science Journal], 2013, № 4 (23), pp. 66–74. (In Russ.)

Tanaeva Z.R. *Praktiko-orientirovannoe obuchenie: teoretiko-metodologicheskie podhody* [Practice-based learning: theoretical and methodological approaches]. *Innovacionnoe razvitie professional'nogo obrazovanija* [Innovative development of vocational education], 2012, № 2, pp. 39–42.

Tretjakova V.S. *Transprofessionalizm: problemy i puti reshenija* [Transprofessional: problems and solutions]. *Transprofessionalizm kak prediktor social'no-professional'noj mobil'nosti molodezhi: materialy Vserossijskoj (s mezhduнародnym uchastiem) nauchno-prakticheskoj konferencii* [Transprofessionalism as a predictor of social and professional mobility of youth: materials of the All-Russian (with international participation) scientific and practical conference]. Ekaterinburg, RSVPU, 2019, pp. 287–290.

Uljanina O.A. *Kompetentnostnyj podhod v nauchnoj paradigme rossijskogo obrazovanija* [Competence approach in the scientific paradigm of Russian education]. *Psihologo-pedagogicheskie issledovanija* [Psychological-Educational Studies], 2018, vol. 10, № 2, pp. 135–147.

Jalalov F.G. *Dejatel'nostno-kompetentnostnyj podhod k praktikoorientirovannomu obrazovaniju* [Activity competence approach to practice oriented education]. *Vyshee obrazovanie v Rossii* [Higher Education in Russia], 2008, № 1, pp. 89–93.

ДИНАМИКА МОТИВАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ-БАКАЛАВРОВ НАПРАВЛЕНИЯ «СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА»

В статье рассматривается мотивация учебной деятельности студентов-бакалавров направления «Социальная работа». Раскрываются факторы и стадии мотивационного процесса, динамические характеристики системы мотивации. Выявляется роль мотивационного блока в структуре учебной деятельности студентов. Сравнительный анализ мотивационного профиля студентов осуществляется на основе исследований мотивации обучения, проведенных автором в 2015 и 2019 годах. Диагностическим инструментарием стали методики «Изучение мотивации обучения в вузе» Т.И. Ильиной и «Изучение мотивов учебной деятельности студентов» А.А. Реана и В.А. Якунина. Дополнительный метод исследования – анализ эссе, в которых студенты аргументируют наличие или отсутствие желания продолжать обучение по выбранному направлению и в дальнейшем работать в социальной сфере. Полученные результаты позволили выделить наиболее значимые мотивы обучения и их динамику у студентов направления «Социальная работа». Анализ эссе показал, что в целом около 80 % студентов высказались скорее положительно о перспективе работать по приобретённой специальности. В заключении делается вывод о росте показателей мотивации по шкале «овладение профессией», сохранение значимости мотивов «приобретение знаний» и «получение диплома», а также включение в число приоритетных мотива «получать интеллектуальное удовлетворение» вместо мотива «добиться одобрения родителей и окружающих».

Ключевые слова: мотивация обучения, социальная работа, студенты, получение диплома, приобретение знаний, овладение профессией, компоненты мотивации обучения, эссе.

Информация об авторе: Зарубина Юлия Николаевна, ORCID 0000-0003-0481-766X, кандидат психологических наук, Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова, г. Ярославль, Россия.

E-mail: zarubinayuliya@mail.ru

Дата поступления статьи: 23.10.2019.

Для цитирования: Зарубина Ю.Н. Динамика мотивации учебной деятельности студентов-бакалавров направления «Социальная работа» // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. Т. 26, № 1. С. 157–161. DOI 10.34216/2073-1426-2020-26-1-157-161.

Yuliya N. Zarubina

Demidov Yaroslavl State University

THE DYNAMICS OF MOTIVATION FOR EDUCATIONAL ACTIVITIES OF BACHELOR STUDENTS IN THE DIRECTION OF «SOCIAL WORK»

The article discusses the motivation of the educational activities of bachelor students in the direction of «Social Work». The factors and stages of the motivation process, the dynamic characteristics of the motivation system are revealed. The role of the motivational block in the structure of educational activities of students is revealed. A comparative analysis of the motivational profile of students is carried out on the basis of studies of learning motivation conducted by the author in 2015 and 2019. Diagnostic tools have become the methodology «Studying the motivation of learning at a university» T.I. Il'ina and «Studying the motives of students' teaching activities» by Artur Rean and Valeriy Yakunin. An additional research method was the analysis of essays in which students argue for the presence or absence of a desire to continue their education in a chosen direction and to continue to work in the social sphere. The results obtained made it possible to single out the most significant learning motives and their dynamics among students of the Social Work direction. An analysis of the essay showed that in general, about 80% of students spoke more positively about the prospect of working in their acquired specialty. In conclusion, a conclusion is drawn about the growth of motivation indicators on the scale of «mastering a profession», maintaining the significance of the «motives acquiring knowledge» and «obtaining a diploma», as well as the inclusion of the motive «receive intellectual satisfaction» as the priority motive instead of «gaining the approval of parents and others».

Keywords: learning motivation, social work, students, obtaining diploma, acquiring knowledge, mastering profession, components of learning motivation, essay.

Information about the author: Yuliya N. Zarubina, ORCID 0000-0003-0481-766X, Candidate of Psychological Sciences, Demidov Yaroslavl State University, 150000, Yaroslavl, Russia.

E-mail: zarubinayuliya@mail.ru

Article received: October 23, 2019.

For citation: Zarubina Yu. N. The dynamics of motivation for educational activities of bachelor students in the direction of «Social Work» // Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics. 2020, vol. 26, № 1, pp. 157–161 (In Russ.). DOI: 10.34216/2073-1426-2020-26-1-157-161.

Изменения, связанные с внедрением информационно-коммуникационных технологий, значительно трансформируют учебный процесс. Новые образовательные подходы и системы (например, дистанционные и массовые онлайн-курсы), множественность источников

знаний, экспоненциальный рост объема информации приводят к реорганизации не только самого образовательного процесса, но и затрагивают те структуры личности студента, которые оказывают влияние на эффективность и успешность учебной деятельности.

Изучая структуру учебной деятельности, Н.В. Нижегородцева выделяет пять функциональных блоков учебно-важных качеств: личностно-мотивационный, принятия учебной задачи, представления о содержании и способах выполнения учебной деятельности, информационной основы деятельности, управления деятельностью [Нижегородцева: 14].

Мотивационный блок в структуре учебной деятельности играет ведущую роль, так как обуславливает проявление учебной активности. Установки, потребности, интересы, цели студента являются факторами, составляющими основу мотивационного процесса. Знание логики мотивационного процесса, включающего стадии возникновения потребности, целеполагания, поиск путей удовлетворения потребности и действий, к этому приводящих, делает процесс управляемым.

Разнообразие потребностей, лежащих в основе системы мотивации субъекта, обуславливает полимотивированность учебной деятельности. П.М. Якобсон [Якобсон: 230] динамическую систему мотивов представляет как совокупность отрицательной мотивации, внешней по отношению к учебной деятельности и связанной с возможными негативными последствиями неуспеха, положительной, включающей социальные мотивы, и внутренней мотивации учения как стремления познавать новое.

Источниками учебной мотивации М.В. Матюхина считает внутренние познавательные и социальные потребности, внешние требования, ожидания, возможности и личные мотивы, включающие интересы, потребности, установки и стереотипы [Бакшаева, Вербицкий: 11].

В педагогической и психологической литературе значительное внимание уделено проблемам мотивации учебной деятельности школьников, в то время как учебная мотивация студентов вуза является наименее изученной.

Е.П. Ильин, проанализировав результаты исследований разных авторов, выявил, что наиболее стабильно проявляющимися мотивами, не зависящими от социально-экономических и политических изменений в стране, являются: желание находиться в кругу студенческой молодежи, большое общественное значение профессии и широкая сфера ее применения, соответствие профессии интересам и склонностям и ее творческие возможности [Ильин: 264].

Учебная мотивация, по мнению И.Н. Мещеряковой, обусловлена личными особенностями студента, образовательной системой и особенностями образовательного учреждения, а также субъективными характеристиками преподавателя, его отношением к предмету и спецификой самих учебных предметов [Мещерякова: 137].

С формированием и развитием мотивации учебной деятельности студентов связаны не толь-

ко эффективность образовательного процесса, но и превращение полученных знаний, умений и навыков в средства личностного и профессионального роста. Поэтому вопрос изучения мотивационных составляющих обучения приобретает особую актуальность.

Целью авторского исследования стало изучение особенностей мотивации учебной деятельности студентов-бакалавров направления «Социальная работа» в Ярославском государственном университете им. П.Г. Демидова.

Впервые изучение мотивации учебной деятельности студентов направления «Социальная работа» было проведено автором в апреле 2015 года. В данный период в опросе приняли участие 44 студента, среди них 15 студентов второго курса, 14 – третьего и 15 – четвертого [Зарубина: 32].

Диагностическим инструментарием стали методики «Изучение мотивации обучения в вузе» Т.И. Ильиной и «Изучение мотивов учебной деятельности студентов» (методика предложена А.А. Реаном, В.А. Якуниным).

Согласно данным исследования по методике «Изучение мотивации обучения в вузе», у студентов всех курсов наиболее выражены мотивы, связанные с приобретением знаний и получением диплома. Средний балл по группам студентов второго, третьего и четвертого курсов составил 5,36; 7,3 и 6,8 соответственно по шкале «приобретение знаний» при максимальном значении 12,6 по данной шкале.

Среднегрупповые баллы по шкале «получение диплома» у студенческих групп второго, третьего и четвертого курсов составили 4,9; 5,3 и 5,6 при максимально возможном значении 10 баллов. Это немного ниже, чем показатели мотивации приобретения знаний в процессе обучения, но гораздо более выражены, чем показатели по шкале «овладение профессией». Здесь показатели по группам распределились следующим образом: 3 – средний балл у студентов второго курса, 1,9 – у студентов третьего курса и 1,8 – у четвертого.

Нами был сделан вывод о том, что такие низкие баллы свидетельствуют либо о неадекватном выборе профессии студентами направления «Социальная работа», либо об отсутствии четкого видения особенностей профессии и ее перспектив. Групповая беседа, проведенная со студентами, показала, что в целом они удовлетворены выбором будущей профессии. Социальная работа как профессиональная и практическая деятельность соответствует ценностным ориентациям и личностным качествам будущих бакалавров. Однако низкая оплата труда в социальной сфере нивелирует ценность профессии социального работника для студентов, они редко связывают с ней перспективы карьерного роста. Значительная часть студентов на всех курсах выразила желание, в случае увеличе-

ния размера оплаты труда, работать по получаемой профессии.

Использование методики Реана и Якунина имело целью выявить наиболее значимые для студентов мотивы обучения путем ранжирования шестнадцати предложенных и выбора пяти доминирующих в системе мотивации. Обработка результатов проводилась подсчетом частоты выбираемых мотивов как наиболее значимых по всей выборочной совокупности. Затем определялось ранговое место мотива.

Анализ полученных результатов позволил выявить следующие особенности. Наиболее значимыми мотивами у студентов всех курсов являлись: стать высококвалифицированным специалистом, получить диплом, приобрести глубокие и прочные знания, обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности, добиться одобрения родителей и окружающих.

Нами был сделан вывод о том, что учебная деятельность студентов полимотивирована, и ее мотивы взаимосвязаны, не существуют изолированно.

В сентябре 2019 года автором было проведено повторное исследование мотивации учебной деятельности студентов направления «Социальная работа». В исследовании также приняли участие студенты второго, третьего и четвертого курса бакалавриата. Выборку составили 16 студентов второго курса, 12 студентов третьего курса и 14 студентов четвертого курса.

Данные, полученные с помощью методики Ильиной, позволили выявить, что в целом у студентов бакалавриата ведущими мотивами по-прежнему остаются мотивы «приобретения знаний» и «получение диплома». Среднегрупповой балл по шкале «получение диплома» у студентов второго курса составил 7,7, третьего курса – 6,3, четвертого курса – 5,5.

Мотив «приобретение знаний» находится на втором месте со следующими показателями: 6,7 у студентов второго курса; 5,6 – у студентов третьего курса и 6,0 – у студентов четвертого курса.

Что касается шкалы «овладение профессией», то здесь можно говорить о достаточно ощутимом росте показателей выраженности данного мотива у студентов всех курсов. Средний балл по шкале у студентов второго курса составил 4,7 и у студентов третьего курса – 4,75. У студентов четвертого курса этот показатель равняется 4,1.

Если сравнить полученные результаты с данными исследования, проведенного в 2015 году, то можно констатировать, что студенты направления «Социальная работа» в своей учебной деятельности по-прежнему более всего ориентированы на приобретение знаний и получение диплома. Однако, согласно полученным данным, значимость получения диплома несколько выше, чем показатели мотивации на приобретение знаний. Также полу-

ченные данные демонстрируют, что у студентов в целом стали выше баллы по шкале «получение диплома», а не просто идет опережение показателей мотивации получения знаний. Поэтому можно сделать вывод, что основная цель и мотивация обучения в вузе – получение документа о высшем образовании. Возможно, это связано с тем, что на современном этапе меняются требования к будущим сотрудникам и специалистам, в том числе и в социальной сфере. Опросы работодателей показывают, что наиболее ценными сейчас являются навыки, которыми владеет соискатель, опыт участия в проектной деятельности, в том числе и в вузе, личностные качества сотрудника. И зачастую важно просто наличие документа об образовании в совокупности с другими значимыми характеристиками соискателя на рабочее место.

Более выраженный мотив овладения профессией в процессе обучения в вузе, по сравнению с 2015 годом, является позитивным моментом и может свидетельствовать о возможном желании работать по специальности после окончания обучения, осознании значимости и общественного признания профессии. Хотя более низкие показатели по данному мотиву, в сравнении с другими, показывают необходимость целенаправленной работы со студентами в плане ориентации их на будущую практическую деятельность по выбранной специальности.

Анализ данных, полученных с помощью методики «Изучение мотивов учебной деятельности» Реана и Якунина, позволил заключить, что в число пяти наиболее значимых для студентов 2 курса мотивов вошли следующие (в порядке убывания значимости): приобрести глубокие и прочные знания, стать высококвалифицированным специалистом, успешно сдавать экзамены, получить диплом, получить одобрение и поддержку окружающих. Необходимо отметить, что лишь немного ниже рангом оказался мотив «быть примером для сокурсников».

У студентов 3 курса определяющими мотивами стали следующие: приобрести глубокие и прочные знания, получить диплом, стать высококвалифицированным специалистом, успешно продолжить обучение, постоянно получать стипендию. Мотивы расположены в порядке убывания значимости.

Подавляющее большинство (68 %) студентов четвертого курса в пятерку наиболее значимых мотивов включили «получить интеллектуальное удовлетворение» вместо мотива «постоянно получать стипендию», который был выделен студентами третьего курса.

При этом наименьшее число выборов оказалось у мотивов «достичь уважения преподавателей» и «добиться одобрения родителей и окружающих».

По сравнению с данными, полученными с помощью методики Реана и Якунина в 2015 году, результаты исследования 2019 года позволяют сле-

лать вывод, что у студентов всех курсов часть доминирующих мотивов осталась неизменной, в частности мотив «стать высококвалифицированным специалистом» и мотивы получения знаний и диплома. Мотив получения одобрения и поддержки окружающих сохранился в 2019 году лишь у студентов второго курса, что может свидетельствовать о большем уровне сформированности крепкой адекватной самооценки у студентов старших курсов. Стремление получать интеллектуальное удовлетворение по-прежнему характерно для студентов четвертого курса, но не столь значимо для третьекурсников и не вошло у них в пятерку основных. Это может быть связано с наличием других приоритетов, а именно с большей значимостью для них хорошей успеваемости и получения стипендии.

В целом сравнительный анализ двух проведенных автором исследований свидетельствует, что показатели мотивации по шкалам «приобретение знаний» и «получение диплома» по-прежнему значимы для студентов бакалавриата направления «Социальная работа». Но вместе с тем значительный рост показателей мотивации по шкале «овладение профессией», а также включение в число приоритетных у студентов четвертого курса мотива «получать интеллектуальное удовлетворение» вместо мотива «добиться одобрения родителей и окружающих» в 2015 году, являются показателем более взвешенного, обдуманного и целенаправленного желания получить образование по данному направлению.

Вспомогательным методом в исследовании мотивации обучения по направлению «Социальная работа» в 2019 году стало написание эссе, где студентам было предложено дать развернутые ответы на вопросы «Собираетесь ли Вы работать по специальности? Почему?» и «Что могло бы Вас мотивировать на продолжение обучения по данному направлению в магистратуре и в дальнейшем работать по полученной профессии?»

Анализ работ-эссе показал, что основным негативным моментом, снижающим мотивацию работать по полученной в вузе профессии, является низкая оплата труда в социальной сфере и отсутствие в обозримом будущем перспектив её повышения. В целом около 80 % студентов высказались скорее положительно о перспективе работать по приобретённой специальности. Те студенты, которые твёрдо уверены, что своё профессиональное будущее не свяжут с социальной работой, в качестве аргумента указывают низкий уровень оплаты труда, неясные перспективы карьерного роста, низкий престиж профессии в обществе и наличие других интересов и склонностей. Больше всего таких ответов демонстрируют студенты второго курса. Это связано с отсутствием у них чёткого представления об особенностях и возможностях профессии, видения ясных перспектив трудоустройства, малень-

ким опытом прохождения практики в учреждениях социального обслуживания.

На вопрос о мотивации продолжения обучения по данному направлению и возможном трудоустройстве по специальности более половины отметили, что уже мотивированы поступать в магистратуру по социальной работе. Также в качестве возможных побудительных моментов были отмечены повышение стипендии, увеличение количества практических занятий, увеличение заработной платы в системе социального обслуживания населения и повышение престижа социальной работы в обществе. В качестве аргументов намерений продолжить обучение по направлению «Социальная работа» и в дальнейшем трудоустроиться были отмечены «желание работать с людьми», «помогать нуждающимся в помощи», «интересно учиться», «социальная работа – многопрофильная специальность» и «не будет проблем с трудоустройством».

Можно сделать вывод, что более чёткие и ясные перспективы развития социальной сферы, повышение уровня оплаты труда, репутационные выгоды и признание значимости специалистов по социальной работе в обществе будут активизировать и стимулировать мотивацию обучения студентов и дальнейшей их работы по специальности.

В целом сравнительный анализ мотивационного профиля студентов, обучающихся на бакалавриате по направлению «Социальная работа», фиксирует рост показателей мотивации по шкале «овладение профессией», сохранение значимости мотивов «приобретение знаний» и «получение диплома», а также включение в число приоритетных мотива «получать интеллектуальное удовлетворение» вместо мотива «добиться одобрения родителей и окружающих» в предыдущем исследовании.

Список литературы

Бакиаева Н.А., Вербицкий А.А. Психология мотивации студентов: учеб. пособие. М.: Логос, 2006. 184 с.

Гнездилова Л.Б., Гнездилов М.А. Учебная мотивация как основа эффективного образовательного процесса в вузе. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/uchebnaya-motivatsiya-kak-osnova-effektivnogo-obrazovatel'nogo-protsessa-v-vuze> (дата обращения: 10.09.2019).

Зарубина Ю.Н. Технология повышения мотивации студентов направления «Социальная работа» к обучению в вузе // Вестник социально-политических наук. 2016. № 15. С. 32–36.

Зонова В.Е. Профессиональная мотивация как фактор успешности обучения в вузе. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnaya-motivatsiya-kak-faktor-uspeshnosti-obucheniya-v-vuze> (дата обращения: 11.09.2019).

Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2006. 512 с.

Мельникова В.Е. Мотивация к обучению студентов в вузе как психолого-педагогическая проблема // Вестник Новгородского государственного университета. 2016. № 5 (96). С. 61–64.

Мецеракова И.Н. Особенности мотивации учебной деятельности студентов-психологов различных курсов // Известия Воронежского государственного педагогического университета. 2015. № 4 (269). С. 137–139.

Нижегородцева Н.В. Понятие учебной деятельности и готовности к обучению в парадигме системогенетического подхода // Системогенез учебной и профессиональной деятельности. Ярославль: Агентство Литера, 2004. Ч. 2. С. 12–15.

Реан А.А. Психология личности. СПб.: Питер, 2013. 288 с.

Якобсон П.М. Психологические проблемы мотивации поведения человека. М.: Просвещение, 1969. 317 с.

Atkinson J., Birch D. Introduction to Motivation. New York, D. Van Nostrad Company, 1978, 324 p.

References

Bakshaeva N.A., Verbitskii A.A. *Psikhologiya motivatsii studentov: uchebnoe posobie* [Psychology of student motivation: a study guide]. Moscow, Logos Publ., 2006, 184 p. (In Russ.)

Gnezdilova L.B., Gnezdilov M.A. *Uchebnaia motivatsiia kak osnova effektivnogo obrazovatel'nogo protsessa v vuze* [Educational motivation as the basis of an effective educational process in a university]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/uchebnaia-motivatsiia-kak-osnova-effektivnogo-obrazovatel'nogo-protsessa-v-vuze> (access date: 10.09.2019). (In Russ.)

Zarubina Iu. N. *Tekhnologiya povysheniia motivatsii studentov napravleniia "Sotsial'naiia rabota' k obucheniiu v vuze* [Technology to increase the motivation of students of the direction «Social Work» to study at a university]. *Vestnik sotsial'no-politicheskikh nauk* [Bulletin of socio-political sciences]. 2016, № 15, pp. 32–36. (In Russ.)

Zonova V.E. *Professional'naiia motivatsiia kak faktor uspeshnosti obucheniia v vuze* [Professional motivation as a factor in the success of studies at a university]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnaya-motivatsiia-kak-faktor-uspeshnosti-obucheniia-v-vuze> (access date: 11.09.2019). (In Russ.)

Il'in E.P. *Motivatsiia i motivy* [Motivation and motives.]. Saint Petersburg, Piter Publ., 2006, 512 p. (In Russ.)

Mel'nikova V.E. *Motivatsiia k obucheniiu studentov v vuze kak psikhologo-pedagogicheskaia problema* [Motivation for teaching students at a university as a psychological and pedagogical problem]. *Vestnik Novgorodskogo gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of Novgorod State University]. 2016, № 5 (96), pp. 61–64. (In Russ.)

Meshcheriakova I.N. *Osobennosti motivatsii uchebnoi deiatel'nosti studentov-psikhologov razlichnykh kursov* [Features of motivation for educational activities of psychology students of various courses]. *Izvestiia VGPU* [News of Voronezh State Pedagogical University]. 2015, № 4(269), pp. 137–139. (In Russ.)

Nizhegorodtseva N.V. *Poniatie uchebnoi deiatel'nosti i gotovnosti k obucheniiu v paradigme sistemogeneticheskogo podkhoda* [The concept of educational activity and readiness for learning in the paradigm of a system-genetic approach]. *Sistemogenez uchebnoi i professional'noi deiatel'nosti* [Systemogenesis of educational and professional activities]. Iaroslavl', Agentstvo Litera Publ., 2004, part 2, pp. 12–15. (In Russ.)

Rean A.A. *Psikhologiya lichnosti* [Psychology of Personality]. Saint Petersburg, Piter Publ., 2013, 288 p. (In Russ.)

Iakobson P.M. *Psikhologicheskie problemy motivatsii povedeniia cheloveka* [Psychological problems of motivation of human behavior]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 1969, 317 p. (In Russ.)

Atkinson J., Birch D. *Introduction to Motivation*. New York: D. Van Nostrad Company Publ., 1978, 324 p.

**ИМИТАЦИОННАЯ ВИРТУАЛЬНАЯ СРЕДА КАК ОСОБОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО: ДВОЙСТВЕННОСТЬ ПРИРОДЫ**

В данной статье на основе интегративного осмысления Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» и ряда позиций зарубежных и отечественных ученых всесторонне рассматривается специфическая природа имитационной виртуальной образовательной среды. В рамках представленного анализа, являясь преподавателем военного вуза, автор актуализирует проблему исследования виртуальной среды обучения в связи с необходимостью обеспечения качественного роста потенциала высшего военного образования, ключевым фактором которого считает процесс формирования профессиональной компетентности будущих офицеров современной армии с помощью инновационных технологий. В работе подчеркивается, что в Законе «Об образовании в Российской Федерации» (ФЗ-273, ст. 16, п. 1) как средство обучения упоминается только техносфера: сама информация, представленная в базах данных, и инфраструктура её накопления, хранения и передачи, – а содержание, способы применения, методы и формы электронного обучения, естественно, не рассматриваются. В связи с этим основной материал статьи посвящен осмыслению особой природы имитационной виртуальной образовательной среды, способов и средств обучения в ней. В результате анализа автор приходит к выводу о том, что данная среда создается не только с помощью информационно-коммуникационных технологий, но также интеллектом и воображением человека, выдвигая на первый план двойственность природы виртуальной среды, ее внешнее и внутреннее, материальное и идеальное проявления.

Ключевые слова: виртуализация, имитация, электронные средства обучения, интеллект и воображение человека.

Информация об авторе: Назаров Евгений Сергеевич, ORCID 0000-0003-3488-4740, аспирант, Костромской государственного университета, г. Кострома, Россия.

E-mail: evgenii_n76@mail.ru

Дата поступления статьи: 27.12.2019.

Для цитирования: Назаров Е.С. Имитационная виртуальная среда как особое образовательное пространство: двойственность природы // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. Т. 26, № 1. С. 162–167. DOI 10.34216/2073-1426-2020-26-1-162-167.

Yevgeniy S. Nazarov
Kostroma State University

**SIMULATION VIRTUAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT AS SPECIAL EDUCATIONAL SPACE:
DUALITY OF NATURE**

Based on the integrative interpretation of the Federal Law «On Education in the Russian Federation» and a number of positions of foreign and Russian scientists, this article comprehensively examines the essence of a simulated virtual educational environment. In the framework of the presented analysis, being a lecturer at a military university, the author actualises the problem from the standpoint of ensuring the qualitative growth of the potential of higher military education, where the formation of professional competency of future army officers via innovative technologies is deemed the key factor. The article emphasises that out of the existing educational media only the technosphere of e-learning is enshrined in the federal Law «On Education in the Russian Federation» (Article 16, Clause 1), i.e. the information presented in the databases and the infrastructure for its accumulation, storage and transmission, while the content and application methods along with the forms of e-learning are overlooked. In this regard, the article is focused on understanding the essence of a simulated virtual educational environment and learning tools in it. As a result of the analysis, the author comes to the conclusion that such environment is created not only with the help of information and communication technologies, but also with the intellect and imagination of a person, highlighting the duality of the essence of the virtual environment, its external and internal material and ideal manifestations.

Keywords: virtualisation, imitation, electronic learning tools, human intelligence and imagination.

Information about the author: Yevgeniy S. Nazarov, ORCID 0000-0003-3488-4740, graduate student, Kostroma State University, Kostroma, Russia.

E-mail: evgenii_n76@mail.ru

Article received: December 27, 2019.

For citation: Nazarov Ye.S. Simulation virtual educational environment as special educational space: duality of nature. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2020, vol. 26, № 1, pp. 162–167 (In Russ). DOI 10.34216/2073-1426-2020-26-1-162-167.

В современной системе образования становится закономерностью активное внедрение различных форм и способов цифровизации процесса обучения и использование широкого спектра электронных технологий в этой области. Одно из проявлений этого – все более широкое применение в образовательном процес-

се имитационных виртуальных средств обучения и возникающая проблема организации необходимой инфраструктуры.

Для военного образования этот процесс приобретает особое значение. Еще в 2013 году Президент Российской Федерации В.В. Путин заявил о необходимости обеспечения качественного роста

потенциала армейской высшей школы¹. Ключевым фактором обеспечения этого является формирование профессиональных компетентностей курсантов, способных осуществлять свою будущую профессиональную деятельность в рядах вооруженных сил в условиях информационной реальности постиндустриального глобализирующегося общества с использованием инновационных технологий, в том числе – в процессе управления современной военной техникой. В определенном смысле сама служба в армии виртуализируется. Это предполагает формирование особого типа мышления в процессе получения образования – виртуального, которое выражается в познании многомерной пространственно-временной реальности. Таким образом, можно констатировать, что проблема создания имитационной виртуальной среды и применение имитационных виртуальных средств обучения является актуальной не только для гражданских, но и для военных вузов.

Одновременно со значимостью проблемы следует признать, что она научно разработана еще недостаточно. Корпоративные системы обучения, конечно, применяют имитационное виртуальное моделирование уже не одно десятилетие. Однако российское формальное образование стало пристально обращаться к данным средствам обучения только сейчас, причем в качестве таковых рассматривает все, что связано с применением каких-либо электронных средств обучения. Вследствие этого назрела потребность разобраться, что понимается под имитационной виртуальной образовательной средой и средствами обучения в ней, какова их природа? Очевидно, что в процессе осмысления данного вопроса следует исходить из наличия множества подходов к рассмотрению заявленных понятий.

В правовом поле использование в образовательном процессе различного рода форм и средств информационно-коммуникационного и электронного обучения было закреплено Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 20 декабря 2012 года. Здесь определено очень широкое понятие – «электронное обучение».

Соответственно, как правовая категория имитационные виртуальные средства обучения относятся к электронному обучению. Трактовку данного термина содержит ст. 16 п. 1 «Реализация образовательных программ с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий» Федерального Закона № 273 «Об образовании в Российской Федерации», где электронное обучение определяется как система, включающая в себя использование трех основных элементов:

– информации, содержащейся в базах данных и используемой при реализации образовательных программ;

– комплекса информационных технологий и телекоммуникационных сетей, посредством которых обеспечивается обработка данной информации;

– информационно-телекоммуникационных сетей, обеспечивающих передачу по линиям связи данной информации, а также взаимодействие обучающихся и педагогических работников².

Следовательно, законодатель закрепляет только две составляющие электронного обучения: информацию, представленную в электронной форме, и инфраструктуру ее накопления, хранения и передачи, в том числе – в рамках взаимодействия субъектов образовательного процесса, то есть то, что в исследовательской литературе обозначается как техносфера образовательной организации [Кругова]. Вопросы содержания, характера применения форм, методов и средств такого обучения в Законе не отражаются, отсылая к «порядку», устанавливаемому федеральным органом исполнительной власти, в полномочия которого входят функции выработки и реализации государственной политики и нормативно-правового регулирования в сфере высшего образования. Порядок применения организациями электронного обучения, дистанционных технологий при реализации образовательных программ был утвержден приказом Министерства образования и науки РФ № 816 от 23 августа 2017 года. Он закрепляет требования к созданию электронной информационно-образовательной среды и обеспечению к ней доступа, но тоже не определяет, что следует относить к категории электронного обучения.

С одной стороны, это закономерно в контексте академической свободы, в том числе – в праве организации, осуществляющей образовательную деятельность, самостоятельно разрабатывать образовательные программы, образовательные формы и технологии их реализации. С другой стороны, очевидно, что в правовом поле обозначается лишь общий контекст возможностей виртуализации применения имитационных технологий без определения практики их применения. При такой общей трактовке электронным обучением можно считать даже общение учащегося и преподавателя посредством электронной почты при консультировании в рамках образовательного процесса. Таким образом, при изучении проблем виртуализации следует обратить внимание на природу имитационной виртуальной образовательной среды и используемых для ее реализации средств обучения в различных областях знания.

Для определения специфики имитационной виртуальной среды и средств обучения в ней прежде всего необходимо признать, что рассмотрение имитационных виртуальных средств обучения только как средств, связанных с современными информационно-коммуникационными технологиями, носит характер стереотипа, за рамки которого

следует выйти. Попытаемся это сделать, осмысливая тему с разных позиций.

В латинском языке «virtualis» означает потенциальный, возможный; в английском языке «virtual» – это фактический, не номинальный, действительный; французское «virtuel» – это возможный, потенциальный [Силаева: 23]. В.Л. Силаева указывает три подхода к трактовке понятия «виртуальная реальность»:

– это реальность, независимая от ее природы (оторванная от материальной основы);

– это мнимая, символическая реальность, заменяющая действительность;

– виртуальность как часть повседневности, средство искусственного создания ощущения пребывания человека в определенной среде [Силаева].

Имитация (от лат. imitatio – воспроизводить, англ. imitation-подражание) – универсальный термин, означающий подражание чему-либо, используемый для воспроизведения явлений, событий, действий, объектов и т. п. определенным образом [Власов и др.]. По сути, имитационная виртуальность и формируемые в ней средства обучения – это формы и средства формирования искусственной модели деятельности, выстроенной в определенном порядке в несуществующей, нереальной, специально смоделированной среде. Очевидно, что виртуализация обучения включает в себя очень широкий спектр форм, методов, технологий образовательной деятельности, посредством которых обеспечивается возможность искусственно смоделировать какую-то деятельность для формирования требуемых профессиональных компетенций.

В XX веке развитие средств массовой коммуникации, в том числе технических основ их функционирования, становление информационных технологий принципиально меняют восприятие виртуальности. В середине XX века П. Бергер одним из первых сформулировал понимание виртуализации как некоего набора мыслительных конструкций, создающих «изобретенную» действительность [Бергер: 127].

Ж. Бодрийяр чуть позднее заговорил о виртуализации социальных процессов. По его мнению, под виртуализацией следует понимать такого рода трансформацию, при которой человек становится только функциональным ресурсом общества, а социальные институты – «автономной реальностью» [Бодрийяр].

Качественное изменение значения термина началось в конце 1980-х годов в контексте распространения новых электронных технологий. Жарон Ленье стал использовать понятие «виртуального» и производные от него для обозначения электронных устройств, дающих пользователям возможность «входить» в новое измерение существования, в мир информации, непривычную для

человека дигитальную и интерактивную среду технологически продуцируемых симулякров всего того, что может быть ему дано в опыте сенсорного восприятия действительности [Лопатинская].

Изменения были обусловлены тем, что появление электронных технологий сделало виртуальность доступной практически для всех, для решения задач в различных областях деятельности, а также предоставило возможность значительного разнообразия проявлений имитационной виртуальности в электронной среде. Но еще более важно то, что электронные технологии обеспечили материальную основу функционирования виртуальной среды, в том числе в образовании. Имитационность – неизменный атрибут виртуального – нереального, несуществующего: находясь в условиях виртуального, человек или группа людей не действуют «на самом деле», а только имитируют деятельность в том объеме, в котором позволяют делать это условия виртуальности.

Однако, на наш взгляд, электронные средства не являются обязательным условием применения имитационных виртуальных средств обучения. Мы согласны с пониманием М.Ю. Говорухиной имитационных процессов в виртуальной среде: главным становится использование таких компонентов, как нематериальность воздействия, условность параметров, эфемерность [Говорухина], что выводит на первый план интеллект и воображение человека. Это становится способом замещения реальности посредством ее симуляции (образа), имитации. Технические же электронные средства дополнительно расширяют возможности человеческого воображения, вплоть до полного погружения в несуществующую деятельность.

Ведущими характеристиками такой среды при этом становятся появление «эффекта присутствия» и возможность создания «несуществующего». «Эффект присутствия» предполагает включение субъекта в какие-либо практики, в том числе образовательные, без фактического участия в них, то есть происходит имитация деятельности. Наиболее ярким примером в этом отношении являются реалити-шоу (например, телешоу «Дом-2»). Создание «несуществующего» предполагает возможность придумывать ситуации и практики, имевшие место в прошлом или допускаемые в будущем, либо вообще воображаемые.

Данный подход является отражением постиндустриализации общественных отношений, где развитие информационных технологий создало предпосылки для формирования нового типа цивилизации с доминированием интеллектуальной деятельности человека, а основным культурным компонентом стал не материальный, а идеальный фактор – человеческая мысль как таковая [Кругова: 70]. Виртуальная реальность становится связующим звеном между реальным миром и идеаль-

ным (мыслимым) миром, а механизмом реализации этого – виртуализация.

С технологической точки зрения применение имитационных виртуальных средств обучения – это использование совокупности программных, информационно-коммуникационных, кибернетических технологий, следствием чего является формирование иного уровня взаимодействия участников коммуникации в новой реальности – сетевой коммуникации. В частности, Д.В. Иванов понимает под виртуальностью существующую реальность, создаваемую параллельно компьютерными технологиями, где действуют аналоги реальных механизмов воспроизводства различных видов социальных практик [Иванов].

Другой аспект в рамках технологического подхода связан с использованием виртуальных машин и серверов, которые могут заменить «реальное железо», то есть программное обеспечение отделяется от аппаратной инфраструктуры, тем самым дается возможность получить к нему доступ из разных точек и разных автоматизированных рабочих мест [Зацаринная, Староверова: 247]. По сути, это что-то вполне реальное (например, виртуальное хранилище данных, «облака»), но функционирующее в своего рода «маскировочном» режиме физической структуры, не требующее от пользователей понимать сложный механизм создания, накопления и хранения данных. Т.Д. Лопатинская определяет в этом случае «виртуальность» как «кибернетическое пространство», создаваемое на базе компьютера. По ее мнению, посредством применения технических средств создается полная изоляция оператора от внешнего мира и не применяются привычные тактильные, слуховые, зрительные и иные средства коммуникации с внешним миром [Лопатинская]. Названные выше технологические версии виртуализации, на наш взгляд, несколько односторонние.

Безусловно, все упомянутые нами точки зрения имеют право быть. Но мы подходим к осмыслению сущности виртуальной образовательной среды с позиции педагогического подхода. Среда рассматривается очень широко как совокупность условий и факторов, окружающих человека и оказывающих влияние на его развитие и деятельность. Образовательная среда – это совокупность условий, обеспечивающих возможность реализации учащимися активной позиции в образовательном процессе, их профессиональное и личностное развитие. При формировании и реализации образовательной среды, таким образом, на первое место выходят все-таки средства обучения, тогда как проблема их имитационного и виртуального характера – это вопрос содержания с точки зрения эффективности педагогического воздействия или взаимодействия.

Средство может рассматриваться как орудие деятельности для получения желаемого результата

и как ресурс, который в ходе деятельности трансформируется в продукт. В частности, П.И. Пидкасистый определял средство обучения как материальный или идеальный объект, использованный преподавателем и/или учащимся для получения новых знаний [Лопатинская]. В.А. Сластенин под дидактическими средствами понимает все, что способствует достижению образовательных целей [Сластенин и др.].

Осмысливая все вышесказанное, мы пришли к выводу: имитационные виртуальные средства обучения – это совокупность способов создания псевдореальной образовательной ситуации, симулирующей реальные социальные и профессиональные практики, для чего могут как применяться, так и не применяться электронные инструменты.

В процессе виртуального образования необходимо учитывать деление средств обучения на идеальные и материальные.

К идеальным средствам обучения относятся педагогическое мастерство, мыслительная деятельность субъектов обучения, символика и т. д., то есть все то, посредством чего формируется объяснение и понимание содержания обучения. Материальные средства – это инфраструктура реализации идеальных средств обучения, то есть помещения, мебель, учебники, оборудование, технические и мультимедийные средства обучения. Функционирование имитационных виртуальных средств обучения и предполагает как раз на первоначальном этапе моделирование идеального образа ситуации, ее симулирование, то есть создание качественной имитации, а затем – обеспечение технических виртуальных условий для погружения учащихся в эту среду с целью симулирования деятельности.

Примерами виртуальных имитационных средств обучения, создающих соответствующую образовательную среду, являются виртуальные лаборатории (программно-аппаратный комплекс – специализированная электронная среда, которая позволяет, например, ставить опыты без реального оборудования, веществ и т. д.), виртуальные (компьютерные) тренажеры (специально разработанная электронная среда, позволяющая отрабатывать профессиональные задачи, формировать практические умения и навыки), виртуально-имитационные модели объектов, явлений, процессов, замещающие реальные, которые невозможно реализовать в практике образовательной деятельности, дающие возможность изучить их свойства и т. д.

Таким образом, природу имитационной виртуальной образовательной среды и средств обучения в ней следует рассматривать как двойственное явление, имеющее внешнее и внутреннее проявления: в первом случае – это замещение информации в любой форме посредством информационных технологий, структурирование и трансформация образа с использованием в том числе коммуникационных

сетей, во втором – это восприятие человеком полученного образа, извлечение из него пространства, то есть симуляция нашим обучающимся действий в определенной ситуации. Таким образом создается особое образовательное пространство – противоположность естественному физическому пространству – при использовании электронных технических средств, содержащее информационный (цифровой) эквивалент вещей. Вне зависимости от характера имитации и виртуализации ему присущ ряд значимых признаков, к которым относятся:

- обусловленность стремлением человека формировать альтернативный мир для разных целей;
- непосредственность проявления в конкретный момент времени;
- высокая степень и широта воздействия;
- возможность менять пространственно-временной континуум.

Думается, что учет выявленной нами на основе осмысления позиций ряда ученых специфической двойственной природы имитационной виртуальной образовательной среды и средств обучения в ней будет способствовать эффективной организации современного образовательного процесса в высшей школе (в том числе и в военных вузах), что позволит успешно подготавливать профессионально компетентных специалистов XXI века.

Примечания

¹ Совещание по вопросам развития системы высшего образования: 15 ноября 2013 года // Официальный сетевой ресурс Президента РФ. URL: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/19631> (дата обращения: 24.03.2019).

² Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 26.07.2019) // КонсультантПлюс: справ. правовая система. Ст. 16 URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/9ab9b85e5291f25d6986b5301ab79c23f0055ca4/ (дата обращения: 31.10.2019).

Список литературы

Бергер П. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии / П. Бергер, Т. Лукман. М.: Медиум, 1995. 323 с.

Бодрийяр Ж. Система вещей / пер. с фр. С. Зенкина. М.: Рудомино, 1995. 168 с.

Власов С.А., Девятков В.В., Кобелев Н.Б., Плотников А.М. Элементы методологии общей теории имитационного моделирования // Труды Всероссийской научно-практической конференции по имитационному моделированию социально-экономических систем. М.: ВЗФЭИ, 2012.

Говорухина М.Ю. Виртуализация современного мира: раздвоение реальности. URL: <http://www.ict.edu.ru/ft/004097/govor.pdf> (дата обращения: 20.03.2019).

Зацаринная Ю.Н., Староверова Н.А. Виртуализация и виртуальные машины в подготовке современных IT специалистов // Вестник технологического университета. 2015. Т. 18, № 9. С. 247–250.

Золотарева А.В., Страдина Е.А. Понятие и структура техносферы учреждения дополнительного образования // Ярославский педагогический вестник. 2012. № 3. Т. 2. С. 208–213.

Иванов Д.В. Виртуализация общества. М.: ПВ, 2004. 512 с.

Кругова Е.Ю. Виртуализация деятельности субъектов как переход к новой экономической культуре // Социально-экономические явления и процессы. 2012. № 9 (043). С. 69–75.

Кузнецов М.М. Виртуальная реальность: философские и психологические проблемы. М., 1997. 187 с.

Лопатинская Т.Д. Виртуализация современной культуры и ее феноменов // Теория и практика общественного развития. 2014. № 4. С. 34–38.

Педагогика: учеб. пособие для студентов пед. вузов и пед. колледжей / под ред. П. П. Пидкасистого. М.: Педагогическое общество России, 1998. 640 с.

Силаева В.Л. Об использовании понятия «виртуальный» // Социологические исследования. 2010. № 8 (316). С. 23.

Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика / под ред. В.А. Сластенина. М.: Издательский центр «Академия», 2006.

References

Berger P., Lukman T. *Sotsial'noe konstruirovaniye real'nosti. Traktat po sotsiologii* [Social Construction of Reality. A treatise on sociology]. Moscow Medium Publ, 1995. 323 p.

Bodriiia Zh. *Sistema veshchei* [System of things]. Moscoe, Rudomino Publ, 1995. 168 p.

Vlasov S.A., Deviatkov V.V., Kobleev N.B., Plotnikov A.M. *Elementy metodologii obshchei teorii imitatsionnogo modelirovaniia* [Elements of the methodology of the general theory of simulation modeling]. *Trudy Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii po imitatsionnomu modelirovaniuu sotsial'no-ekonomicheskikh sistem* [Proceedings of the All-Russian Scientific and Practical Conference on Simulation Modeling of Socio-Economic Systems]. Moscow, VZFEI Publ, 2012.

Govorukhina M.Iu. *Virtualizatsiia sovremennogo mira: razdvoenie real'nosti* [Virtualization of the modern world: a split reality]. URL: <http://www.ict.edu.ru/ft/004097/govor.pdf> (access date: 20.03.2019).

Zatsarinnaia Iu.N., Staroverova N.A. *Virtualizatsiia i virtual'nye mashiny v podgotovke sovremennykh IT spetsialistov* [Virtualization and virtual machines in the training of modern IT specialists] *Vestnik tekhnologicheskogo universiteta* [University of Technology Herald]. 2015. Vol. 18, № 9. PP. 247–250.

Zolotareva A.V., Stradina E.A. *Poniatie i struktura tekhnosfery uchrezhdeniia dopolnitelnogo obrazovaniia* [The concept and structure of the technosphere additional education] *Iaroslavskii pedagogicheskii vestnik* [Yaroslavl Pedagogical Bulletin]. 2012. № 3. Vol. 2. PP. 208–213.

Ivanov D.V. *Virtualizatsiia obshchestva* [Society virtualization]. Moscow, PV Publ, 2004. 512 p.

Krugova E.Iu. *Virtualizatsiia deiatel'nosti sub"ektov kak perekhod k novoi ekonomicheskoi kul'ture* [Virtualization of the subjects as a transition to a new economic culture] // *Sotsial'no-ekonomicheskie iavleniia i protsessy* [Socio-economic phenomena and processes]. 2012. № 9 (043). PP. 69–75.

Kuznetsov M.M. *Virtual'naia real'nost': filosofskie i psikhologicheskie problem* [Virtual reality: philosophical and psychological problems]. Moscow, 1997. 187 p.

Lopatinskaia T.D. *Virtualizatsiia sovremennoi kul'tury i ee fenomenov* [Virtualization of modern culture and its phenomena]. *Teoriia i praktika obshchestvennogo razvitiia* [Theory and practice of social development]. 2014. № 4. PP. 34–38.

Pedagogika: ucheb. posobie dlia studentov ped. vuzov i ped. kolledzhei / pod red. P. P. Pidkasishtogo [Pedagogy: textbook. manual for students of ped. universities and ped. colleges]. Moscow, Pedagogicheskoe obshchestvo Rossii Publ, 1998. 640 p.

Silaeva V.L. *Ob ispol'zovanii poniatii «virtual'nyi»* [On the use of the concept of “virtual”] *Sotsiologicheskie issledovaniia* [Sociological Studies]. 2010. № 8 (316). P. 23.

Slastenina V.A., Isaev I.F., Shiiianov E.N. *Pedagogika* / pod red. V.A. Slastenina [Pedagogy]. Moscow, Izdatel'skii tsentr “Akademiia” Publ, 2006.

**ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ МОЛОДЫХ ОФИЦЕРОВ:
НАПРАВЛЕНИЯ И УСЛОВИЯ ОРГАНИЗАЦИИ**

В статье рассматриваются вопросы, связанные с исследованием проблемного пространства феномена «профессиональная адаптация молодых офицеров», изучением возможностей педагогической поддержки военных специалистов в адаптационном процессе в условиях его организации в войсковой части. Актуальность данного направления определяется высокой социальной значимостью воинского труда, особым характером его организации и осуществления, требующим повышения эффективности процесса и результата профессиональной адаптации молодых военных специалистов, способных к быстрому «вхождению» в новую профессиональную среду, актуализации их личностно-профессиональных компетенций и качеств, необходимых для обеспечения успешности профессиональной деятельности в воинской среде в рамках реализации функций по служебному предназначению в соответствии с предъявляемыми требованиями. Проводится теоретический анализ научных трудов, посвященных проблеме профессиональной адаптации личности, определяются содержательные и процессуальные характеристики данного феномена, актуализируется его значимость для повышения эффективности профессиональной деятельности военных специалистов. На основе проведенного исследования выявлен спектр затруднений, возникающих у молодых офицеров в адаптационный период, находящихся в границах проблемных полей служебно-организационной, психофизиологической, коммуникативной, социально-бытовой составляющих профессионального труда. Установлено, что повышение эффективности профессиональной адаптации молодых офицеров и минимизация возникающих трудностей возможны с использованием механизмов педагогической поддержки личности в адаптационном процессе, реализуемых на различных уровнях управления войсковой части с привлечением ее ресурсного потенциала. Выявлен комплекс условий, направленных на обеспечение педагогической поддержки молодых офицеров в адаптационный период, способствующих повышению его эффективности. По результатам проведенного исследования установлено, что организация системной работы по педагогической поддержке профессиональной адаптации молодых военных специалистов, реализуемой на различных уровнях военного управления и в рамках обозначенных условий, является важным фактором, способствующим достижению личностно-профессиональной успешности молодых офицеров, их становлению в пространстве воинской среды.

Ключевые слова: молодой офицер, военный специалист, воинская среда, служебная деятельность, профессиональная адаптация, адаптационный процесс, военное управление, педагогическая поддержка, условия организации.

Информация об авторе: Жуковский Сергей Владимирович, ORCID 0000-0003-4649-642X, независимый исследователь, г. Саратов, Россия.

E-mail: svzhukovskiy@gmail.ru

Дата поступления статьи: 22.01.2020.

Для цитирования: Жуковский С.В. Педагогическая поддержка профессиональной адаптации молодых офицеров: направления и условия организации // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. Т. 26, № 1. С. 168–173. DOI 10.34216/2073-1426-2020-26-1-168-173.

Sergey V. Zhukovskiy
Independent researcher

**PEDAGOGIC SUPPORT
FOR PROFESSIONAL ADAPTATION OF YOUNG OFFICERS:
DIRECTIONS AND CONDITIONS OF ORGANISATION**

The article deals with issues related to the study of the problem space of the phenomenon of «professional adaptation of young officers», the study of the possibilities of pedagogic support for military specialists in the adaptation process in the conditions of its organisation in the military unit. Topicality of this direction is determined by the high social significance of military work, the special nature of its organisation and implementation, which requires increasing the efficiency of the process and the result of professional adaptation of young military specialists who are able to quickly «enter» a new professional environment, updating their personal and professional competences and qualities necessary to ensure the success of professional activities in the military environment in the framework of the implementation of functions for official purpose in accordance with the requirements. Theoretical analysis of scientific works devoted to the problem of professional adaptation of the individual is carried out, the content and procedural characteristics of this phenomenon are determined, and its significance for increasing the efficiency of professional activity of military specialists is updated. On the basis of the conducted research, the spectrum of difficulties that arise in young officers during the adaptation period, located within the boundaries of the problem fields of service-organisational, psychophysiological, communicative, social and household components of professional work, is revealed. It is established that increasing the effectiveness of professional adaptation of young officers and minimising the difficulties that arise is possible with the use of mechanisms of pedagogic support of the individual in the adaptation process, implemented at various levels of management of the military unit with the involvement of its resource potential. A set of conditions aimed at providing pedagogic support to young officers during the adaptation period, which contribute to improving its effectiveness, is identified. The results of the study established that the organisation of systematic work on the pedagogic support of professional adaptation of young military specialists,

implemented at various levels of military control in the framework of the indicated conditions is an important factor in achieving personal and professional success of young officers, their development in space military environment.

Keywords: young officer, military specialist, military environment, service activities, professional adaptation, adaptation process, military management, pedagogical support, conditions.

Information about the author: Sergey V. Zhukovskiy, ORCID 0000-0003-4649-642X, Independent researcher, Saratov, Russia.

E-mail: svzhukovskiy@gmail.ru

Article received: January 22, 2020.

For citation: Zhukovskiy S.V. Pedagogic support for professional adaptation of young officers: directions and conditions of organisation. Vestnik of Kostroma state University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2020, vol. 26, № 1, pp. 168–173 (In Russ). DOI 10.34216/2073-1426-2020-26-1-168-173.

Проблема профессиональной адаптации офицера в начальной фазе осуществления им служебной деятельности в современных условиях приобретает особую значимость, объективно являясь важным фактором социально-профессиональной успешности военного специалиста. Очевидно, что многообразие и вариативность профессиональной деятельности офицерских кадров, сложный, полифункциональный характер воинского труда задают особые требования к офицерам, составляющим основу кадрового состава силовых ведомств, связанные с минимизацией сроков «вхождения» молодых офицеров в профессиональную среду, обеспечением их готовности к свободному ориентированию в ее функциональном пространстве, решению всего спектра возложенных на офицера служебно-боевых задач.

В общем смысле адаптация определяется как процесс, в результате которого происходит приспособление человека к условиям среды за счет активизации физиологических ресурсов личности и ее психологического потенциала [Мещеряков, Зинченко: 612]. Адаптация, по мнению А.Г. Маклакова, актуализируется в связи с вхождением человека в новую для него среду, имеющую уникальные, отличные от привычных для человека, характеристики, требующие наличия системы психологических и физиологических реакций, обеспечивающих совладание с факторами среды, носящими психогенный характер [Маклаков: 16]. При этом система личностных регуляторов должна минимизировать негативные тенденции интеграции человека в новое для него пространство, обеспечивая нормализацию его приспособления к его условиям без психологического дискомфорта и напряжения, что является важным фактором сохранения сбалансированности личностных образований человека и условием продуктивности его последующей деятельности.

Проблема профессиональной адаптации личности получила теоретическую рефлексию в работах М.А. Дмитриевой, М.А. Кибанова, Е.А. Киряковой, Г.И. Постоваловой, Л.П. Панченко, Е.Н. Кобцевой, А.А. Реана, К.Б. Хромченковой, С.Г. Вершловского, Б.З. Вульфома, Н.З. Касаткиной, Г.И. Насыровой и др., раскрывающих сущностные, содержательные и структурные характеристики данного феномена, определяющие

приоритетные векторы совершенствования адаптационного процесса в различных сферах профессиональной деятельности.

В общем смысле профессиональная адаптация трактуется как процесс становления и сохранения динамического равновесия в системе «человек – профессиональная среда» [Дмитриева: 38] за счет активного освоения человеком сферы профессионального труда, принятия ее нормативно-функциональных императивов [Кибанов: 62].

По мнению Е.А. Киряковой, суть профессиональной адаптации заключается в установлении динамического баланса между человеком и профессиональной средой, обеспечивающего достижение результатов профессиональной деятельности, предусмотренных требованиями к профессии, с наименьшими затратами психологических и физиологических ресурсов [Кирякова: 10].

Г.И. Постовалова отмечает, что профессиональная адаптация выступает в виде ключевой предпосылки, детерминирующей активность человека в процессуальной динамике профессиональной деятельности, предопределяющей качество ее результата, является важным условием эффективности профессионального маршрута специалиста [Постовалова: 18].

В исследованиях Л.П. Панченко, Е.Н. Кобцевой профессиональная адаптация рассматривается с позиций ее полифункциональности, аккумулирующей активизацию психофизиологических, психологических и социальных личностных ресурсов, обеспечивающих интеграцию человека в профессиональную среду, отличающуюся по своим условиям и параметрам от привычной для человека среды, актуализацию системы личностных компетенций и качеств, необходимых для построения и реализации адекватной поведенческой траектории [Панченко: 14, Кобцева: 102].

Применительно к служебной деятельности военных специалистов проблема профессиональной адаптации различных категорий военнослужащих рассматривается в исследованиях И.А. Латковой, А.Г. Маклакова, Ж.Г. Сенокосова, С.В. Хвостанцева, М.А. Педько, А.В. Черноиванова и др., направленных на выявление ключевых особенностей адаптационного процесса в воинской среде с учетом специфики профессиональной функциональности военных специалистов, спектра решаемых служеб-

ных задач и профессиональных ситуаций, возникающих в пространстве воинской деятельности.

А.А. Реан, исследуя проблему профессиональной адаптации, указывает, что процедурно адаптационные процессы, реализуемые в профессиональной среде, могут рассматриваться как с позиций организации адаптационной траектории человека в связи со структурно-организационными, содержательными и функционально-процессуальными модификациями сферы профессионального труда, требующими «вхождения» действующего специалиста в трансформирующиеся условия среды, так и с позиций первичной адаптации молодого офицера к освоению новой профессиональной роли в профессиональной среде. Последнее, на наш взгляд, является наиболее сложным этапом интеграции человека в профессиональное пространство, требующей «перенастройки» всех личностных образований в соответствии с требованиями среды и новыми условиями профессиональных реалий [Реан: 24].

По мнению Ж.Г. Сенокосова, профессиональная адаптация молодого офицера к условиям воинской деятельности является процессом, в ходе которого военным специалистом осуществляется выбор когнитивно-поведенческих моделей реализации профессиональных функций применительно к специфическим условиям среды, их демонстрация в процессе исполнения служебных обязанностей с целью обеспечения баланса между личностно-профессиональными ожиданиями молодого офицера и нормативно-заданными социально-профессиональными требованиями воинского труда [Сенокосов: 15].

В данном контексте нам импонирует точка зрения И.А. Латковой, согласно которой процесс профессиональной адаптации исследуется автором с позиций взаимной представленности субъектного потенциала личности офицера, транслирующей в профессиональную среду систему имеющихся компетенций и личностно-профессиональных качеств, и профессиональной среды, обеспечивающей личность офицера информацией о нормативно-правовых, нравственных, профессионально-деятельностных составляющих профессиональной деятельности для их последующей интериоризации в субъектное пространство молодого офицера. Подобный взаимный трансфер социально, профессионально и личностно значимых элементов является основой адаптационного процесса, обеспечивающей его продуктивную организацию в проекции реализации преобразовательных функций в отношении адаптирующейся личности военного специалиста и той среды, с которой личность взаимодействует [Латкова: 14].

Исходя из представленных исследовательских позиций, под профессиональной адаптацией молодых офицеров мы будем понимать процесс, пред-

полагающий «вхождение» военного специалиста в профессиональную среду, его интеграцию в служебные связи и отношения, включение во все виды деятельности и ролевые позиции, предусмотренные функциональными обязанностями. В процессе профессиональной адаптации молодой офицер не только приспосабливается к среде, но и вступает с ней в активное взаимодействие, используя, с одной стороны, потенциал среды для наиболее полного задействования имеющихся в личностном арсенале ресурсов, а с другой – модифицирует среду путем ее деятельностного освоения и внесения профессиональных новаций в ее пространство.

В связи с этим адаптационный процесс интегрирует активизацию и демонстрацию личностного потенциала молодого офицера, имеющихся компетенций, личностно-профессиональных качеств, готовности к их применению в новых условиях деятельности, что является характеристикой личностного аспекта адаптационного процесса, и способность и готовность самой среды выступить регулятором процесса адаптации, используя свой организационный и психолого-педагогический потенциал и реализуя механизмы педагогической поддержки профессиональной адаптации.

Педагогическая поддержка в данном контексте предполагает организацию совместной деятельности молодого офицера, имеющего собственные когнитивно-поведенческие модели организации собственной жизнедеятельности в адаптационный период, и субъектов среды в преодолении трудностей и достижении планируемых результатов адаптационного процесса [Газман: 14]. В данном случае базисом является индивидуальность личности молодого офицера с присущими только ему качественными характеристиками, обеспечивающими «встраивание» военного специалиста в контуры новой для него среды, которая, в свою очередь, должна обладать открытостью для демонстрации офицером своей индивидуальности, оказывая корректирующее воздействие на его адаптационную траекторию.

В свою очередь, как утверждает В.И. Слободчиков, индивидуальность характеризуется активной включенностью субъекта труда в систему социально-профессиональных отношений, культивируемых в профессиональной среде, организацией внутреннего диалога адаптирующейся личности, на основе которого происходит согласование личностного потенциала и желаний субъекта с нормативными и нравственными постулатами социально-профессионального пространства, выход личности в уникальную подлинность самой себя [Слободчиков: 354].

В данном контексте педагогическая поддержка представляет собой деятельность субъектов профессиональной среды, направленную на оказание содействия личности в выстраивании индивиду-

ального адаптационного маршрута, преодолении трудностей, возникающих в процессе профессиональной адаптации [Савва, Гайдулина: 17]. В условиях организации служебной деятельности молодых офицеров состав данных трудностей находится в границах проблем служебно-организационного, психофизиологического, коммуникативного и социально-бытового плана:

– служебно-организационные проблемы: связаны с актуализацией профессиональных компетенций и личностно-профессиональных качеств в различных ситуациях профессиональной деятельности, презентацией своего квалификационного потенциала в воинской среде в процессе исполнения обязанностей по профессиональному предназначению;

– психофизиологические проблемы: характеризуются необходимостью обеспечения соответствия психофизиологических показателей офицера параметрам служебной деятельности в различных условиях ее организации и осуществления (режиму труда и отдыха, специфике ситуаций, возникающих в ее пространстве, климатическим условиям и т. п.);

– коммуникативные проблемы: отражают трудности в установлении межличностных и межгрупповых контактов в воинской среде в процессе исполнения ролей руководителя и исполнителя, принятии социальных норм и ценностей воинской среды, обеспечении бесконфликтности взаимодействия в деятельности;

– социально-бытовые проблемы: проявляются в особенностях интеграции молодого офицера в новый режим внеорганизационной деятельности, измененные бытовые условия, в том числе связанные с необходимостью решать семейно-бытовые проблемы, сопровождающиеся, как правило, бытовым дискомфортом.

Обозначенные выше проблемы, охватывающие практически весь спектр служебной деятельности молодых педагогов, объективно требуют привлечения к их решению потенциала воинской среды, разработки и реализации системы мер, направленных на обеспечение профессиональной адаптации военных специалистов, минимизацию затруднений, испытываемых молодыми офицерами в начальный период организации служебной деятельности. В связи с этим педагогическая поддержка, являясь важным фактором успешности профессиональной адаптации молодого офицера, является многоуровневым образованием, реализуя соевой педагогический потенциал на различных уровнях военного управления:

– на уровне воинской части – задаются ориентиры организации работы по поддержке и сопровождению профессиональной адаптации молодых офицеров, вырабатываются стратегические направления использования потенциала воинской

среды для снижения рисков в процессе профессиональной адаптации, разрабатываются механизмы, повышающие эффективность и снижающие напряженность адаптационного процесса;

– на уровне воинского подразделения педагогическая поддержка заключается в оказании консультационной, психологической и методической помощи молодому офицеру со стороны непосредственных руководителей, создании комфортной профессионально-психологической среды, включении молодого военного специалиста в процессы профессиональной коммуникации;

– третий уровень представлен комплексом отношений в системе «молодой офицер – офицер-наставник», которая является весьма действенным фактором профессиональной адаптации за счет демонстрации наставником эффективных образцов социально-профессионального поведения и профессиональных действий в различных ситуациях служебной деятельности, передачи опыта, позволяющих ускорить процесс интеграции молодого офицера в военно-профессиональную среду, повысить его ответственность за результаты собственных действий.

Безусловно, подобная многоуровневая система педагогической поддержки профессиональной адаптации молодого офицера требует создания в профессиональной среде адекватных условий, обеспечивающих эффективность адаптационного процесса с целью минимизации временных интервалов интеграции личности молодого офицера в профессиональную среду на фоне сохранения психологической устойчивости специалиста и сбалансированности всех параметров его жизнедеятельности:

– выработка единой системы требований, нормативно представленных в документации войсковой части, регламентирующих основные содержательно-процессуальные направления организации работы по педагогической поддержке профессиональной адаптации молодых офицеров и других категорий военнослужащих с закреплением зоны ответственности должностных лиц войсковой части за обеспечение эффективности организации адаптационного процесса;

– моделирование процесса профессиональной адаптации с использованием содержательных, организационных, кадровых, методических и психологических возможностей воинской среды, разработка и реализация программы профессиональной адаптации военных специалистов;

– проведение специальной психологической подготовки с молодыми офицерами, направленной на вооружение военных специалистов эффективными стратегиями сохранения психологической устойчивости в различных профессиональных ситуациях и способности к саморегуляции психических состояний;

– организация постоянного мониторинга процесса и результатов профессиональной адаптации, диагностика индивидуальной успешности военного специалиста и затруднений, возникающих в адаптационном процессе, с целью проведения корректирующих мероприятий.

Безусловно, создание и реализация системы приведенных выше условий требует соответствующей готовности руководителей войсковой части всех уровней к организации педагогической поддержки профессиональной адаптации молодых офицеров, адекватного методического, психологического обеспечения, диагностических инструментов для мониторинга и своевременной коррекции адаптационного процесса, что будет способствовать повышению его управляемости и эффективности.

Подводя итог изложенному, отметим, что в границах настоящей статьи нами исследованы вопросы, связанные с определением основных теоретических постулатов, обусловленных проблемным полем профессиональной адаптации молодых офицеров, выявлением приоритетных направлений организации педагогической поддержки адаптационного процесса, содержание которых определено исходя из спектра проблем, возникающих у молодых военных специалистов в процессе интеграции в воинскую среду. В исследовании представлена система условий, реализуемых в рамках педагогической поддержки профессиональной адаптации на различных уровнях управления войсковой части. Использование ресурсного потенциала воинской среды, как показано в статье, в проекции организации педагогической поддержки профессиональной адаптации военных специалистов и создания выявленных условий выступает, на наш взгляд, важным фактором, стимулирующим личностно-профессиональную активность и психологическую устойчивость молодого офицера, повышение эффективности его профессионального становления в воинской среде, с одной стороны, а с другой – позволяющим активизировать архитектурные элементы и содержательно-функциональные инструменты самой воинской среды для повышения качества адаптационного процесса и эффективности профессионального маршрута молодых офицеров.

Список литературы

Большой психологический словарь / сост. и общ. ред. Б.Г. Мещеряков, В.П. Зинченко. СПб., 2005. 672 с.

Газман О.С. Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию XXI века // Новые ценности образования. М., 1996. Вып. 6. С. 10–37.

Дмитриева М.А. Профессиональное долголетие // Психологическое обеспечение профессиональной деятельности; под ред. Г.С. Никифорова. СПб.: Наука, 1991. С. 37–46.

Кибанов М.А. Основы управления персоналом. М.: Экспо, 2005. С. 59–67.

Кирякова Е.А. Основные подходы к исследованию профессиональной адаптации военнослужащих офицеров // Северо-Кавказский психологический вестник. 2012. № 10/3. С. 8–11.

Кобцева Е.Н. Адаптация персонала: классификация видов и показатели // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Экономика и управление. 2008. № 1. С. 100–104.

Латкова И.А. Педагогические условия профессиональной адаптации молодых сотрудников ОВД: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1987. 20 с.

Маклаков А.Г. Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях // Психологический журнал. 2001. Т. 22, № 1. С. 16–24.

Панченко Л.П. Адаптация к профессиональной деятельности: учеб. пособие. Владивосток: Мор. гос. ун-т, 2006. 35 с.

Постовалова Г.И. О факторах, определяющих адаптационную способность человека // Психологические и социально-психологические особенности адаптации студентов. Ереван, 1973. С. 18–19.

Реан А.А., Чепурная Ю.В., Федосеева А.В. Психологическая адаптация и становление выпускника высшего учебного заведения в период перехода к профессиональной деятельности // Защити меня. 2018. № 3. С. 22–29.

Савва Л.И., Гайдулина Н.М. Организационно-педагогические условия управления процессом профессиональной адаптации будущих рабочих в учреждениях НПО // Интеграция образования. 2011. № 1 (62). С. 13–19.

Сенокосов Ж.Г. Социально-психологическая адаптация молодых солдат к воинской службе: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М.: ВПА, 1989. 22 с.

Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология человека: Введение в психологию субъективности: учеб. пособие для вузов. М.: Школа Пресс, 1995. 384 с.

References

Bol'shoi psikhologicheskii slovar' [Large psychological dictionary], comp. and general ed. by B.G. Meshcheryakov, V.P. Zinchenko. St. Petersburg, 2005, 672 p. (In Russ.)

Gazman O.S. *Pedagogika svobody: put' v gumanisticheskuiu tsivilizatsiiu XXI veka* [Pedagogy of freedom: the path to humanistic civilization of the XXI century]. *Novye tsennosti obrazovaniia* [New values of education]. Moscow, 1996, vol. 6, pp. 10–37. (In Russ.)

Dmitrieva M.A. *Professional'noe dolgoletie* [Professional longevity]. *Psikhologicheskoe obespechenie professional'noi deiatel'nosti* [Psychological support of professional activity], ed. by G.S. Nikiforov. St. Petersburg, Nauka, 1991, pp. 37–46. (In Russ.)

Kibanov M.A. *Osnovy upravleniia personalom* [Fundamentals of personnel management]. Moscow, Ekspo, 2005, pp. 59–67. (In Russ.)

Kiriakova E.A. *Osnovnye podkhody k issledovaniiu professional'noi adaptatsii voennosluzhashchikh ofitserov* [Basic approaches to the study of professional adaptation of military officers]. *Severo-Kavkazskii psikhologicheskii vestnik* [North Caucasus psychological Bulletin], 2012, № 10/3, pp. 8–11. (In Russ.)

Kobtseva E.N. *Adaptatsiia personala: klassifikatsiia vidov i pokazateli* [Adaptation of employees: classification of types and indicators]. *Vestnik VGU. Seriia: Ekonomika i upravlenie* [Bulletin of VSU. Series: Economics and management], 2008, № 1, pp. 100–104. (In Russ.)

Latkova I.A. *Pedagogicheskie usloviia professional'noi adapta-tsii molodykh sotrudnikov OVD: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk* [Pedagogical conditions of professional adaptation of young police officers: KSc thesis, summary]. Moscow, 1987, 20 p. (In Russ.)

Maklakov A.G. *Lichnostnyi adaptatsionnyi potentsial: ego mobili-zatsiia i prognozirovanie v ekstremal'nykh usloviakh* [Personal adaptive potential: its mobilization and forecasting in extreme conditions]. *Psikhologicheskii zhurnal* [Psychological journal], 2001, vol. 22, № 1, pp. 16–24. (In Russ.)

Panchenko L.P. *Adaptatsiia k professional'noi deiatel'nosti: ucheb. posobie* [Adaptation to professional activity: studies. stipend]. Vladivostok, Mor. gos. un-t, 2006, 35 p. (In Russ.)

Postovalova G.I. *O faktorakh, opredeliaiushchikh adaptatsionnuiu sposobnost' cheloveka* [About factors

that determine the adaptive capacity of a person]. *Psikhologicheskie i sotsial'no-psikhologicheskie osobennosti adaptatsii studentov* [Psychological and socio-psychological features of adaptation of students]. Erevan, 1973, pp. 18–19. (In Russ.)

Rean A.A., Chepurnaia Iu.V., Fedoseeva A.V. *Psikhologicheskaia adaptatsiia i stanovlenie vypusknika vysshego uchebnogo zavedeniia v period perekhoda k professional'noi deiatel'nosti* [Psychological adaptation and formation of a graduate of a higher educational institution during the transition to professional activity]. *Zashchiti menia* [Protect me], 2018, № 3, pp. 22–29. (In Russ.)

Savva L.I., Gaidulina N.M. *Organizatsionno-pedagogicheskie uslo-viia upravleniia protsessom professional'noi adaptatsii budushchikh rabochikh v uchrezhdeniakh NPO* [Organizational and pedagogical conditions for managing the process of professional adaptation of future workers in NGO institutions]. *Integratsiia obrazovaniia* [Integration of education], 2011, № 1 (62), pp. 13–19. (In Russ.)

Senokosov Zh.G. *Sotsial'no-psikhologicheskaia adaptatsiia molodykh soldat k voinskoii sluzhbe: avtoref. dis. ... kand. psikhol. nauk* [Social and psychological adaptation of young soldiers to military service: KSc thesis, summary]. Moscow, VPA, 1989, 22 p. (In Russ.)

Slobodchikov V.I., Isaev E.I. *Psikhologiiia cheloveka: Vedenie v psikhologiiu sub"ektivnosti: Uchebnoe posobie dlia vuzov* [Human Psychology: Introduction to the psychology of subjectivity: a textbook for universities]. Moscow, Shkola Press, 1995, 384 p. (In Russ.)

СПЕЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА

DOI 10.34216/2073-1426-2020-26-1-174-181
УДК 159.9

Ясин Мирослав Иванович

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»

КОНЦЕПЦИЯ КОГНИТИВНОЙ ЗАКРЫТОСТИ: ИСТОРИЯ И СМЕЖНЫЕ ПОНЯТИЯ

В статье представлено теоретическое исследование концепции когнитивной закрытости, включающее изложение истории вопроса и анализ смежных понятий. Понятие когнитивной закрытости рассматривается в историческом ключе: приводятся концепции и теории, которые логически подводят к проблеме изучения когнитивных стилей, в частности – когнитивной закрытости. Тесно связанными с когнитивной закрытостью представляются: толерантность к неопределенности, ориентация на определенность, стремление к простой когнитивной структуре, догматизм, фундаментализм, ригидность мышления. Самым развернутым и хорошо проработанным конструктом когнитивной закрытости предстает в теории эпистемической мотивации. Специфика конструкта когнитивной закрытости заключается в том, что в теории эпистемической мотивации акцент был смещен с тенденции избавляться от информации как психологического свойства на активный динамический (мотивационный) момент. Когнитивные исследования являются одним из перспективных направлений исследований в психологии, так как обладают большим объяснительным потенциалом, благодаря чему возможно проведение прикладных исследований различной тематики. На основании качественного и частотного анализа современной научной периодики приводятся наиболее востребованные направления исследований и делается вывод о том, что в настоящее время интерес к теме повышается.

Ключевые слова: когнитивная закрытость, толерантность к неопределенности, стремление к простой когнитивной структуре, ориентация на неопределенность, когнитивный стиль, социальная когнитивная психология.

Информация об авторе: Ясин Мирослав Иванович, ORCID 0000-0001-6249-8527, психолог, кандидат социологический наук, доцент, Научно-методический центр социально-педагогических проблем образования глухих и жестового языка им. Г.Л. Зайцевой, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», г. Москва, Россия.

E-mail: nadsaw@yandex.ru

Дата поступления статьи: 18.01.2020.

Для цитирования: Ясин М.И. Концепция когнитивной закрытости: история и смежные понятия // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. Т. 26, № 1. С. 174–181. DOI 10.34216/2073-1426-2020-26-1-174-181.

Miroslav I. Yasin

National Research University Higher School of Economics

COGNITIVE CLOSURE CONCEPT: HISTORY AND RELEVANT NOTIONS

In this article a theoretical investigation of the concept of cognitive closure including the historical involvement of research on this issue and an analysis of the relevant notions is presented. The concept of cognitive closure is considered from a historical point of view – concepts and theories that logically lead to the issue of studying cognitive styles and cognitive closure in particular are given. Such notions as ambiguity intolerance, certainty orientation, desire for a simple cognitive structure, dogmatism, fundamentalism and rigidity of thought are presented to be closely related to the cognitive closure. The most extended and developed construct of cognitive closure is found in the Lay Epistemic Theory. The specificity of the cognitive closure construct is that in the Lay Epistemic Theory, the emphasis was shifted from the tendency to get rid of information as a psychological feature for an active dynamic (motivational) moment. Cognitive research is one of the promising areas of research in psychology, as it has great explanatory potential, which makes it possible to conduct applied research on various topics. Based on the qualitative and quantitative analysis of modern scientific periodicals, the most demanded lines of research are presented and it is concluded that the relevance of the topic is currently increasing.

Keywords: cognitive closure, ambiguity intolerance, desire for uncertainty, uncertainty orientation, cognitive style, social cognitive psychology.

Information about the author: Miroslav I. Yasin, ORCID 0000-0001-6249-8527, psychologist, Candidate of Sociological Sciences, Associate Professor, Zaytseva Centre for Deaf Studies and Bilingual Education, Moscow, Russia; National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia.

E-mail: svzhukovskiy@gmail.ru

Article received: January 18, 2020.

For citation: Yasin M. I. Cognitive closure concept: history and relevant notions Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics. 2020. vol. 26. №. 1. pp. 174–181 (In Russ). DOI 10.34216/2073-1426-2020-26-1-174-181.

Изучение познавательных процессов – одно из самых старых направлений в психологии, и на каждом историческом витке психология вновь и вновь обращается к этой теме. Начало применения когнитивных теорий в социальной психологии относят к середине XX столетия. Когнитивная психология как самостоятельное теоретическое направление получило признание после выхода в свет книги У. Найссера «Познание и реальность» в 1976 году [Neisser: 230]. В настоящий момент времени когнитивная психология – одна из самых востребованных психологических отраслей, можно даже говорить о «популярности» знаний, связанных с когнитивистикой.

Концепция когнитивной закрытости – частный вопрос психологии познания, который рассматривается с точки зрения познавательной мотивации и характеризует тенденцию ограничивать информационный поток определенным образом. Вопрос имеет широкое прикладное значение: когнитивные объяснения хорошо работают в социальной психологии, психологии принятия решений, экономической и управленческой психологии. Особую актуальность тема когнитивной закрытости приобретает в век стремительных информационных изменений, когда людям приходится сталкиваться с непривычно настойчивым и необычайно богатым потоком информации.

История вопроса и смежные понятия

Платформу для широкого применения когнитивных теорий в социальной психологии подготовила работа Л. Фестингера о когнитивном диссонансе, которая вышла в 1957 году [Festinger: 195]. Эта теория хорошо объясняет тот факт, что человек иногда стремится избавиться от информации, которая противоречит его убеждениям, может воспринимать информацию избирательно или искажать ее для сохранения собственного душевного спокойствия. Согласно общей теории когнитивного диссонанса, если два блока информации входят в противоречие друг с другом, человек испытывает неприятные эмоции и с целью восстановить гармонию стремится избавиться от одного из них, то есть привести когнитивную систему к однозначности как залогом спокойствия. Центральная мысль, которую проводил Л. Фестингер, заключалась в том, что установки человека не должны входить в противоречия и должны быть согласованными друг с другом.

К вопросу о когнитивной «открытости» и «закрытости» как познавательных стилях раньше всех вплотную подошел М. Рокич, американский социальный психолог, у нас в стране больше известный исследованиями ценностных систем [Rokeach 1973: 438]. В работе 1960 года он исследует природу предрассудков и догматического мышления, разъясняет психологические процессы, посред-

ством которых человек выстраивается в систему убеждений, прослеживает связь между убеждениями и типом личности [Rokeach 1960: 35]. Этот же автор несколькими годами ранее обозначил вопрос догматизма как явления, тесно сплетенного с когнитивной закрытостью. М. Рокич определяет догматизм как когнитивное состояние, включающее закрытые когнитивные системы, авторитаризм и нетерпимость. Ключевой для понимания догматизма является закрытая когнитивная система, которая представляет собой «центральное ядро» убеждений, которому подчиняются периферические представления. Центральное звено охраняется системой «веры и неверия». Вера и неверие – две крайних когнитивных установки при оценке какого-либо объекта или явления. Центральное ядро создает ограничения на принятие новых идей и, соответственно, направляет нетерпимость [Rokeach 1954: 195]. В ранних работах М. Рокича понятие когнитивной закрытости играло вспомогательную роль. Как одна из составляющих, оно характеризовало явление догматизма и составляло одну из граней когнитивной структуры при догматизме. Догматизм же представляет собой тенденцию сохранять наиболее устойчивые и неизменные убеждения, не подвергаемые сомнению.

Когнитивная закрытость является обратной стороной качества, которое было подмечено и активно исследовалось психологами середины прошлого века, – толерантности к неопределенности. Считается, что термин впервые ввела Э. Френкель-Брунsvик в работе 1949 года. Она рассматривала терпимость к неопределенности в ключе психоаналитической теории. По ее мнению, толерантность к неопределенности является познавательной составляющей амбивалентных эмоций. В работе звучит термин «intolerance of cognitive ambiguity» (нетерпимость к познавательной двойственности), которая выступает как признак внутреннего конфликта. Толерантность к неопределенности как возможность рассмотреть противоположные, несовместимые взгляды на вопрос помогает человеку здраво взглянуть на вещи и проанализировать то, что вызывает у человека смешанные чувства. Отрицание амбивалентности и нетерпимость к неопределенности выступают в роли защитных механизмов, как их понимали в психоанализе. Первоначально Э. Френкель-Брунsvик планировала связать нетерпимость к неопределенности с авторитарной личностью, однако практика показала, что четкой связи нет. Крайнюю форму интолерантности Э. Френкель-Брунsvик рассматривала как склонность к категорическому мышлению, при котором человек оценивает все как «черное – белое» и не способен разглядывать детали [Frenkel-Brunsvik: 140]. Нетерпимость к неопределенности здесь выступает в роли дезадаптивной психологической тенденции, которая подталкивает человека к «за-

крыванию глаз» на проблему, но взамен сохраняет ему хорошее эмоциональное состояние.

Еще одним направлением, сделавшим значительный вклад в теорию когнитивной закрытости, была концепция «потребности в познании», развиваемая группой исследователей – А. Коэном, Э. Стотлендом и Д. Вульфом. В работе 1955 года они определяют потребность в познании как «потребность индивида осмысленно организовать свой опыт», «необходимость понять и сделать осмысленным эмпирический мир» [Cohen, Stotland: 291]. Авторы концепции утверждают, что даже в понятных и однозначных ситуациях люди с высоким уровнем потребности в познании видят неоднозначность и стремятся к более высоким стандартам когнитивной ясности [Cohen, Stotland: 293]. Потребность в познании выступает как мотивационная теория, объясняющая, чем движимо стремление человека к познанию. Детализируя свою концепцию, авторы указывают, что однозначность и ясность являются для человека желательным «золотым стандартом» получаемого знания.

К 1960-м годам было обозначено проблемное поле когнитивной закрытости как психологического феномена, под которым понимают стремление избежать какой-либо информации. Дополнительно развивался ряд смежных вопросов, таких как работа психики в условиях когнитивного диссонанса, терпимость и нетерпимость к противоречивой информации как таковая, стереотипизация как попытка когнитивного упрощения. В ряде исследований когнитивная закрытость и близкие по смыслу термины выступали как понятийная часть исследований авторитаризма и догматизма.

Исследования догматизма очень быстро вышли за пределы чисто религиозной тематики, откуда пришел этот термин. В психологии догматизм рассматривают в двух ключах. Во-первых, как склонность действовать определенным образом под влиянием авторитетов или твердых убеждений. Во-вторых, как личностная черта, при которой система убеждений может содержать противоречия. Или как стиль мышления, при котором возможно сочетание противоречивых сентенций [Colman: 150]. В психологической энциклопедии С. Спилберга в качестве синонима к понятию «догматизм» напрямую приводится термин «когнитивная ригидность» [Spielberger: 254], или «ригидность мышления» (в русскоязычной интерпретации). В русскоязычной традиции понятие «догматизма» в психологии скорее связано с подчинением авторитетам и косностью мышления, однако понимание догматизма как стиля мышления, терпимого к противоречиям, гораздо ближе к первоначальной этимологии. В христианской традиции догматом первоначально называлось «богооткровенное» знание, о котором бесполезно размышлять, но которое можно постичь только путём озаре-

ния, только потом «догмат» меняет свой смысл на установленное церковью, не критикуемое положение [Armstrong: 215].

Открытость ума предполагает ключевую мотивацию познания, в то время как закрытость ума ориентирует на избегание дискомфорта. Эти два типа отличаются по способности переносить неопределенность, однако толерантность к неопределенности и когнитивная открытость-закрытость не тождественны, отмечается в работе Д. Шафера и К. Хендрика [Shaffer, Hendrick: 603]. Догматизм определяется как возможность сочетать противоречивые когниции, однако, по мнению Д. Шафера и К. Хендрика, закрытость ума близка догматизму, так как при догматизме личность не переносит новую информацию, которая может вызвать дискомфорт, но человек догматического склада ума также нацелен на когнитивную экономию. В конечном счете Д. Шафер и К. Хендрик вводят два независимых измерения: открытости-закрытости ума и терпимости-нетерпимости к неоднозначности. Они оказываются в тесной корреляционной связи. Люди с высокой познавательной закрытостью и низкой толерантностью к неопределенности в экспериментальной ситуации с противоречивой информацией испытывали наибольшей дискомфорт, они были склонны обесценивать задачу и экспериментатора, чтобы избавиться от дискомфорта. Люди с высокой толерантностью и открытостью – легче переносили сложную задачу с противоречиями [Shaffer, Hendrick: 605].

В 1970–80-е годы XX века проблемное поле догматизма – нетерпимости к двусмысленности – когнитивной закрытости разрабатывалась неспешно. Новая волна интереса к проблеме заметна в 1980-е годы, когда на эту тему появляется ряд знаковых, по сей день активно цитируемых работ.

Значительный вклад в теоретическую разработку вопроса внесли работы Дж.Т. Цациоппо и Р.Е. Петты о мотивации к познанию. Они описали два когнитивных стиля: «когнитивные скряги» – те, у кого невелика внутренняя мотивация к познанию, и «познаватели» – те, кто получает удовольствие от самого процесса познания [Cacioppo, Petty: 121]. Индивидуальный стиль познания зависит от предыдущего опыта, подкрепляется актуальными воспоминаниями, проявляется в настоящем как поведенческая модель и задает тон обработке информации, связанной с решением задач и проблемных ситуаций. Оба типа познают мир тем или иным способом, при этом «познаватели» склонны активно искать информацию, проверять, рефлексировать процесс познания, выявлять связи и закономерности, а «скряги» в процессе познания склонны полагаться на мнения значимых людей, социальные сравнения и эвристики [Cacioppo, Petty, Morris: 807]. Здесь можно провести параллель между стилем «когнитивного скря-

ги» и догматизмом как когнитивной ригидностью, при котором чуждое мнение и однозначность оказывается более выгодными, чем собственная работа по установлению истины.

В восьмидесятые годы над когнитивной тематикой начинает работать А. Круглянски, а спустя почти десятилетие он выпускает книгу, в которой излагает целостную теорию «эпистемической мотивации» [Kruglanski 1989: 32]. Теория эпистемической мотивации является общей теорией для объяснения того, как мотивация действует относительно познания. Это довольно общая теория, объясняющая принципы, по которым человек получает информацию или оставляет ее без внимания. В теории заложено два независимых измерения: потребности в получении или избегании информации и потребность в определенной или неопределенной информации. Пересекаясь, эти два измерения дают четыре кластера.

Первый из них представляет собой «неспецифическую открытость к информации», то есть желание получить ответ на вопрос, при этом неважно, каким будет ответ. Здесь человек стремится к знанию и готов к любому результату познания. Второй кластер включает потребность в специфическом ответе на вопрос. В этом случае человек желает знать только тот ответ, который заранее загадал. Жажда познания встречается со страхом получить нежелательный ответ. Третий кластер «неспецифическая потребность в избегании информации» проявляется как избегание любой информации по данной теме. Человек отвергает целую область знания, предпочитая игнорировать вопрос целиком. Четвертый блок «потребность в избегании специфической информации» включает нежелание узнать что-то конкретное, но в остальном человек вполне готов узнавать новое. В данном случае человек готов к информации, которая поддерживает его точку зрения, но не готов к противоречащей информации [Kruglanski, Webster: 267].

А. Круглянски совместно с Д. Вебстер разработали опросник, позволяющий оценить когнитивную закрытость, эта методика включает несколько шкал, соответствующих многим направлениям исследований закрытости и смежной тематики. Инструментарий содержит измерения: «порядка» – человек стремится к порядку и структурированности жизни и стремится избегать хаоса и беспорядка; «определенности» – человек испытывает дискомфорт в условиях неопределенности; «предсказуемости» – желание получать только достоверные и проверенные знания; «предубежденности» – человек не желает, чтобы его точка зрения сталкивалась с противоположной; «решительности» – стремительности и уверенности в формировании суждений и в процессе принятия решений [Webster, Kruglanski: 133].

В 1994 году Й. Бар-Тал представляет миру альтернативный конструкт, названный ими «потребность в когнитивной структуре» [Bar-Tal: 45]. По его мнению, для человека естественно создавать когнитивную упорядоченность с целью избегания неопределенности. Люди используют свою способность к переструктурированию информации, пытаясь достичь комфортного для себя уровня структурированности. Люди с высокой потребностью когнитивной структуры способны уклоняться от информации, которая не может быть классифицирована или встроена в их уже существующую систему знаний; или же они могут организовать вновь поступающую информацию для наполнения имеющейся у них модели [Bar-Tal, Guinote: 329].

В это же время С. Неуберг и Дж. Невсом представляют свою модель стремления к когнитивной структуре. Она включает два измерения: первое соединяет предпочтение порядка и прогнозирования, дискомфорт от двусмысленности; второе – представлено элементами решительности. Первое демонстрирует тенденцию достигать закрытости как можно быстрее; второе – оставаться на уже достигнутом уровне определенности [Neuberg, Newsom: 126]. Это совершенно новое толкование модели, так как сосредоточено скорее на функциональных характеристиках, нежели структуре.

Позднее Й. Бар-Тал и А. Гугенот добавляют понятие «способности достичь когнитивной упорядоченности» (ability to achieve cognitive structure – AACCS), которую определяют как комплекс когнитивных процессов, который позволяет человеку достичь желаемого уровня структурированности. Модель позволяет связать стремление к упорядоченности и конкретные механизмы ее достижения, к которым относится стереотипизация, категоричность, эвристики, частичная обработка сообщения [Bar-Tal, Guinote: 314].

Ориентация на определенность или неопределенность описывает склонности людей принимать решения в условиях, где необходимо учитывать ситуационные факторы. В случае ориентации на определенность люди предпочитают избегать неопределенности, делая выбор в пользу сохранения определенности и прибегая к тому, что они уже знают о себе и своем окружении, ориентируются на оценки и информацию, полученные от других, или опираясь на эвристику. Лица, ориентированные на неопределенность, в неопределенных ситуациях предпочитают задавать прямые вопросы и пытаются добиться ясности ситуации прямыми средствами [Sorrentino et al.: 187].

Понятия толерантность к неопределенности, ориентация на определенность или неопределенность, стремление к простой когнитивной структуре, когнитивной закрытости и открытости можно рассматривать как описывающие одно проблемное поле.

Различные стороны – фундаментализм и догматизм – Х. Мулук и Н. Сумактойо рассматривают как частные проявления стремления к простой когнитивной структуре. Они сравнивают ряд инструментов для измерения фундаментализма, стремления к простой когнитивной структуре и несколько шкал когнитивной закрытости [Muluk, Sumaktoyo: 2018]. Наиболее часто в эмпирических исследованиях фигурируют два опросника: это «Стремление к когнитивной структурированности» («Need for cognitive structure», NCS, автор Й. Бар-Тала) и «Стремление к когнитивной закрытости» («Need for closure scale», автор А. Круглянски).

В обобщенном виде когнитивная закрытость – это часть мыслительной деятельности, позволяющая сделать однозначный выбор и отсеять лишнюю, противоречивую и мешающую информацию. Согласно определению А. Круглянски, когнитивная закрытость – процесс, помогающий получить однозначный ответ и избежать двусмысленности [Kruglanski 2004: 6]. На противоположном полюсе оказывается когнитивная открытость – способность воспринимать новые разнообразные сведения, возможно, противоречивые, умение интегрировать противоположные точки зрения и находить компромиссы. Оба процесса – когнитивной открытости и закрытости – необходимы, они обеспечивают разные стороны познавательного процесса. Открытость необходима для поиска новых сведений и решений, закрытость – обеспечивает отсеивание информации и сохранение неизменным однажды сделанного вывода.

Таким образом, в описаниях когнитивной структуры появляется ряд терминов, весьма близких по смыслу, но имеющих некоторые отличия, для обозначения стремления человека избавляться от нежелательной части информации для упрощения или гармонизации когнитивной структуры. Конкретно под когнитивной закрытостью понимают часть процесса познания, позволяющую сделать однозначный выбор и отсеять лишнюю, противоречивую и мешающую информацию. Несколько иначе расставлены акценты в смежных психологических понятиях: под толерантностью к неопределенности понимают способность человека спокойно относиться к противоречивой информации, в то время как когнитивная открытость (в противоположность закрытости) описывается как готовность принять любую новую информацию: нежелательную, противоречащую старым представлениям или просто неожиданную. В интерпретации когнитивной закрытости-открытости явно подчеркнут мотивационный момент. Стремление к простой когнитивной структуре, так же как и закрытость, подразумевает тенденцию к избеганию части информации, но акцент сделан на иной мотивации – здесь этот процесс связывают скорее с когнитивной экономией.

Современные направления исследований

Анализ списков публикаций в международной системе Scopus показал, что за всю историю индексирования статей «когнитивная закрытость» («cognitive closure») индексировалась в разделах (в порядке убывания): психология – 461 публикация, медицина – 431 публикация, социальные науки – 260 публикаций, нейрофизиология – 196 публикаций, психология, гуманитарные дисциплины и искусство – 173 публикации. Этот поиск включал те статьи, где термин звучал в ключевых словах и аннотации.

По более узкому поиску: за последние 5 лет (2014–2018) только в разделе «Психология» и только точное словосочетание – система выдала 175 результатов. При этом количество работ в последние два года (2017, 2018) достигло максимума – 40 статей каждый год, что говорит о росте популярности темы. Стоит отметить, что в 2014 году и ранее снижается не только количество статей, но и количество цитирований, несмотря на более старую дату выпуска, которая теоретически позволяет процитировать работу большее число раз. Возможно, здесь вмешиваются какие-либо дополнительные факторы, но также возможно интерпретировать эти данные как рост интереса к теме после 2014 года.

Чтобы выявить центральную тенденцию научного поиска, мы проанализировали аннотации к самым цитируемым статьям по отдельности за каждый год. Анализировались верхние три позиции по числу цитирований.

Ведущая тематика 2018 года представлена следующим образом. Авторы самой популярной работы связали теорию заговора и когнитивную закрытость. В эксперименте показано, что люди с высокой когнитивной закрытостью тяготеют к конспирологическим объяснениям [Marchlewska et al.: 110]. На втором месте исследование о том, что люди с сильной мотивацией нуждаются в более точных правилах, то есть у них возрастает когнитивная закрытость (однозначность) по отношению к формулировкам правил [Szumowska et al.: 361]. Авторы третьей по цитируемости статьи пишут о том, что транссексуальность коррелирует с более высокой когнитивной закрытостью, так как эти люди опираются на большую определенность гендерных ролей и им необходима большая определенность собственной роли [Makwana et al.: 207].

Ведущая тематика 2017 года.

В самой цитируемой работе года показано: люди с высокой когнитивной закрытостью, или стремящиеся к большей структурированности знания, объясняют исторические факты более этноцентрическим образом, как вывод – этноцентризм положительно связан с закрытостью [Bilewicz et al.: 310]. Во второй в рейтинге работе говорится, что культурные символы создают настрой на ког-

нитивную закрытость, которая, в свою очередь, влияет на эмоциональную сферу и снижает тревожность [Yap et al.: 214]. Третье место разделили две работы: в первой авторы пишут, что атрибуции и когнитивная закрытость влияют на то, каким образом люди определяют и объясняют состояние гнева у других [Hillebrandt, Barclay: 732]. Во второй работе экспериментально изучалось, как люди реагируют на ситуацию, в которой выяснялось, что информация, на основании которой испытуемым был сделан вывод, неверна. Дополнительно авторы показали, что уровень когнитивной закрытости и авторитаризма никак не влияют на поведение в эксперименте [De Keersmaecker, Roets: 107].

Ведущая тематика 2016 года.

В самой цитируемой работе года показано: в процессе принятия групповых решений команды с большей потребностью в когнитивной закрытости меньше конфликтовали при использовании ценностно-ориентированного метода принятия решения о распределении бюджета, этот феномен объясняется большей склонностью этих групп к участию в открытых дискуссиях для достижения согласия [Franco et al.: 878]. Во второй по популярности работе авторы показывают, что взаимосвязь генетики с когнитивным стилем довольно высока, и она влияет также на политические предпочтения [Ksiazkiewicz et al.: 761]. Третья по цитируемости статья этого года повествует о том, что люди с более выраженной когнитивной закрытостью более склонны сохранять обобщенную групповую мораль, в частности, они одобряют все благотворительные фонды, в то время как люди с низкой закрытостью больше склонны к избирательности в моральных правилах, так же как и в избирательном одобрении фондов [Franco et al.: 878].

Ведущая тематика 2015 года.

Самая цитируемая работа имеет аналитико-обобщающий характер: в ней обсуждаются новейшие исследования в области эпистемической мотивации и когнитивной закрытости, практики использования диагностической методики измерения когнитивной закрытости А. Круглянский, подчеркивается рост практических исследований [Roets et al.: 221]. Во второй по цитируемости работе экспериментально показано, что более успешная разработка продукта возможна при повышении креативности, тесно сплетенной с когнитивной гибкостью, однако для достижения производительности нужна более высокая когнитивная закрытость [Miron-Spektor, Beenen: 53]. В третьей в рейтинге работе анализируется роль когнитивной закрытости при принятии финансовых решений, в частности при инвестировании средств [Disatnik, Steinhart: 349].

Ведущая тематика 2014 года.

Самая популярная работа года посвящена вопросу проявлений различных когнитивных пока-

зателей при шизофрении [O'Driscoll, Laing: 482]. Вторая в рейтинге работа – теоретическая, она посвящена анализу понятий проблемного поля «непереносимости к неопределенности», которое включает также «ориентацию на неопределенность» и «стремление к когнитивной закрытости» [Rosen et al.: 55]. В третьей говорится об исследовании, в котором показано, что более высокая потребность в когнитивной закрытости связана с более поляризованными суждениями о доверии [Acar-Burkay et al.: 719].

Наиболее востребованной темой когнитивной закрытости является для исследований в следующих областях психологического знания: во-первых, для психологии принятия решений [De Keersmaecker, Roets: 107; Disatnik, Steinhart: 349; Franco et al.: 878; Miron-Spektor, Beenen: 53; Szumowska et al.: 360]. Во-вторых, для исследований группового поведения, или групповой динамики [Federico et al.: 227; Franco et al.: 878; Miron-Spektor, Beenen: 53] и социальных оценок [Acar-Burkay et al.: 719; Bilewicz et al.: 310; Federico et al.: 227; Makwana et al.: 206], то есть для социальной психологии групп. В-третьих, можно отметить интерес к теме влияния когнитивной закрытости на эмоции [Hillebrandt, Barclay: 732; Yap et al.: 214], также есть ряд теоретических обобщений по теме когнитивной закрытости [Roets et al.: 22; Rosen et al.: 55], статьи по клинической психологии [Makwana et al.: 206; O'Driscoll et al.: 482]. Тема когнитивной закрытости прозвучала как значимая в статьях о формировании атрибуций [Marchlewska, Cichocka et al.: 109], ее связи с политическим выбором и генетикой [Ksiazkiewicz et al.: 761].

В последние пять лет существенно возрос интерес к теме когнитивной закрытости, что мы видим и по количеству публикаций, и по количеству цитирований. Исследования приобрели более прикладной характер и многие являются уточняющими – рассматривают отдельные аспекты конструкта или связи с другими психологическими явлениями.

Заключение

Вопрос когнитивной закрытости и открытости изучается уже более 60 лет. Смежными по значению понятиями являются: толерантность к неопределенности, ориентация на определенность и неопределенность, стремление к простой когнитивной структуре. Тесно связаны с этим явлением: догматизм, фундаментализм, ригидность мышления. Под когнитивной закрытостью понимают мотивацию на получение однозначного ответа и отсеивание лишней, противоречивой и мешающей информации. Закрытости противопоставляется открытость как готовность воспринимать новые разнообразные сведения и интегрировать противоречивую информацию. Оба процесса – когнитивной открытости и закрытости – обеспечивают разные

стороны познавательного процесса. Открытость необходима для поиска новых сведений, закрытость – обеспечивает отсев информации и сохранение неизменным однажды сделанного вывода. Самым развернутым и хорошо проработанным конструкт когнитивной закрытости предстает в теории эпистемической мотивации, предложенной А. Круглянки. В настоящий момент мы наблюдаем новую волну интереса к исследованиям когнитивной закрытости-открытости и смежной тематики. Наибольшую практическую значимость концепт показывает в области психологии принятия решений, группового поведения, социальных оценок, влияния когнитивной сферы.

Список литературы

- Acar-Burkay S., Fennis B.M., Warlop L.* Trusting others: The polarization effect of need for closure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2014, vol. 107 (4), p. 719–735. DOI: 10.1037/a0037022
- Armstrong K.* The History of God. The 4000-years Quest of Judaism, Christianity and Islam. N. Y., Ballantine Books, 1993, 486 p.
- Bar-Tal Y., Guinote A.* Who exhibits more stereotyping thinking? The effect of need and ability to achieve cognitive structure on stereotyping. *European Journal of personality*, 2002, vol. 16, pp. 313–331. DOI: 10.1002/per.453
- Bar-Tal Y.* The effect on mundane decision-making in the need and ability to achieve cognitive structure. *European Journal of Personality*, 1994, vol. 8 (1), pp. 45–58. DOI: 10.1002/per.2410080105
- Bilewicz M., Witkowska M., Stefaniak A., Imhoff R.* The lay historian explains intergroup behavior: Examining the role of identification and cognitive structuring in ethnocentric historical attributions. *Memory Studies*, 2017, vol. 10 (3), pp. 310–322. DOI: 10.1177/1750698017701614
- Cacioppo J.T., Petty R.E.* The need for cognition. *Personality and Social Psychology*, 1982, vol. 42, pp. 116–131. DOI: 10.1037/0022-3514.42.1.116
- Cacioppo J.T., Petty R.E., Morris K.J.* Effects of need for cognition on message evaluation, recall, and persuasion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1983, vol. 45, pp. 805–818. DOI: 10.1037/0022-3514.45.4.805
- Cohen A.R., Stotland E., Wolfe D.M.* An Experimental Investigation of Need for Cognition. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 1955, vol. 51 (2), pp. 291–294. DOI: 10.1037/h0042761
- Colman A.M.* A Dictionary of Psychology. Oxford University Press, 2014, 882 p. DOI: 10.1108/09504121011011824
- De Keersmaecker J., Roets A.* ‘Fake news’: Incorrect, but hard to correct. The role of cognitive ability on the impact of false information on social impressions. *Intelligence*, 2017, vol. 65, pp. 107–110. DOI: 10.1016/j.intell.2017.10.005
- Disatnik D., Steinhart Y.* Need for cognitive closure, risk aversion, uncertainty changes, and their effects on investment decisions. *Journal of Marketing Research*, 2015, vol. 52 (3), pp. 349–359. DOI: 10.1509/jmr.13.0529
- Federico C.M., Ekstrom P., Tagar M.R., Williams A.L.* Epistemic motivation and the structure of moral intuition: dispositional need for closure as a predictor of individualizing and binding morality. *European Journal of Personality*, 2016, vol. 30 (3), pp. 227–239. DOI: 10.1002/per.2055
- Festinger L.* A Theory of Cognitive Dissonance. Stanford, CA, Stanford University Press, 1957, 291 p.
- Franco L.A., Rouwette E.A.J.A., Korzilius H.* Different paths to consensus? The impact of need for closure on model-supported group conflict management. *European Journal of Operational Research*, 2016, vol. 249 (3), pp. 878–889. DOI: 10.1016/j.ejor.2015.06.056
- Frenkel-Brunswick E.* Intolerance of ambiguity as an emotional and perceptual personality variable. *Personality*, 1949, vol. 18 (1), pp. 108–143.
- Hillebrandt A., Barclay L.J.* Comparing integral and incidental emotions: Testing insights from emotions as social information theory and attribution theory. *Journal of Applied Psychology*, 2017, vol. 102 (5), pp. 732–751. DOI: 10.1037/apl0000174
- Kruglanski A.W.* Lay epistemics and human knowledge: Cognitive and motivational bases. New York, Springer, 1989, 282 p.
- Kruglanski A.W.* The psychology of closed mindedness. New York, Psychology Press, 2004, 192 pp.
- Kruglanski A.W., Webster D.M.* Motivated closing of the mind: “Seizing” and “freezing”. *Psychological Review*, 1996, vol. 103 (2), pp. 263–283. DOI: 10.1037//0033-295X.103.2.263
- Ksiazkiewicz A., Ludeke S., Krueger R.* The role of cognitive style in the link between genes and political ideology. *Political Psychology*, 2016, vol. 37 (6), pp. 761–776. DOI: 10.1111/pops.12318
- Makwana A.P., Dhont K., De keersmaecker J., Akhlaghi-Ghaffarokh P.* [et al.] The motivated cognitive basis of transphobia: the roles of right-wing ideologies and gender role. *Sex Roles*, 2018, vol. 79 (3–4), pp. 206–217. DOI: 10.1007/s11199-017-0860-x
- Marchlewska M., Cichocka A., Kossowska M.* Addicted to answers: Need for cognitive closure and the endorsement of conspiracy beliefs. *European Journal of Social Psychology*, 2018, vol. 48 (2), pp. 109–117.
- Miron-Spektor E., Beenen G.* Motivating creativity: The effects of sequential and simultaneous learning and performance achievement goals on product novelty and usefulness. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 2015, vol. 127, pp. 53–65. DOI: 10.1016/j.obhdp.2015.01.001

Muluk H., Sumaktoyo G.N. Intratextual fundamentalism and the desire for simple cognitive structure: the moderating effect of the ability to achieve cognitive structure. *Archive for the Psychology of Religion*, 2010, vol. 32 (2), pp. 217–238. DOI: 10.1163/157361210X500919 (27)

Neisser U. *Cognition and reality: Principles and implications of cognitive psychology.* New York, Freeman, 1976, 230 p.

Neuberg S.L., Newsom J.T. Personal Need for Structure: Individual Differences in the Desire for Simple Structure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1993, vol. 65 (1), pp. 113–131. DOI: 10.1037/0022-3514.65.1.113 (28)

O'Driscoll C., Laing J., Mason O. Cognitive emotion regulation strategies, alexithymia and dissociation in schizophrenia, a review and meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, 2014, vol. 34 (6), pp. 482–495. DOI: 10.1016/j.cpr.2014.07.002

Roets A., Kruglanski A.W., Kossowska M., Pierro A. [et al.] The Motivated Gatekeeper of Our Minds: New Directions in Need for Closure Theory and Research. *Advances in Experimental Social Psychology*, 2015, vol. 52, pp. 221–283. DOI: 10.1016/bs.aesp.2015.01.001

Rokeach M. *The open and closed mind. Investigations into the nature of belief systems and personality systems.* New York, Basic Books, 1960, 447 p.

Rokeach M. The nature and meaning of dogmatism. *Psychological Review*, 1954, vol. 61, pp. 194–204. DOI: 10.1037/h0060752

Rokeach M. *The nature of human values.* New York, Free Press, 1973, 438 p.

Rosen N.O., Ivanova E., Knäuper B. Differentiating intolerance of uncertainty from three related but distinct constructs. *Anxiety, Stress and Coping*, 2014, vol. 27 (1), pp. 55–73. DOI: 10.1080/10615806.2013.815743

Shaffer D.R., Hendrick C. Dogmatism and tolerance for Ambiguity as determinants of differential reactions to cognitive inconsistency. *Journal of Personal and Social Psychology*, 1974, vol. 29, pp. 601–608. DOI: 10.1037/h0036678

Sorrentino R.M., Walker A.M., Hodson G., Roney C.J.R. A Theory of Uncertainty Orientation. In *Trends and Prospects in Motivation Research.* Springer, Dordrecht, 2001, pp. 187–206. DOI: 10.1007/0-306-47676-2_11

Spielberger C. *Encyclopedia of Applied Psychology*, Florida, USA Academic Press, 2004, 2688 p.

Szumowska E., Kossowska M., Roets A. Motivation to comply with task rules and multitasking performance: The role of need for cognitive closure and goal importance. *Motivation and Emotion*, 2018, vol. 42 (3), pp. 360–376. DOI: 10.1007/s11031-018-9678-2

Webster D.M., Kruglanski A.W. Cognitive and social consequences of the need for cognitive closure. *European Review of Social Psychology*, 1997, vol. 18, pp. 133–173. DOI: 10.1080/14792779643000100

Yap W.J., Christopoulos G.I., Hong Y.Y. Physiological responses associated with cultural attachment. *Behavioural Brain Research*, 2017, vol. 325, pp. 214–222. DOI: 10.1016/j.bbr.2017.01.017

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ

DOI 10.34216/2073-1426-2020-26-1-182-186
УДК 378:811.1

Жезлова Светлана Александровна
Костромской государственный университет
Ермакова Любовь Алексеевна
Костромской государственный университет
Каплина Маргарита Михайловна
Костромской государственный университет

ВЗАИМНАЯ ДИАГНОСТИКА ОБУЧАЮЩИХСЯ КАК ЭФФЕКТИВНАЯ ПРАКТИКА ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ВУЗЕ

В последнее десятилетие темы педагогической диагностики, мониторинга, самоконтроля и самодиагностики находятся в центре внимания исследователей. Диагностическая компетенция рассматривается как важная составляющая современного профессионального стандарта для педагога. Статья посвящена актуальной проблеме современной педагогики и методике – развитию диагностического мышления у обучающихся. Проведен анализ взглядов российских и зарубежных исследователей на значение педагогической диагностики в образовательном процессе. В исследовании обосновывается идея о том, что организация педагогом познавательной деятельности предполагает трансформацию функции обучения и воспитания в функцию содействия образованию студента. По мнению исследователей, при формировании диагностической компетенции нужно соблюдать ряд рамочных условий и следовать определенным алгоритмам. Авторы статьи раскрывают содержание понятия взаимной диагностики обучающихся, характеризуют ее составляющие и перечисляют умения и навыки, формируемые в ходе образовательного процесса.

В статье обобщается практический опыт и предлагается алгоритм работы с диагностическими картами на занятиях по иностранному языку, анализируется комплекс мероприятий для проверки навыков устной и письменной иноязычной речи. Авторы приходят к выводу об особой образовательной ценности взаимного диагностирования, подразумевающего не только фиксацию прогресса успеваемости, но и прогнозирование когнитивных проблем. Данную методику можно транслировать и на другие дисциплины образовательной программы.

Ключевые слова: оценка сформированности компетенций, развитие диагностического мышления, взаимная диагностика, диагностическая карта.

Информация об авторах: Жезлова Светлана Александровна, ORCID 0000-0001-9354-6114, кандидат педагогических наук, доцент, Костромской государственный университет, г. Кострома, Россия.

E-mail: zhezlova11@gmail.com

Ермакова Любовь Алексеевна, ORCID 0000-0002-9263-2747, кандидат филологических наук, доцент, Костромской государственный университет, г. Кострома, Россия.

E-mail: s.eadem@mail.ru

Каплина Маргарита Михайловна, ORCID 0000-0001-8895-0083, кандидат филологических наук, доцент, Костромской государственный университет, г. Кострома, Россия.

E-mail: kaplinamm@mail.ru

Дата поступления статьи: 17.12.2019.

Для цитирования: Жезлова С.А., Ермакова Л.А., Каплина М.М. Взаимная диагностика обучающихся как эффективная практика деятельностного подхода в процессе преподавания иностранного языка в вузе // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. Т. 26, № 1. С. 182–186. DOI: 10.34216/2073-1426-2020-26-1-182-186.

Svetlana A. Zhezlova
Kostroma State University
Lyubov' A. Yermakova
Kostroma State University
Margarita M. Kaplina
Kostroma State University

STUDENTS' MUTUAL DIAGNOSIS AS EFFECTIVE PRACTICE OF ACTIVE APPROACH IN PROCESS OF TEACHING FOREIGN LANGUAGE AT UNIVERSITY

In the last decade, the problems of pedagogic diagnostics, monitoring, self-monitoring and self-diagnosis have become the focus of academic research. Diagnostic competence is considered to be an important component of the modern professional standard for a pedagogue. The article is devoted to the currently central problem of modern pedagogy and methodology, i.e. the development of students' diagnostic thinking. The article presents the analysis of the views of Russian and foreign researchers on the importance of pedagogic diagnostics in the educational process. It is underlined that the organisation of the cognitive activity by a pedagogue involves the transformation of the function of training and education into the function of educational assistance. The authors of the article expand on the concept of mutual diagnosis of students, characterizing its components and listing the skills formed during the educational process.

The article summarizes the authors' practical experience, proposes an algorithm for working with diagnostic maps in foreign language classes and analyses a set of measures to test the skills of oral and written foreign language speech. According to the researchers' point of view, when forming diagnostic competence, a number of framework conditions must be observed and certain algorithms, followed. The authors of the article emphasize the special educational value of mutual diagnosis, which implies not only evaluating progress in performance, but also predicting cognitive problems. This technique can be applied to other disciplines of the educational programme.

Keywords: competences' formation assessment, diagnostic ideation development, mutual diagnosis, diagnostic map.

Information about the authors: Svetlana A. Zhezlova, ORCID 0000-0001-9354-6114, Candidate of Pedagogic Sciences, Assistant Professor, Kostroma State University, Kostroma, Russia.

E-mail: zhezlova11@gmail.com

Lyubov' A. Yermakova, ORCID 0000-0002-9263-2747, Candidate of Philological Sciences, Assistant Professor, Kostroma State University, Kostroma, Russia.

E-mail: s.eadem@mail.ru

Margarita M. Kaplina, ORCID 0000-0001-8895-0083, Candidate of Philological Sciences, Assistant Professor, Kostroma State University, Kostroma, Russia.

E-mail: kaplinamm@mail.ru

Article received: December 17, 2019.

For citation: Zhezlova S.A., Yermakova L.A., Kaplina M.M. Students' mutual diagnosis as effective practice of active approach in process of teaching foreign language at university. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2020, vol. 26, № 1, pp. 182–186 (In Russ.). DOI: 10.34216/2073-1426-2020-26-1-182-186.

Постепенное вхождение России в единое европейское образовательное пространство обусловило усиление присутствия диагностирования в отечественной педагогике. В настоящее время диагностические методики применяются при решении самых разнообразных педагогических задач – от централизованных тестирований абитуриентов до мониторинга эффективности образовательных учреждений. В связи с этим возрастает необходимость развития диагностического мышления у опытных педагогов и будущих специалистов. В современном образовательном процессе, ориентированном на компетентностный подход, всестороннюю социализацию и профессиональную ориентацию обучающихся, организация педагогом познавательной деятельности предполагает трансформацию функции обучения и воспитания в функцию содействия образованию студента. Самообразовательная и саморефлексивная деятельность обучающихся прежде всего требует комплексного подхода к оценке сформированности компетенций.

В последнее десятилетие темы педагогической диагностики, мониторинга, самоконтроля и самодиагностики находятся в центре внимания исследователей не только в России, но и за рубежом. Внедрение компетентностного подхода в европейское образовательное пространство началось в последние десятилетия XX века. Зародившись в сфере профессионального обучения, данный подход распространился на систему общего образования, в том числе и на преподавание иностранных языков. К вопросам теории компетенции и компетентности обращаются многие исследователи.

Согласно Ж.-К. Беако, понятие компетенции в практике преподавания языков неразрывно связано с коммуникацией. Автор выделяет два основных подхода: «глобалистский (approche «globaliste») как версию коммуникативного подхода и компетентностный (approche par compétence).

Компетентностное обучение призвано мобилизовать полученные знания и связать их с ситуациями, в которых они могут применяться. Данный подход, считает автор, позволяет расширить методологический репертуар преподавателя [Beacco: 5]. Программы, связанные с введением компетентностного подхода во Франции, не ограничиваются простой модификацией терминологии, но нацелены на глубокое изменение методов преподавания, открывают широкие возможности для развития и новый выбор форм обучения в соответствии с уровнем учащихся. Речь идет не только о том, чтобы обучающиеся овладели определенным набором знаний и умений, но были бы готовы к развитию компетенций, то есть умели действовать в сложных ситуациях, где следует исследовать и комбинировать приобретенные знания, умения и тактику поведения [Diagnostiquer: 13].

Современные немецкие педагоги и методисты считают диагностическую компетенцию одной из базовых составляющих эффективного процесса обучения. А. Хельмке понимает под диагностикой целый комплекс мероприятий: точную и продуманную постановку вопросов, теоретически обоснованные процессы сбора данных, на основе которых можно сделать выводы о личности, предмете или институте. К сожалению, как отмечает Ф.Е. Вайнерт, такие диагностические навыки (т. е. не только фиксация прогресса успеваемости, но прогнозирование когнитивных проблем отдельных учащихся в классе) почти не формируются в процессе подготовки будущих педагогов в Германии.

Российские теоретики и практики высказывают схожие мнения. Так, К.Г. Чикнаверова говорит о недостаточной самостоятельности студентов в учебном процессе и излагает свое видение способов организации такого рода деятельности [Чикнаверова: 76]. Н.Г. Акатова в своей статье подчеркивает важность систематической диагностики и мониторинга качества подготовки студентов и предлагает поль-

зоваться компьютерной диагностикой для автоматизации педагогических измерений в вузе [Акатова: 311–312]. Н.Т. Рожков считает педагогическую диагностику составным компонентом профессиональной деятельности педагога и «средством изучения и воспитания личности в процессе взаимодействия педагога и студента» [Рожков: 36]. Л.В. Ковалевская отмечает, что самодиагностика является важнейшим организационно-управленческими умением студента. Автор понимает под педагогической диагностикой «систему специально подобранных заданий, позволяющих определить степень обученности, трудности усвоения учебного материала, а также деятельность, связанную с управлением образовательным процессом и направленную на обеспечение результативности, личностное развитие обучающихся» [Ковалевская: 119].

Авторы данной статьи понимают под диагностикой особый вид деятельности, направленный на установление результатов процесса обучения и прогнозирование будущей образовательной траектории обучающихся. Педагогическая диагностика способствует корректировке процесса обучения и отличается от традиционных форм контроля тем, что не только фиксирует результаты процесса обучения, но и объясняет их происхождение, выявляет тенденции, динамику дидактического процесса. Взаимная же диагностика обучающихся направлена на развитие диагностического мышления будущих педагогов, на обучение в сотрудничестве и является необходимым условием совершенствования процесса обучения. Таким образом, под **взаимной диагностикой** мы понимаем особый вид деятельности, направленный на обоюдную фиксацию результатов процесса обучения и прогнозирование будущей образовательной траектории обучающихся. Это можно представить в виде формулы:

Взаимная диагностика = взаимоконтроль + самоконтроль + прогнозирование

Взаимная диагностика, по нашему мнению, направлена не только на обмен опытом и обеспечение личностно-деятельного подхода к обучению, но и на поддержание личностного роста, а также на актуализацию самостоятельной оценки учащимися собственного продвижения в обучении и сформированности компетенций, что в свою очередь способствует формированию диагностического мышления.

Современная методика преподавания иностранного языка нацелена на личность обучаемого, увеличение значения самостоятельной работы, контроля и самоконтроля в процессе обучения. Эти положения находят своё выражение в таких общедидактических принципах, как принцип активности, деятельности, автономии. Именно поэтому технология взаимной диагностики как практика деятельностной активности студентов является одной из важнейших в методике преподавания

иностранных языков. Диагностика предполагает совместную деятельность преподавателя и обучающегося по определению уровня владения языком. Взаимная диагностика представляет собой целый комплекс мероприятий для проверки навыков устной и письменной речи: составление студентом контролирующих материалов для однокурсников, проведение контроля, оценка выполненного задания, выявление дефицита знаний в определенной области и рекомендации по его ликвидации, а также взаимный анализ контролирующих материалов. Проверку знаний, умений и навыков можно проводить разнообразными способами: групповое тестирование в форме игры «Кто хочет стать миллионером», ток-шоу на актуальную тему, ролевая игра «Я – преподаватель», разработка лексико-грамматического письменного упражнения и прочее. Процесс взаимной диагностики обучающихся корректируется и модерируется преподавателем. Применение этой методики уже на первых этапах овладения обучающимися иностранным языком предоставляет студентам контролирующие функции. Это создает мотивацию в обучении, повышает темп занятия и помогает студенту вносить коррективы в свою учебную деятельность, а также предоставляет преподавателю ценную обратную связь в системе «студент – преподаватель». Умение контролировать, оценивать и прогнозировать – важная составляющая профессиональной компетенции будущего педагога.

В процессе взаимного диагностирования обучающихся должны быть задействованы различные методические и информационные ресурсы. Прежде всего, это раздаточный материал, в котором педагогом сформулирован алгоритм взаимной диагностики и методические рекомендации по его осуществлению. Во-вторых, это интерактивные информационные технологии, такие как, например, презентации PowerPoint и Prezi, при помощи которых можно достаточно эффективно преподнести любой учебный материал. Интерактивная игра «Кто хочет стать миллионером», представленная в форме презентации, способна не только помочь провести промежуточный контроль в процессе усвоения материала того или иного модуля, но и активизировать самоконтроль и взаимное диагностирование обучающихся на занятии, а также в достаточно увлекательной форме способствовать интенсификации учебно-воспитательного процесса и усилить мотивацию у обучающихся.

Алгоритм работы на занятии по иностранному языку с использованием метода взаимной диагностики может быть следующим. На подготовительном этапе преподаватель должен ознакомить студентов с основными принципами взаимной диагностики, а также обсудить правила, критерии и методы работы. Этот этап включает в себя формирование умения критически оценивать устные

ответы и письменные работы друг друга в соответствии с определенными критериями, объяснение принципов работы с диагностическими картами, обучение способам создания и взаимной оценки контролируемых материалов и развитие навыка прогнозирования дальнейшей образовательной траектории.

Следует отметить, что метод диагностики и самодиагностики ориентирован на целый комплекс учебных мероприятий. Одним из этапов может быть проверка подготовленного монологического высказывания студентов в рамках фронтальной формы работы. Обучающиеся выслушивают ответы друг друга, задают дополнительные вопросы и выставляют в диагностической карте баллы в соответствии с предложенными преподавателем критериями. Далее в процессе индивидуальной работы студенты обмениваются подготовленными заранее заданиями и выполняют их (например, тест открытого типа), затем проверяют выполненную работу и оценивают по определенным критериям само контролирующее задание. Для контроля лингвострановедческой компетенции обучающихся можно пользоваться базой вопросов, составленных студентами в ходе работы над темой и с их помощью разработать задания игры «Кто хочет стать миллионером?».

В ходе работы над определенным модулем студенты используют диагностическую карту (табл. 1), в которую и выставляют баллы. В итоге обучающиеся самостоятельно подсчитывают общий балл и дают рекомендации однокурсникам: отмечают разделы, которые необходимо повторить, указывают виды речевой деятельности, которые нуждаются в автоматизации, анализируют причины дефицита знаний в той или иной области знаний и намечают дальнейшую образовательную траекто-

рию для каждого. Мы приводим пример диагностической карты для проверки уровня сформированности коммуникативной компетенции.

Подводя итог вышесказанному, хотим отметить, что за несколько лет использования данного метода на практических и лабораторных занятиях по направлению подготовки «Иностранные языки» мы заметили, что он работает в группах разного уровня обученности и в рамках преподавания различных дисциплин, то есть трансляция метода взаимной диагностики возможна и на другие предметные области. В современном образовательном пространстве высшей школы одной из главных задач педагога является организация такого образовательного процесса, при котором каждый студент чувствовал бы себя полноправным его субъектом. Для студентов педагогических специальностей данный принцип приобретает ещё большее значение – в ходе изучения своего предмета будущие педагоги должны понимать все методические процессы, происходящие на занятии. Мы считаем, что привлечение студента к процессу взаимного диагностирования уровня сформированности компетенций, вовлечение его в сотрудничество с преподавателем влияет на становление его как будущего педагога. Таким образом, с методической точки зрения, взаимное диагностирование обучающихся представляется нам ценным этапом деятельностной активности студентов в организации процесса обучения и взаимного контроля на занятиях. Итак, образовательная ценность взаимного диагностирования обучающихся заключается в первую очередь в формировании универсальных компетенций по проведению диагностики и самоконтроля. Этот метод работы создает мотивацию в обучении, повышает темп занятия, помогает студенту вносить коррективы в свою учебную деятельность, раз-

Таблица 1

**Диагностическая карта для проверки коммуникативной компетенции:
монологическое высказывание**

критерии оценки	произношение интонация	грамматика	темп речи	содержание	логика, аргументация	жесты, мимика	культура выступления	ответы на вопросы
баллы								
Итоговый балл (макс. 16 баллов)								
Рекомендации								

За каждый критерий максимально выставляется два балла:
 2 балла – высказывание полностью соотносится с критерием;
 1 балл – высказывание имеет незначительные расхождения с критерием;
 0 баллов – высказывание не соответствует критерию.

вивает умение контролировать, оценивать и прогнозировать, способствует формированию универсальных компетенций по проведению диагностики и самоконтроля, предоставляет преподавателю обратную связь и обеспечивает обучение в сотрудничестве. И все эти умения являются важными составляющими профессиональной компетенции будущего педагога.

Список литературы

Акатова Н.Г. Теория и практика систематической диагностики и мониторинга качества языковой подготовки студентов посредством компьютерного тестирования // Среднерусский вестник общественных наук. 2014. № 3 (33). С. 311–316. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=22480316>.

Ковалевская Л.В. Педагогическая диагностика в процессе организации самостоятельной работ // Веснік Гродзенскага дзяржаўнага ўніверсітэта імя Янкі Купалы. Серыя 5. Эканоміка. Сацыялогія. 2012. № 1. С. 119–123. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=23563087>.

Рожков Н.Т. Педагогическая диагностика: понятие и функции // Наука–2020. 2015. № (1) 5. С. 34–46. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25684733>.

Чикнаверова К.Г. Мониторинг уровня сформированности самостоятельности студентов в процессе развития их иноязычной коммуникативной компетенции // Казанский педагогический журнал. 2017. № 2. С. 76–82. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=29041530>.

Beacco J.-C. L'approche par compétences dans l'enseignement des langues. Paris, Didier, 2007, 307 p.

Diagnostiquer la maîtrise de compétences Le traitement de données par, S. Malaise, A. Dehon, M. Demeuse, C. Demierbe & A. Derobertmeasure. Mons, Université de Mons, 2012, 123 p.

Helmke A. Unterrichtsqualität und Lehrprofessionalität – Diagnose, Evaluation und

Verbesserung des Unterrichts. Seelze, Kallmeyer, 2015, 414 S.

Weinert F.E. Lehren und Lernen für die Zukunft - Ansprüche an das Lernen in der Schule. Pädagogische Nachrichten Rheinland-Pfalz, 2000, № 2, S. 1–16.

References

Akatova N. G. *Teoriya i praktika sistematičeskoj diagnostiki i monitoringa kachestva yazykovoj podgotovki studentov posredstvom komp'yuternogo testirovaniya* [Theory and Practice of Systematic Diagnosis and Monitoring of Quality of Qstudents' Language Training Through Computer Testing]. *Srednerusskij vestnik obshchestvennyh nauk* [Central Russian Journal of Social Sciences], 2014, № 3 (33), pp. 311–316. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=22480316>. (In Russ.)

Kovalevskaya L.V. *Pedagogicheskaya diagnostika v processe organizacii samostoyatel'noj raboty* [Pedagogika Diagnostics In Organizing Self-dependent Activity Of Students]. *Vestnik Grodzenskaga dzyarzhaj'naga y'niversiteta imya Yanki Kupaly. 5. Ekanomika. Sacyyalogiya* [Vestnik Of Yanka Kupala State University. Series 5. Economics. Sociology], 2012, № 1, pp. 119–123. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=23563087>. (In Russ.)

Rozhkov N.T. *Pedagogicheskaya diagnostika: ponyatie i funkcii* [Pedagogical Diagnostics Concept and Functions]. *Nauka 2020* [Science 2020], 2015, № (1) 5, pp. 34–46. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25684733>. (In Russ.)

Chiknaverova K.G. *Monitoring urovnya sformirovannosti samostoyatel'nosti studentov v processe razvitiya ih inoyazychnoj kommunikativnoj kompetencii* [Monitoring Learners Autonomy In The Coerse Of Foreign Communicative Competence Development]. *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal* [Kazan Pedagogical Journal], 2017, № 2, pp. 76–82. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=29041530>. (In Russ.)

ПОТЕНЦИАЛ РЕВЕРСИВНОЙ ТЕХНОЛОГИИ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Статья представляет собой попытку осмысления происходящих в системе современного высшего образования процессов и тенденций развития. Отмечаются обстоятельства, существенно влияющие на эти процессы, а также вызовы, перед которыми стоит высшая школа. Одним из этих вызовов является смена парадигмы образовательного процесса: поворот его в сторону индивидуализации, персонализации и самонаправляемого обучения, создание возможности выстраивания студентом собственной образовательной траектории. Анализируется потенциал технологии реверсивного обучения. Рассматриваются отличия «перевернутого урока» от традиционной модели учебного процесса. Обосновываются целесообразность и возможность применения метода перевернутого урока и описывается опыт его использования в преподавании грамматики студентам неязыковых специальностей вуза: предпосылки обращения к данному методу; требования, которым должны отвечать учебные материалы – как готовые ресурсы, так и специально созданные автором, типология заданий и упражнений для самостоятельной и аудиторной работы студентов с разным уровнем владения языком, взаимодействие преподавателя и студента на этапе внеаудиторной работы, характер оценивания текущей работы и конечных результатов. Называются проблемы, препятствующие реализации данного метода.

Ключевые слова: индивидуализация, персонализация, хьютагогика, перевернутый урок, реверсивное обучение, самонаправляемое обучение, обратное планирование, подкаст, водкаст.

Информация об авторе: Антонова Татьяна Васильевна, ORCID 0000-0001-8913-2576, кандидат филологических наук, доцент, кафедра иностранных языков, Костромской государственной университет, Кострома, Россия.

E-mail: tatan1202@mail.ru

Дата поступления статьи: 28.01.2020.

Для цитирования: Антонова Т.В. Потенциал реверсивной технологии в преподавании иностранного языка // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. Т. 26, № 1. С. 187–191. DOI 10.34216/2073-1426-2020-26-1-187-191.

Tatiana V. Antonova
Kostroma State University

THE POTENTIAL OF REVERSE LEARNING TECHNIQUE IN EFL TEACHING

The present paper is an attempt to take a closer look at the processes and trends that are well under way in the present-day system of higher education. With the rapid changes in the society, which is becoming increasingly information-based, learning strategies are evolving faster than ever and it is getting difficult to ignore the challenges facing higher education institutions. One of them is the urge to change the existing educational paradigm towards greater focus on individualization, personalization and self-directed learning. In view of this, there is a demand for special technologies, one of them being the method of reversed learning or flipped classroom. The article seeks to analyze the potential of the reverse learning method and provides a description of applying it in EFL teaching with reference to building learners' grammar competence. The author particularly dwells on the prerequisites of using the method; the requirements for the learning resources – both, ready-made web-based stuff, and teacher-created materials; types of in-class and out-of-class tasks and exercises; maintenance of teacher-student interaction; student work capability and skills assessment; some issues that prevent the model from taking root and succeeding.

Key words: individualized learning, personalized learning, heutagogy, flipped class, reverse learning, self-directed learning, backward design, podcast, vodcast.

Information about the author: Tatiana V. Antonova, ORCID 0000-0001-8913-2576, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Department of Foreign Languages, Kostroma State University, Kostroma, Russia.

E-mail: tatan1202@mail.ru

Article received: January 28, 2020.

For citation: Antonova T.V. The Potential of Reverse Learning Technique in EFL Teaching. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2020, vol. 26, № 1, pp. 187–191 (In Russ.). DOI 10.34216/2073-1426-2020-26-1-187-191.

В последнее время много говорится и пишется о необходимости пересмотра и смены образовательной парадигмы. Это касается всех ступеней образования, но в наибольшей степени относится к организации образовательного процесса в вузе. Один из посылов авторов – кардинальный поворот образовательных программ в сторону большей индивидуализации и персонализации, когда человек может строить свою собственную стратегию учения. Новый под-

ход к организации обучения лежит в основе хьютагогики (heutagogy), то есть педагогики самообразования [Blaschke; Heutagogy: 323].

Требование изменения традиционной модели образовательного процесса объясняется не только особенностями сегодняшнего времени, когда существует, с одной стороны, быстрое увеличение количества производимой и поставляемой человеку информации, а с другой, возможность мгновенно обмена ею и преобразования её в новое знание.

Оно также продиктовано и тем обстоятельством, что сама сложившаяся практика обучения, ставшая основой образовательного процесса, перестаёт отвечать возросшему объёму информации. Речь идёт о традиционной системе классно-урочных занятий. К недостаткам последних специалисты относят единый, усреднённый темп изучения, а также усреднённый объём знаний, усваиваемых учащимися; огромный массив знаний, транслируемых преподавателем на занятии при сведении к минимуму самостоятельной работы студента по добыванию этих знаний и, как следствие, неготовность студента брать на себя ответственность за своё обучение; недостаточное стимулирование познавательной активности; преобладание словесных методов обучения; преобладание репродуктивного характера учебной деятельности [Ситаров: 207–208].

Одним из возможных решений проблемы может стать применение технологии, получившей название «перевернутый урок» (flipped class). Авторами концепции являются американские учителя Дж. Бергман и А. Сэмс [Bergmann, Sams: 2]. Согласно этой модели, которая получила название «реверсивное обучение», традиционный урок и подготовка к уроку дома меняются местами (are flipped): преподаватель снабжает студента материалом для самостоятельного изучения, который затем закрепляется в ходе практического занятия в аудитории.

Традиционная модель процесса обучения: ознакомление с материалом (контактная работа в аудитории) > выполнение заданий на закрепление предъявленного материала (как правило, внеаудиторная самостоятельная работа студентов) > контроль (контактная работа на следующем занятии). Акцент делается на первичной подаче и понимании материала.

Схема учебного процесса в рамках реверсивного обучения: предъявление проблемного задания > погружение в проблему / самостоятельное ознакомление с материалом (внеаудиторная самостоятельная работа) > самоконтроль понимания (внеаудиторная самостоятельная работа) > уточнение понимания, ответы на вопросы студентов, анализ уже найденных ими решений (интерактивная работа в аудитории) > отработка усвоенных на занятии решений, закрепление материала > итоговый контроль. Акцент делается на самостоятельной проработке материала и его совершенствовании.

Происходит смена алгоритма учебного процесса, изменение характера и степени вовлечённости студента в познавательную деятельность, когда, согласно принципам педагогики «осмысленности обучения», человек как «открытая саморазвивающаяся и самоорганизующаяся система» выходит «на новые ступени суверенности» и попадает в иную образовательную среду, которая делает этот процесс «сообразованным с ним» [Клочко: 57–58].

Происходит и смена модели педагогического взаимодействия. Преподаватель перестаёт быть единственным источником знаний и транслятором информации. Он превращается в посредника, координатора, фасилитатора, помогающего студенту не потеряться в мире знаний. При постановке учебной цели преподаватель-фасилитатор бросает вызов, «провоцирует» самостоятельность, предоставляет определённую степень свободы, одновременно предполагающей ответственность за выполнение поставленной цели. При оценивании результатов учебной деятельности он создает условия для осмысления самостоятельно добытых знаний и побуждает к сотрудничеству. В образовательной среде «перевернутых уроков» главным становится не тот, кто учит, а тот, кто учится, а преподаватель из «мудреца на сцене» (sage on the stage) превращается в «проводника, наблюдающего со стороны» (guide on the side) [King: 30]. Несомненно, роль проводника является намного более сложной.

Интерес автора к этой модели был продиктован несколькими соображениями: во-первых, недостаточным количеством аудиторных часов на изучение предмета «иностранный язык» и существующей тенденцией к дальнейшему их сокращению; во-вторых, отсутствием деления студентов по уровням владения языком и, как следствие, крайне разнородным составом групп; в-третьих, наличием у разных студентов разных «микронастроек» на работу с языком, таких как ритм и темп, что ведёт к усреднённости и малой эффективности занятия; в-четвёртых, самим характером предмета «иностранный язык», предполагающим максимизацию времени на формирование и развитие устных речевых умений и навыков в режиме контактной (face-to-face) работы и минимизацию времени на объяснение того или иного материала; и, наконец, самой возможностью применения данной технологии, предоставляемой электронной платформой Moodle, которая за время существования приобрела массу новых функций.

Применяемые нами обучающие материалы включают как открытые сетевые ресурсы, специально отобранные и уже готовые к употреблению, так и авторские материалы, которые сконструированы, адаптированы, «подогнаны» (tailored) под определённые уровни и потребности конкретного контингента студентов. Это тексты, подкасты (podcasts), водкасты (vodcasts или videos-on-demand), видеоролики, созданные самими студентами, инфографика (статичная и интерактивная), видеодизайн (motion design), мотиваторы и демотиваторы, комиксы, презентации, карты памяти и другие виды визуализации, интерактивные упражнения и квизы и т. д. Они должны отвечать требованиям коммуникативной ценности, полифункциональности, культурологической насыщенности, вариативности, аутентичности и доступности.

Метод перевёрнутого урока может применяться к разным видам работы, но наиболее оптимальным представляется использование его для изучения грамматики в силу наибольшей представленности в грамматической компетенции знаниевого компонента, а также той части деятельностного компонента, которая отвечает за формирование навыка правильного употребления грамматических конструкций, доведение их до автоматизма (drilling), что более разумно и целесообразно делать в асинхронном режиме.

Ниже приводится описание работы над темой «Present Continuous. Present Continuous VS Present Simple».

Этап формирования задания для самостоятельной работы. Заданиям следует придавать когнитивно-деятельностный характер. Они размещаются в блоке Moodle «Календарь» и доводятся до сведения студентов.

На этапе самостоятельной работы осуществляется предъявление грамматического образца, его первичное закрепление и сопоставление с уже известным временем Present Simple.

Студентам даётся задание посмотреть видео из серии Grammar Snacks [Grammar Snacks]. Мы считаем использование видеоматериалов наиболее оптимальным выбором для наших целей; сочетая зрительный и звуковой образы, аудиовизуальный способ предъявления материала придаёт процессу деятельностно-коммуникативный характер. Общая продолжительность видео этой серии не превышает 2–3 минуты. Место, время, темп и количество просмотров студент определяет сам. Все видео сопровождаются субтитрами с выделенными грамматическими образцами. Студентам с более продвинутым уровнем владения языком субтитры предлагается отключать. Наличие субтитров, равно как и аудиоскрипта, создаёт возможность для теневого чтения (shadow reading), что небесполезно для тех студентов, которым дополнительно требуется работать над навыками чтения вслух.

После просмотра видео студенты должны познакомиться с расположенным под ним грамматическим комментарием, одновременно изучив карту памяти (все карты памяти, составленные автором, находятся в Moodle), и записать предложения из видео, иллюстрирующие все четыре значения Present Continuous. В качестве дополнительного источника информации студентам со слабым уровнем языка предлагается соответствующий раздел грамматики Р. Мёрфи на русском языке [Murphy]. Этот сайт предлагает также видео уроки на русском языке.

Для первичного закрепления материала даются три интерактивных задания под комментарием к видео, после чего студенты должны пройти тест (quiz) в системе Moodle. Адаптивный режим выполнения позволяет делать любое количество попыток. Оценка за тест входит в число оценок за

все этапы работы. Ниже приводится составленное нами задание в формате «Краткий ответ» (отметим, оно усложнено тем, что содержит предложения на контраст Present Continuous и Present Simple):

1. *Alfie and Oliver (have) an exam tomorrow.*
2. *They (often / prepare) for exams together.*
3. *Alfie (never / be) unprepared or underprepared for exams.*
4. *Oliver (like) Arcade Fire and (often / listen) to the band.*
5. *At the moment Oliver (upload) some photos to Facebook.*
6. *Oliver (often / have) coffee when doing something.*
7. *Oliver (think) studying is boring.*
8. *Alfie (not think) so.*
9. *Alfie (not feel) like studying.*
10. *He (think) of having a break.*
11. *Daisy (have) a tennis class at the moment.*
12. *Daily (have) tennis sessions on Tuesdays.*
13. *Tennis (be) Daisy's favourite sport.*
14. *Oliver's mum (ride) a camel in a desert in Egypt.*
15. *It (sound) like Oliver's mum (have) a good time.*

Как указывалось выше, одной из причин, побудивших нас использовать технологию перевёрнутого урока, была необходимость уйти от усреднённости и попытаться вовлечь студентов с разным уровнем владения языком в соответствующие их уровню виды работы. Поэтому студенты с уровнем (upper-intermediate) получают задание проработать соответствующие разделы пособий [Hughes, Jones: 29] и [Woolard: 9].

Этап самостоятельной работы. Взаимодействие преподавателя и студента. Предполагается, что это этап наибольшей когнитивной активности студентов. Самостоятельное изучение материала, однако, не только не исключает, но, наоборот, усиливает присутствие преподавателя: предоставляя такие инструменты интерактивности, как форум, система сообщений, отчёты (logs) об активности каждого, Moodle позволяет отслеживать, контролировать процесс, а также консультировать студентов. Одновременно накапливается материал о степени успешности этого этапа работы.

Этап последующей аудиторной работы. Это этап дальнейшего закрепления (brushing up) языкового грамматического навыка и перехода к речевому грамматическому навыку.

– Проверка выполнения задания по аудированию. Контроль понимания прослушанного (True / False / No Information):

1. *Both Oliver and Alfie have an exam tomorrow.*
2. *It'll be their final exam.*
3. *They normally prepare for exams together.*
4. *It looks like Oliver is a more hard-working student.*
5. *Alfie is good at multitasking.*
6. *He is trying to do several things at the moment.*
7. *He likes different kinds of music.*
8. *Oliver and Alfie are going to meet in the evening.*

9. *Oliver's mother is away on a business trip.*

10. *His sister Daisy is on her way to her tennis session.*

– Краткий анализ значений Present Continuous (4 предложения по содержанию видео). Работа оценивается.

– Написание диктанта (диктоглосса), созданного преподавателем на основе содержания видео. Выбор данной формы работы продиктован тем обстоятельством, что он по сути своей охватывает все четыре вида речевой деятельности и формирует то, что принято называть «интегрированным навыком», являющимся результатом взаимодействия четырёх комплексных умений – аудирования, письма, чтения и говорения. Поэтому данный этап предполагает постепенный переход от языкового навыка к речевому.

Преподаватель диктует текст. Перед студентами лист с тремя его вариантами. В каждом из них постепенно увеличивается количество пропусков, подлежащих заполнению. После того, как пропуски заполняются, часть листа с этим текстом загибается, чтобы студент не мог увидеть предшествующий вариант текста.

A. *Oliver' ___ at home. He ___ a big exam tomorrow. ___ he working hard to get ready ___ it? He says, he is. In fact, he ___ practicing multitasking: he's trying to ___ some photos to Facebook, ___ a new music album and ___ a message ___ his friend. He ___ also having a coffee! He ___ n't feel like studying, he thinks it' ___ so tiring! No wonder, ___ wants to relax. He's ___ one of his friends for a coffee in the evening.*

It looks like he might ___ the exam and will have to retake ___.

His mum ___ n't at home. She ___ staying in Egypt. Now she' ___ with a tour group. They ___ all riding camels and ___ a good time! ___ feels so happy!

B. *Oliver' ___ at ___. He ___ a big ___ tomorrow. ___ he ___ hard to get ready ___ it? He says, he is. In fact, he ___ practicing multitasking: he's ___ to ___ some photos to Facebook, ___ a new music ___ and ___ a message ___ his friend. He ___ also ___ a coffee! He ___ n't feel like studying, he ___ it' ___ so tiring! No wonder, ___ wants to relax. He's ___ one of his friends for a coffee in the ___.*

It looks like he might ___ the exam and will have to ___.

His mum ___ n't at ___. She ___ staying ___ Egypt. Now she' ___ with a tour group. They ___ all riding camels and ___ a good ___! ___ feels so happy!

C. *Oliver' ___ at ___. He ___ a big ___ tomorrow. ___ he ___ hard to get ready ___ it? He says, he is. In fact, he ___ practicing multitasking: he's ___ to ___ some photos ___ Facebook, ___ a new music ___ a message ___*

___ his friend. He ___ also ___ a coffee! He ___ n't feel like studying, he ___ it' ___ so tiring! No wonder, ___ to relax. He's ___ one of his ___ for a coffee in the ___.

It looks like he might ___ the exam ___ will have to ___.

___ mum ___ n't at ___. She' ___ staying ___ Egypt. Now she' ___ with a tour group. ___ all riding camels and ___ a good ___! ___ feels so happy!

Текст, который получается на выходе, выглядит следующим образом:

Oliver's at home. He has a big exam tomorrow. Is he working hard to get ready for it? He says, he is. In fact, he is practicing multitasking: he's trying to download some photos to Facebook, upload a new music album and send a message to his friend. He is also having a coffee! He doesn't feel like studying, he thinks it's so tiring! No wonder, he wants to relax. He's meeting one of his friends for a coffee in the evening.

It looks like he might fail the exam and will have to retake it.

His mum isn't at home. She is staying in Egypt. Now she's with a tour group. They are all riding camels and having a good time! She feels so happy!

– Логическим завершением диктоглосса является воспроизведение в парах или группах содержания написанного, с соблюдением правил употребления анализируемых времён (этап репродуцирования-продуцирования). Работа оценивается.

– Студенты с более продвинутым уровнем, выполнявшие дополнительно задание повышенной сложности, пишут взаимный диктант, созданный на основе этого задания. Студент «А» получает первый абзац текста, студент «В» – второй абзац. Текст читается два раза. Записи слушающими не делаются. Студенты записывают каждый свой абзац. После сдачи работы они воспроизводят весь текст, обращая внимание на изучаемые грамматические явления. Работа оценивается.

A. *Harry normally gets up at seven o'clock, but this week he's starting work earlier because it's a busy period. He usually arrives at work by nine and he checks his emails. Today, he is working on reports on their website: he wants to see how many people are currently visiting their websites.*

B. *The company has lots of visitors every month and this number is increasing. They are also improving their site at the moment. The Internet business is very competitive and it is getting harder to stay at the top.*

– Этап применения навыка в речи (продуцирования). Предлагается задание с «открытым финалом», предполагающее создание свободно конструированного ответа. Оно позволяет оценить степень сформированности навыка/компетенции. Студенты должны вообразить, что участники диалога, показанного в видео, продолжают общение вечером того же дня и сказать, что они делают

и/ или намереваются делать в ближайшее время. Задание можно усложнить, предложив студентам дополнить, что они обычно делают в это время. Работа оценивается.

Как можно заметить, самостоятельная работа студента дома и последующая работа в аудитории оцениваются несколько раз. Осмелимся назвать это элементом формирующего оценивания, которое является желательным при работе в технике перевёрнутого урока.

Несмотря на привлекательность перевёрнутого обучения, «перевёртывание» сознания студента происходит не так быстро, как хотелось бы. Возможно, это в наибольшей степени касается предмета «иностранный язык». Поскольку иностранный язык изучается только на I–II курсах, студенты, только что закончившие школу, совсем или почти совсем не готовы работать в автономном режиме: они привыкли быть обучаемыми, «ведомыми» кем-то, не могут планировать своё время и брать на себя ответственность за результаты этой работы. Очень многие из них (особенно те, кто имеет недостаточный уровень языка) не мотивированы не то что на самонастраиваемое учение, но даже на работу в традиционном формате. Поэтому возможны ситуации, когда лишь часть группы готова или полностью готова к занятию, что не может не сказаться на результатах изучения того или иного материала и сформированности соответствующих компетенций. Преодоление этих и других трудностей, которые могут препятствовать реализации данной образовательной модели, может стать условием её дальнейшего развития и более широкого внедрения в обучающую среду вуза.

Опыт применения технологии реверсивного обучения позволяет сделать следующие выводы: 1) существуют определённые предпосылки для её реализации в обучении иностранному языку; 2) данная модель является шагом к оптимизации обучения иностранному языку; 3) она предъявляет высокие требования к конструированию учебных материалов и организации аудиторной и внеаудиторной работы; 4) существуют определённые трудности внедрения данного метода в практику преподавания иностранного языка.

Список литературы

Клочко В.Е. Системная онтопедагогика: психологическое и физиологическое основание // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2014. № 6. С. 52–63. DOI: 10.15293/2226-3365.1406.05

Ситаров В.А. Теория и обучение. Теория и практика. М.: Юрайт, 2014. 447 с.

Bergmann J., Sams A. Flip Your Classroom. Reach Every Student in Every Class Every Day. Washington DC, 2012, 112 p.

Blaschke L.M. Heutagogy and Lifelong Learning: A Review of Heutagogical Practice and Self-Determined Learning. URL: <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/1076/2087> (дата обращения: 26.01.2020).

Grammar Snacks. British Council. URL: <https://learnenglishteens.britishcouncil.org/grammar/beginner-grammar/present-continuous> (дата обращения: 24.01.2020).

Heutagogy: An alternative practice based learning approach / Bhoryrub J., Hurley J., Neilson G.R., Ramsay M. et al. // Nurse Education in Practice, 2010, vol. 10, № 6, pp. 322–326.

Hughes J., Jones C. Practical Grammar. Level 2. Hampshire, UK, 2012, 288 p.

King A. From Sage on the Stage to Guide on the side // College Teaching, 2013, vol. 41, № 1, pp. 30–35.

Murphy R. English Grammar in Use: English по красному Мёрфи. URL: <https://english03.ru/video-uroki> (дата обращения: 25.01.2020).

Woolard G. Grammar with Laughter. Hove, England, UK, 1999, 87 p.

References

Klochko V.E. *Sistemnaja ontopedagogika: psihologicheskoe i fiziologicheskoe osnovanie* [Systemic ontological pedagogy: psychological and physiological foundation]. *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* [Journal of Novosibirsk State Pedagogical University], 2014, № 6, pp. 52–63. (In Russ.)

Sitarov V.A. *Teoriya i obuchenie. Teoriya i praktika* [Theory and teaching. Theory and practice]. Moscow, Yurajt Publ., 2014, 447 p. (In Russ.)

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

DOI 10.34216/2073-1426-2020-26-1-192-196
УДК 373

Зубарева Наталья Николаевна

Тверской областной институт усовершенствования учителей

Киреева Елена Васильевна

Тверской областной институт усовершенствования учителей

ВАРИАТИВНЫЕ ОЦЕНКИ ПРОБЛЕМЫ «ШКОЛА И ОБЩЕСТВО» И СОЦИАЛИЗАЦИЯ УЧАЩИХСЯ В РОССИИ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XIX – НАЧАЛА XX ВВ.

В публикации определены вариативные оценки проблемы «школа и общество» в России второй половины XIX – начала XX вв., рассмотрены основные идеи формирования образовательного идеала общего среднего образования, являющиеся актуальными как в дореволюционный период, так и в настоящее время. Авторами проведены анализ и обобщение вариативных подходов к проблемам формирования идеала общего среднего образования, дискуссии о воспитании: приоритет человека или специалиста. Содержание статьи отражает результаты теоретического и практического исследований, связанных с анализом трудов ведущих педагогов исследуемого периода (П.П. Блонского, В.П. Вахтерова, П.Ф. Каптерева, Н.И. Кареева, Д.И. Писарева, Н.И. Пирогова, В.Я. Стоюнина, Л.Н. Толстого, Н.Г. Чернышевского) по выделению идей, влияющих на формирование образовательного идеала общего среднего образования исследуемого периода. Среди них перечислим: возможность перестроить общество через перестройку школы; отставание школы от запросов общества, то есть от жизни; возникающие противоречия между общественными и индивидуальными (личными) образовательными запросами; определение приоритетов интересов личности. Представленные идеи позволяют проследить преемственность с современным образованием и их отражением в современной трактовке «образовательного идеала». Содержание публикации в первую очередь может представлять интерес для учителей общеобразовательных организаций, а также для педагогов-исследователей, работающих над проблемами истории педагогики в системе общего среднего образования исследуемого периода.

Ключевые слова: образовательный идеал, школа и жизнь, традиционная школа, воспитание человека и специалиста, социализация.

Информация об авторах: Зубарева Наталья Николаевна, кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой общего, среднего и профессионального образования ГБОУ ДПО «Тверской областной институт усовершенствования учителей», г. Тверь, Россия.

E-mail: Zunn2010@mail.ru

Киреева Елена Васильевна, кандидат философских наук, доцент кафедры развития образования ГБОУ ДПО «Тверской областной институт усовершенствования учителей», г. Тверь, Россия.

E-mail: lena_gv5@mail.ru

Дата поступления статьи: 23.01.2020.

Для цитирования: Зубарева Н.Н., Киреева Е.В. Вариативные оценки проблемы «школа и общество» и социализация учащихся в России второй половины XIX – начала XX вв. // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. Т. 26, № 1. С. 192–196. DOI 10.34216/2073-1426-2020-26-1-192-196.

Natalia N. Zubareva

Tver regional institute of improvement of teachers

Elena V. Kireeva

Tver regional institute of improvement of teachers

VARIABLE ASSESSMENTS OF THE «SCHOOL AND SOCIETY» PROBLEM AND SOCIALISATION OF PUPILS IN RUSSIA IN THE SECOND HALF OF THE 19TH TO THE EARLY 20TH CENTURIES

The variable assessments of the problem called «school and society» in Russia of the second half of the 19th – the early 20th centuries are defined in the publication, the basic ideas of formation of the educational ideal of general secondary education, topical for both pre-revolutionary period and the present, are considered. Analysis and generalisation of variable approaches to problems of formation of ideal of general secondary education, discussions about upbringing – priority of a person or a specialist – are carried out by the authors. The content of the article reflects the results of theoretical and practical research, related to the analysis of the works of the leading pedagogues of the period under study (Pavel Blonsky, Vasily Vakhterov, Pyotr Kapterev, Nikolay Kareyev, Dmitry Pisarev, Nikolay Pirogov, Vladimir Stoyunin, Leo Tolstoy, Nikolay Chernyshevsky) on singling out the ideas which influences the ideal of the period of study. We will list among them: the opportunity to rebuild society through the restructuring of the school; the school lag from the demands of society, i.e., from life; contradictions that arise between public and individual (personal) educational requests; identification of priorities for the interests of the individual. The presented ideas allow to trace continuity with modern education and with their reflection in modern interpretation of «educational ideal.» The content of the publication may primarily be of interest to teachers of general education organisations, as well as to pedagogues-researchers who work on problems of the history of pedagogy in the system of general secondary education of the period under study.

Keywords: educational ideal, school and life, traditional school, upbringing of person and specialist, socialisation.

Information about the authors: Natalia N. Zubareva, Candidate of Pedagogic Sciences, head of the Department of General, secondary and professional education at the state budgetary educational institution of additional vocational training Tver regional institute of improvement of teachers, Tver, Russia.

E-mail: Zunn2010@mail.ru

Elena V. Kireeva, Candidate of Philosophical Sciences, Associate Professor of the Department of education development at the state budgetary educational institution of additional vocational training Tver regional institute of improvement of teachers, Tver, Russia.

E-mail: lena_gv5@mail.ru

Article received: January 23, 2020.

For citation: Zubareva N.N., Kireeva E.V. Variable assessments of the «school and society» problem and socialisation of pupils in Russia in the second half of the 19th to the early 20th centuries. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2020, vol. 26, № 1, pp. 192–196 (In Russ.). DOI 10.34216/2073-1426-2020-26-1-192-196.

Современные модернизационные процессы в российском образовании (введение Федеральных государственных образовательных стандартов различных уровней образования, реализация Национального проекта «Образование» и другие) ставят перед государством, российским обществом и школой необходимость создания условий для реализации современного идеала образования. В педагогике «образовательный идеал» в различные исторические периоды определяет цели и содержание образования. Государство всегда выступает главным заказчиком «идеала образования», реализуя идеологическую направленность внутренней политики.

Проблема поиска и выбора образовательного идеала сегодня особенно актуальна в связи с необходимостью понимания запросов быстро меняющегося общества, которые должны лечь в основу создания современного образовательного пространства школы. Такой подход необходим, чтобы сегодняшние школьники оказались подготовленными к вызовам в профессиональной деятельности в будущем. Следовательно, одной из ключевых проблем современного образования является выявление тех ключевых компетенций обучающихся, которые станут основой для их дальнейшего обучения и профессионального становления.

Сегодня ведутся дискуссии о том, что важнее: обучение и развитие профессиональных компетенций или воспитание личности, гражданственности, приверженности ценностям и традициям; социализация обучающегося и воспитание патриотизма или подготовка конкурентно способного специалиста и успешное выполнение стандартизированной государственной аттестации.

В данном вопросе также важно найти баланс между вызовами современного общества и традициями педагогической мысли прошлого. Преемственность в разрешении противоречий проблемы определения и реализации «идеала образования», взаимодействия «школы и общества» актуальна как в период становления российской системы среднего образования второй половины XIX – начала XX веков, так и сегодня.

В данной статье проведен анализ трудов педагогов и выделены возможные вариативные оценки

формирования «образовательного идеала» указанного выше периода.

Подходы к социализации учащихся в рассматриваемый период связаны с определением идеала общего образования, который, в свою очередь, зависит от вариативных оценок проблемы «школа и общество». В ряде работ известных педагогов того времени она трансформировалась в проблему «человек или специалист». Н.И. Пирогов даже ввел термин «общечеловек». Суть ее заключалась в том, кого же надо воспитывать прежде всего – человека или специалиста, и надо ли противопоставлять эти понятия?

Рассмотрение проблемы взаимовлияния общества и образования происходило под разными углами зрения, однако в целом суть ее можно выразить словами «школа и жизнь». Начало бурному обсуждению положила знаменитая статья Н.И. Пирогова «Вопросы жизни» [Пирогов]. Полемика вокруг высказанных им идей оказалась оживленной и длительной. Поражает единодушие оценок значения вышеназванной статьи разными авторами за более чем полувековой период истории педагогики. Н.Г. Чернышевский вскоре после выхода в свет «Вопросов жизни» пишет: «О сущности дела, о коренных вопросах образованному человеку невозможно думать не так, как думает г. Пирогов» [Чернышевский: 105]. За Пироговым «...остается та слава, что он первый оживил наш педагогический мир, выяснив коренные недостатки нашего школьного воспитания», – отмечал в 1885 г. В.Я. Стоюнин [Стоюнин: 309]. А вот что пишет В.П. Вахтеров уже в новом веке (в 1907 году): «Кто из нас не читал его “Вопросов жизни”? Кто не помнит его эпиграфа? “К чему вы готовите вашего сына?” – “Быть человеком”, – отвечает Пирогов» [Вахтеров: 258]. Данная проблема является актуальной и в наши дни.

Среди многообразия оценок взаимоотношения общества и школы следует охарактеризовать основные.

В этот период достаточно распространенной являлась *идея о возможности перестроить общество через перестройку школы*. Конечно, она разделялась далеко не всеми, а некоторые ее достаточно резко высмеивали. Так, Д.И. Писарев

в статье «Школа и жизнь» попытки изменить общество путем изменения школы сравнивает с действиями москательщика, который на вашу просьбу продать средство от тараканов предложит вам его, но со следующей инструкцией: чтобы средство подействовало, надо поймать таракана, капнуть ему на голову и через 20 минут он умрет. «Не знаю, существуют ли на свете москательщики, способные давать своим покупателям подобные наставления, но знаю, наверное, что очень многие добродушные писатели, стремящиеся обновить и возродить общество силой великих идей, преподают своим читателям точь-в-точь такие советы касательно этого будущего обновления и возрождения». По мнению Писарева, именно школа является самой неприступной цитаделью не только традиций, но и предрассудков, препятствующих обновлению общества сообразно с его действительными потребностями. «Когда взята уже школа, тогда борьба кончена, победа упрочена, таракан пойман», таким образом «взятие школы» – это результат овладения идеи обществом, «а никак не первый акт борьбы... перестраивать воспитание, не переделавши предварительно основных понятий общества, – нет даже ни малейшей возможности» [Писарев: 146]. Однако идея оказалась популярной, опираясь на мысль Бисмарка о том, что прусская армия обязана своими победами школьному учителю. Во всех бедах российского государства общественная мысль стала винить школу. Горечь от поражения в Крымской войне ощущается в словах Стоюнина, написанных 25 лет спустя в 1881 г.: «...на этом кровавом экзамене пришлось убедиться всем, что наша школа не давала того, что именно было нужно государству и народу» [Стоюнин: 155]. Он отметил, что одна из задач образования – превратить школу из не всегда послушной «дочери образования» в «его мать». А для этого необходимо, чтобы сама школа «прежде окрепла, возмужала и опередила общество, получая все свои силы от него же самого...» [Стоюнин: 275].

Школа отстаёт от запросов общества, то есть от жизни – вот доминирующая оценка взаимоотношения общества и школы. Ситуация, на которую обращал внимание еще Пирогов, практически не изменилась вплоть до революционного 1917 года. П.П. Блонский в 1915–1916 гг. отмечал, что необходимо «самым решительным образом отвергнуть проклятое обособление школы от жизни и вернуться к античному пониманию школы как школы жизни...» [Блонский: 39]. Общество не удовлетворяет современная школа, процесс обучения в которой построен по принципу «учить возможно большему и возможно скорее». Основной упрек педагога традиционной школе сводился к тому, что она «в наш кипящий век индустриальных и научных открытий, в наш напряженный век активности, действия, демократии и труда

выпускает настоящих дикарей умом и развитием, людей, способных лишь мешать прогрессу, жалких по своей умственной неосведомленности и практической беспомощности, но отличающихся аристократическим презрением к народной массе» [Блонский: 95]. Вместе с тем не все считали прогресс безусловным благом, исходя из запросов которого должен определяться идеал общего образования. Так Л.Н. Толстой отмечал: «...мы не верим в прогресс, увеличивающий благосостояние человечества, не имеем никаких оснований верить в него и ищем... другого мерила» эффективности образования [Толстой: 308].

Общество и школа, которые в данном случае не противопоставляются друг другу, а воспринимаются целостно, не учитывают запросов личности. Когда стали появляться не только чиновничьи поприща для русского образованного человека, возникла потребность «школе дать иную жизнь», внося в нее новые идеалы. Казалось бы, такой идеал был озвучен: воспитывайте человека, а не чиновника, и проблема будет решена. Обратились к опыту Запада. В результате педагогическая мысль пришла к выводу, что «не все выработанное в школе у одного народа пригодно и живительно в школе другого» [Стоюнин: 158–159]. При этом не отрицалось значение западного опыта в определении образовательного идеала. Речь шла о механическом перенесении чужих подходов на русскую почву. Основными направлениями удовлетворения потребностей личности виделись следующие: более тесные связи школы с обществом; учет потребностей семьи; определение тех отношений государства к школе, которые «могут назваться правильными, желательными и необходимыми»; постановка школы на прочных педагогических основах, исключив возможности негативного влияния на них «посторонних сил»; превращение школы в национальную по своему идеалу, целям и содержанию образования. Распространенной была точка зрения, что достаточно определить число учебных предметов и число недельных уроков по ним, обновить методику преподавания за счет новаций, выработанных в чужой стране, отменить суровое обращение с учениками, чтобы школа делала свое дело и готовила людей, способных для каждой сферы деятельности, удовлетворяя их личные запросы в области образования. Однако на практике традиции прежней школы восторжествовали и «...наша преобразованная школа не стала на надлежащую твердую почву и не вошла в обновленную русскую жизнь как здоровая деятельная сила» [Стоюнин: 159–160], а, следовательно, по-прежнему не могла удовлетворять возросшим и более вариативным, чем ранее, образовательным запросам личности.

Точку зрения, что **между общественными и индивидуальными (личными) образователь-**

ными запросами нет непримиримого противоречия, а есть лишь некоторые различия в запросах наиболее отчетливо из представителей передовой педагогической мысли высказал Н.И. Кареев в своей работе «Идеалы общего образования» (1901). Полагая, что идеалом общего образования является воспитание человека, он не отрицал важности воспитания специалиста как цели общего образования: «...какое наслаждение мы не находили бы в своем духовном развитии, мы должны еще чем-нибудь жить в материальном значении слова, а для этого нужно научиться что-нибудь делать. Отсюда – рядом с общим образованием – профессиональное» [Кареев: 9]. И общее, и профессиональное образование нужны, прежде всего, самому человеку. Условия и требования «окружающей общественности» могут быть как благоприятными, так и неблагоприятными для достижения личных образовательных целей, вместе с тем достижение этих целей «наоборот, всегда должно сопровождаться благими результатами для общества». Таким образом, Кареев показал определенное единство общего и специального образования. Он обратил внимание на еще один важный аспект общего образования. Имея целью воспитать человека, не следует забывать, что учащийся – это уже человек, а не будущий человек: «Ложна та педагогика, которая, стремясь сделать из воспитанника человека в будущем, не признает в нем человека и в настоящем» [Кареев: 13]. Этот вывод, бесспорно, важный для рассматриваемой проблемы, Кареев делает на основе того, что все поколения народа «с этической точки зрения равноценны, и не одно не может быть средством для целей другого. В каждый момент человек живет своим настоящим, а не только для будущего, и жертвовать целиком одним возрастом человека для целей другого значит «на время лишить его элементарного человеческого права не быть всецело только средством, не быть вещью» [Кареев: 12].

Приоритет интересов личности в определении идеала общего образования и его целей получил отражение в каптеревской теории «свободы педагогического процесса». П.Ф. Каптерев подчеркивает, что педагогический процесс автономен и не может руководствоваться чем-то навязанным извне, чуждым ему, «не соответствующим его природе». Он, развиваясь только по присущим ему законам, имеет единственную задачу – «органическое развитие и самоусовершенствование личности». Вместе с тем свобода педагогического процесса нарушается под давлением, прежде всего, государства, затем церкви, сословных интересов и «даже претензией отдельных лиц» [Каптерев: 208]. При этом Каптерев обращает внимание на различия между общественностью и государственностью, религиозностью и церковностью. Он не отрицает необходимости воспитывать человека как общественное

существо, но считает недопустимым «подчинение педагогического процесса государству и изменчивой политике». Точно так же можно воспитывать человека «как существо, снабженное религиозным сознанием», но без «внесения в педагогический процесс церковных требований» [Каптерев: 210]. Нелепыми Каптерев считает «сословные давления» на педагогический процесс, которые заключаются в «стремлении раздробления воспитания на виды соответственно сословиям, их положению в государстве и материальным средствам», иными словами, в желании выработать особый тип воспитания для каждого сословия, что приведет к ограничению вертикальной социальной мобильности: «Утверждение, что педагогика должна изменяться по сословиям, столь же основательно, как и такое положение, что медицина должна различаться по сословиям», – пишет он в статье «Свобода педагогического процесса» [Каптерев: 211]. Наконец, на свободу педагогического процесса покушаются также отдельные личности, выбирая образовательную траекторию для своего ребенка. По мнению Каптерева, это проявляется прежде всего в искусственном сужении целей образования: «...так, один отец желает с малолетства готовить сына к дипломатической карьере; мать стремиться сделать свою дочь музыкантшей с пеленок; другой отец, другая мать преследуют другие, столь же узкие и искусственные цели». Известный педагог считает это следствием родительского эгоизма, неадекватного понимания своего ребенка, скудостью педагогических знаний [Каптерев: 211].

Таким образом, различные подходы к разрешению проблемы сближения школы и окружающей жизни, школы и общества воплотились в современный идеал образования. Он предполагает формирование «высоконравственного, творческого, компетентного гражданина России... осознающего ответственность за настоящее и будущее своей страны, укоренённого в духовных и культурных традициях многонационального народа Российской Федерации» [Данилюк: 12].

Учитывая вышеизложенное и представленные направления, влияющие на формирование образовательного идеала в указанный исторический период, можно проследить, что идеи и ценности дореволюционного образования нашли отражение в современной его трактовке.

Список литературы

Блонский П.П. Избранные педагогические и психологические сочинения. Москва: Педагогика, 1979. 304 с.

Вахтеров В.П. Избранные педагогические сочинения. Москва: Педагогика, 1987. 400 с.

Данилюк А.Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России в сфере общего образования / А.Я. Дани-

люк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков; Рос. акад. образования. Москва: Просвещение, 2009. 28 с.

Каптерев П.Ф. Избранные педагогические сочинения. Москва: Педагогика, 1982. 704 с.

Кареев Н.И. Идеалы общего образования. Санкт-Петербург: Тип. М.М. Стасюлевича, 1901. 158 с.

Писарев Д.И. Избранные педагогические сочинения. Москва: Педагогика, 1984. 367 с.

Пирогов Н.И. Избранные педагогические сочинения. Москва: Изд-во Академии педагогических наук РСФСР, 1952. 493 с.

Стоюнин В.Я. Избранные педагогические сочинения. Москва: Изд-во Академии педагогических наук, 1954. 400 с.

Толстой Л.Н. Педагогические сочинения. Москва: Гос. уч.-пед. изд-во Министерства просвещения РСФСР, 1953. 444 с.

Чернышевский Н.Г. Избранные педагогические сочинения. Москва: Педагогика, 1983. 336 с.

References

Blonskij P.P. *Izbrannye pedagogicheskie i psihologicheskie sochinenija* [Selected pedagogical and psychological works]. Moscow, Pedagogika Publ., 1979, 304 p. (In Russ.)

Daniljuk A.Ja. *Koncepcija duhovno-nravstvennogo razvittija i vospitanija lichnosti grazhdanina Rossii v sfere obshhego obrazovanija* [The concept of spiritual and moral development and education of the individual

citizen of Russia in the field of General education]. Moscow, Prosveshhenie Publ., 2009, 28 p. (In Russ.)

Vahterov V.P. *Izbrannye pedagogicheskie sochinenija* [Selected pedagogical works]. Moscow, Pedagogika Publ., 1987, 400 p. (In Russ.)

Kapterev P.F. *Izbrannye pedagogicheskie sochinenija* [Selected pedagogical works]. Moscow, Pedagogika Publ., 1982, 704 p. (In Russ.)

Kareev N.I. *Idealy obshhego obrazovanija* [Ideals of General education]. Saknt-Peterburg, Tip. M.M. Stasjulevicha Publ., 1901, 158 p. (In Russ.)

Pisarev D.I. *Izbrannye pedagogicheskie sochinenija* [Selected pedagogical works]. Moscow, Pedagogika Publ., 1984, 367 p. (In Russ.)

Pirogov N.I. *Izbrannye pedagogicheskie sochinenija* [Selected pedagogical works]. Moscow, Izd-vo Akademii pedagogicheskikh Nauk RSFSR Publ., 1952, 493 p. (In Russ.)

Stojunin V.Ja. *Izbrannye pedagogicheskie sochinenija* [Selected pedagogical works]. Moscow, Izd-vo Akademii pedagogicheskikh nauk Publ., 1954, 400 p. (In Russ.)

Tolstoj L.N. *Pedagogicheskie sochinenija* [Pedagogical essays]. Moscow, Gos. uch.-ped. izd-vo Ministerstva prosveshhenija RSFSR Publ., 1953, 444 p. (In Russ.)

Chernyshevskij N.G. *Izbrannye pedagogicheskie sochinenija* [Selected pedagogical works]. Moscow, Pedagogika Publ., 1983, 336 p. (In Russ.)

DOI 10.34216/2073-1426-2020-26-1-197-203
УДК 37:070

Волик Елена Анатольевна
Кубанский государственный университет

О ТЕМАТИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЯХ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЖУРНАЛИСТИКИ 1860–1917 ГГ.

Статья посвящена комплексному исследованию материалов о народных школах в педагогической журналистике середины XIX – начала XX столетия. Обобщён педагогический опыт, отраженный в журнальных публикациях, разработан каталог статей о народных школах, предложена тематическая периодизация образовательной прессы. Обоснована идея о том, что задача педагогической журналистики 1860–1917 гг. заключается в изучении работы народных школ, формировании теоретического и практического базиса педагогики и определении перспектив развития образования. Появление конкурентоспособных педагогических изданий обеспечило участникам педагогического процесса возможность быстрой реализации коммуникативной связи и, как следствие, стремительные темпы модернизации образования. Педагогическая журналистика 1860–1917 гг. раскрывала проблемы становления и развития народных школ, способствовала определению дальнейшего курса народного образования.

Ключевые слова: педагогическая журналистика, медиасреда, информационные и коммуникационные технологии, народное образование, народная школа, педагогическая пресса, педагогическая наука.

Информация об авторе: Волик Елена Анатольевна, Кубанский государственный университет, г. Краснодар, Россия.
E-mail: volik-elena2014@yandex.ru

Дата поступления статьи: 22.11.2019.

Для цитирования: Волик Е.А. О тематических особенностях педагогической журналистики 1860–1917 гг. // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. Т. 26, № 1. С. 197–203. DOI 10.34216/2073-1426-2020-26-1-197-203.

Yelena A. Volik
The Kuban State University, the City of Krasnodar

THE QUESTION ABOUT THE MATICAL FEATURES OF PEDAGOGIC JOURNALISTIC IN 1860–1917

The article presents the results of a comprehensive study of materials about public schools in pedagogic journalism of the mid-19th – the early 20th centuries. The pedagogic experience is generalised through the analysis of journal publications and a catalogue of articles about public schools, created a thematic periodisation of the educational press is developed. The idea substantiated is that the task of the pedagogic journalism (1860–1917) is to study the work of public schools, to form the theoretical and practical foundations of pedagogy, and to determine the prospects for the development of education. In connection with the emergence of competitive pedagogic publications between the participants in the pedagogic process, the quickest implement communicative communication, which made possible to modernise education, became possible. Pedagogic journalism of 1860–1917 revealed the problems of the formation and development of public schools, thanks to its materials, the further course of public education was determined.

Keywords: pedagogic journalism, media environment, information and communication technologies, national education, national school, pedagogic press, pedagogic science.

Information about the author: Yelena A. Volik, the Kuban State University, the City of Krasnodar, Russia.

E-mail: volik-elena2014@yandex.ru

Article received: November 22, 2019.

For citation: Volik Ye. A. The question about thematical features of pedagogic journalistic in 1860–1917. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2020, vol. 26, № 1, pp. 197–203 (In Russ.). DOI 10.34216/2073-1426-2020-26-1-197-203.

В современном образовательном пространстве появились новые средства общения и обучения, вследствие чего коммуникация преподавателей, руководителей школ создала профессиональную педагогическую медиасреду, как следствие, расширились возможности педагогической журналистики. Тесное взаимодействие СМИ и педагогического сообщества обусловило необходимость не только обновлять содержание образования в соответствии с последними научными достижениями, но и активно внедрять в учебный процесс информационные и коммуникационные технологии [Славина, Назарова: 13]. Все больше педагогических работников размещают учебно-методические статьи по различным областям знаний в профильных СМИ, делятся практическим опытом и разработками как в печатных,

так и электронных изданиях, все чаще обращаются к интернет-ресурсам при подготовке к лекциям, семинарам, в процессе разработки учебно-методических программ в условиях реализации ФГОС общего образования. Следовательно, педагогическая общественность принимает активное участие в журналистском процессе, разработке учебного комплекса и в развитии педагогики как науки. Кроме того, многие образовательные учреждения сегодня имеют собственные сайты или порталы. Учителя активно осваивают коммуникационные технологии, применяемые не только в учебном процессе, но и в едином информационном пространстве для обмена опытом [Славина, Назарова: 13]. Разработка медиаобразовательных материалов и инновационных методик дистанционного и мобильного обучения в практике современного пе-

дагога обеспечивает высокие результаты при формировании коммуникативной, информационной и поликультурной компетенции учащихся [Жилина, Чепуренко, Юрьева: 132].

Педагогической журналистике посвящены исследования таких отечественных авторов, как М.А. Азарная [Азарная: 1], Л.Н. Береснева [Береснева: 3], Н.И. Бондаренко [Бондаренко: 4], В.А. Лубашов [Лубашов: 7], Е.В. Царева [Царева: 9]. В большинстве работ исследуются история педагогической журналистики, проблемы нравственного, умственного, духовного, национального, гражданского, этнического, религиозного, физического воспитания. Тем не менее тема народных школ в педагогической журналистике, тематическая каталогизация и периодизация образовательной прессы в дореволюционный период 1860–1917 гг. остались за рамками комплексного исследования и системного изучения. В качестве методологических подходов к исследованию рассматриваемой проблемы мы применили цивилизационный подход (Н.Я. Данилевский, К.Н. Леонтьев, Е.В. Шестун, М.В. Захарченко и др.); историко-культурологический (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев и др.); системный (Л. фон Берталанфи, А.А. Богданов, А.И. Уемов, М.А. Садовский); антропологический (К.Д. Ушинский, Л.Н. Толстой). Цель данной работы – изучить тематические особенности педагогической журналистики исследуемого исторического периода и систематизировать материалы о народных школах.

Период с 1860 по 1917 г. характеризуется активным становлением и развитием педагогической журналистики, проявляющей интерес к проблемам народного образования, общественного воспитания и методикам, позволяющим адаптироваться в новой социальной среде. Она служит информационным источником образования, от эффективности ее функционирования зависит реализация программ образования. Под педагогической журналистикой 1860–1917 гг. мы понимаем печатные издания – журналы, брошюры, бюллетени. Педагогическая пресса рассматриваемого периода рассчитана на широкий круг читателей: педагогов, ученых, инспекторов и родителей. По мнению Т.Е. Денисович, основная идея педагогической журналистики заключается в том, чтобы образование стало ценностью человека и общества [Денисович: 8]. Цель образования – это идеальный образ результата, выражающий социальные потребности и определяющий педагогические методы и средства. Идеал выступает в виде образца, очерчивающего систему профессионально-личностных координат [Шевелёв: 171]. Педагогическая журналистика отражала организацию работы низших и средних учебных заведений, особенности учебно-воспитательного процесса в различных организациях, специфику совместного обучения,

исследования зарубежного педагогического опыта, содержала материалы учебно-методического характера, освещала вопросы гигиены, влияния семьи и школы, введения экзаменов. Нами проведен анализ около 30 педагогических изданий 1860–1917 гг., цель которых – обсуждение проблем народного образования, бытовых, методических, педагогических проблем, а также создание народных школ. Следует отметить, что на фоне обсуждения проектов и законопроектов, истории образования за рубежом, педагогики, психологии, физиологии, методики тема народных школ в данных журналах является ключевой.

Педагогическую прессу 1860–1917 гг. целесообразно классифицировать по следующим признакам:

- 1) месту издания: всероссийские, губернские, областные, уездные, окружные, городские;
- 2) языку издания: русскоязычные, национальных меньшинств, иноязычные;
- 3) тематическому направлению: документация, педагогика, психология, медицина, физиология, гигиена, история русской и зарубежной педагогики, школьное дело для школ всех типов, архитектура и строительство, критика и литература, хроника народного образования, библиографическое и музейное дело;
- 4) этапу системы образования: дошкольное образование, образование на дому, низшее для школ всех типов и начальное образование, профориентационное образование, высших учебных заведений, внешкольных учебных заведений;
- 5) целевому назначению: для руководителей образовательных учреждений, педагогических коллективов, учителей-предметников, научных работников, воспитанников, родителей.
- 6) характеру информации: информационно-документальные, архивные, историко-педагогические, психолого-педагогические, методические, медицинско-педагогические, общетеоретические, управленческие, узкоспециализированные, общественно-образовательные, по внеурочной деятельности;
- 7) по периодичности: еженедельно, ежемесячно, ежеквартально и т. д.

Одними из первых вопросы народного образования и народных школ затронули «Журнал Министерства народного просвещения» и «Воспитание», наиболее полно осветившие первые шаги становления народного образования и народных школ в России.

В «Журнале Министерства народного просвещения» наиболее активно обсуждались проблемы народных школ в статьях 1862–1863 гг.: Л. Моздалевского «Народные школы», И. Корнилова «Замечания о народных училищах министерства народного просвещения», А. Гордона «Нужно ли приготовить особых учителей для народных

школ?», П. Перевлесского «Что надобно для наших народных школ?». Обзорные материалы состояния народных школ в Сибири, Эстляндии, Финляндии, Польше давали представление о состоянии народного образования 1960-х гг. в России.

Статьи номеров первого полугодия 1860 г. знакомят читателей с характеристикой народных школ. Особое значение имела законодательная база, широкой дискуссии подлежал «Проект устава низших и средних училищ». Пристальное внимание уделяется вопросам организации, содержания, финансирования и отчётности земледельческих школ, обустройства школ и организации сельских приходских школ. С 1864 по 1867 г. интерес «Журнала Министерства народного просвещения» к теме народного образования снизился, материалы отражают государственные законопроекты, проблемы гимназического и университетского образования.

Анализ № 1–5 журнала «Воспитание» показал, что за 1861 г. вышло около 16 материалов о народных школах. К наиболее значимым публикациям, отражавшим развитие и становление народных школ, относятся статьи К.Д. Ушинского «Накануне 1861 г.», А.И. Забелина «Школа при фабрике Прохоровых», Ф.А. Дилигенского «По поводу проекта устава училищ Министерства народного просвещения», барона Бекермана «Нечто о приходских училищах в западном крае», П. Обломкова «Несколько слов об уездных училищах», В.Г. Флорикса «Мысли о школах грамотности». Авторы обсуждали материалы учебно-методического характера, зарубежный педагогический опыт, вопросы организации работы народных школ, воспитания в различных учреждениях, совместного обучения, введения экзаменов, влияния семьи и школы на развитие личности учащихся.

Тематика по проблемам организации учебно-воспитательного процесса была актуальна в 1970–1980-х гг. для таких педагогических изданий, как «Педагогический листок», «Педагогический сборник», «Народная школа». В публикациях указанных журналов представлены цели воспитания, проводится анализ учебно-методической базы. Эти материалы становятся основой теории воспитания и обучения в низших учебных заведениях.

Значительное место отводится публикациям, посвященным вопросам образования и воспитания, в журнале «Педагогический сборник», издаваемом при Главном управлении военно-учебных заведений. Статьи данного издания с 1871 по 1912 г. о народных школах представляют для нас интерес с точки зрения анализа учебно-методических и воспитательных рекомендаций, тематических и поурочных планов. «Педагогический сборник» стал одним из немногих журналов, предложивших распределить учебную нагрузку в соответствии с возрастом учащихся и унифицировать план преподавания.

В журнале «Педагогический листок» с 1879 по 1916 г. представлено около 42 публикаций о народной школе: Д.И. Тихомирова «Современные задачи начальной школы» и «Накануне свободы просвещенной», цикл статей Н.А. Скворцова «Наша школа», С.О. Серлополко «Какая школа нужна деревне?», Д.И. Тихомирова «Неотложные нужды земских школ» и «Желательное и возможное из области знаний в курсе народной школы», А.М. Обухова «Всеобщее обучение в Московской губернии», А.А. Стаховича «О примерной программе начальных народных училищ ведомства Народного просвещения», А. Анастасьева «Новая общеобразовательная русская школа», С. Рабочича «Сельскохозяйственные учебные заведения и новейшие реформы», А.И. Лебедева «Школьное дело», К.В. Ельницкого «Сравнительная оценка домашнего и школьного обучения», В. Линда «Продолжительность обучения в начальной школе». Журнал «Педагогический листок» содержал периодические материалы о педагогической реформе, вел дискуссии на тему существования начальных народных школ, сельских школ, классических и реальных учебных заведений в единой системе образования. Обостряется полемика по поводу внедрения в школьную практику инновационных приемов, все настойчивее звучат предложения отказаться от использования немецких методик в русских школах. В обучении акцент ставится на привитие навыков к учению, самостоятельности, а также на развитие у учащихся всех сословий сознательного отношения к окружающему миру. К основным проблемам учителя относили трудности у учащихся низших школ в изложении материала, пересказе. Требовалась также работа по развитию письменных навыков. Журнал «Педагогический листок» дает общую характеристику состояния всех школ в губерниях.

В данных журналах поднимаются вопросы повышения квалификации земских учителей, подчеркивается необходимость их систематического образования и введения в курс обучения общеобразовательных предметов, возрастной педагогики, психологии и гигиены. Организация квалифицированной работы учителя и качественного обучения ученика становится приоритетной задачей. Важно отметить, что с 1873 по 1878 г. проблемы народного образования не затрагивались.

К обсуждению работы народных школ присоединяются журналы «Педагогический вестник» (1882), «Записки учителя» (1884, 1885 гг.), «Педагогическая хроника» (1885), «Педагогический еженедельник» (1894), «Семья и школа» (1885). С 1861 по 1886 г. в педагогических статьях содержится анализ работы школы и влияния народных школ на эффективность производительности труда, изучаются программы народных школ различных типов. Педагогические издания

проводят дискуссии о распространении грамотности в уездных земствах, где есть спрос на церковно-приходские школы и создаются домашние школы, школы грамоты, обсуждаются правила, по которым эти школы могли бы работать.

О проблемах народных школ в 1990-е гг. заговорили на страницах журналов «Образование», «Народное образование», «Русская школа», «Известия по народному образованию».

Журнал «Образование» с 1897 по 1909 г. делает акцент на анализе общего состояния народного образования, его достижениях, приводит статистические данные о финансировании. О народном образовании пишут Н.Е. Уренович, П.Ф. Каптерев, В.П. Вахтерев, В. Василевич, С. Бобровский. Издание ведет разъяснительную работу о том, как открывать школы, как организовать работу с учетом их удаленности. Указанная проблематика затронута в статьях Н. Лазаревского «Государственные учреждения в России», И.Н. Миклашевского «Вопросы народного образования», П.Ф. Каптерева «О народном образовании». Авторы отмечают повышение качества образования в 1897 г. В большинстве публикаций оценивается положение народных школ (С. Касимов «Народное образование в земском бюджете», А.Н. Страннолюбский «Что говорит последняя статистика народных школ?», С. Ашевский «Экономический подъем России и народное образование»).

Начало XX в. связано с вопросом органичного слияния всех типов школ в статьях П.Ф. Каптерева «Наша будущая средняя школа», Я.И. Душечкина «К вопросу о школьной реформе», А.Н. Острогорского «Как устроить нашу среднюю школу», Н. Спасского «Наша средняя школа и ее желательная реформа», Н.Н. Иорданского «Новый проект местной школьной реформы». Однако с 1901 по 1909 г. интерес к проблемам народного образования снижается, материалы носят больше литературно-публицистический характер.

Журнал «Русская школа» (1891–1916) проводит анализ каждой из существующих типов школ в городах и земствах, дает характеристику периодов развития школ и ставит вопрос о создании собственной системы образования. В издании отмечается, что на 1894 г. в губерниях России официальная организация начального образования находилась в удовлетворительном состоянии. По данным А. Анастасьева, в начале 1890-х гг. повысился уровень подготовки учителей начальных школ [2, с. 115–123]. В издании с 1891 г. активно обсуждается вопрос создания комбинированной народной школы в статьях М.В. Неучаева «Участие народной школы в деле сельскохозяйственного интереса», «Низшие сельскохозяйственные школы, какими они есть и какими должны быть», «Низшие сельскохозяйственные школы», С. Бобровского «По вопросу о введении в программу начальных

училищ сельского хозяйства», И.И. Мещерского «Заметки по сельскохозяйственному образованию», М.Л. Песковского «Сельскохозяйственное образование», М.П. Зубрилова «К вопросу о нужных сельскохозяйственных школах и их влиянии на крестьянское хозяйство», Е.Д. Максимовича «Система мер о распространении сельскохозяйственных знаний среди народа».

В 1894 г. авторами журнала «Русская школа» ставится вопрос о том, как достигнуть общеобразовательного минимума населения, сделать общедоступным начальное образование и построить достаточное количество народных школ. Начальную школу рассматривают как путь к самообразованию. Считается, что полная информация и разъяснительная работа о спорных вопросах создания школьной системы, собственно народной школе и проблемах будет содействовать распространению технического и профессионального образования. Данной тематике посвящены работы М.Л. Песковского «К вопросу о системе народного образования», М.И. Демкова «О задачах русской педагогики», Д.С. Трифановского «Наша общеобразовательная школа, ее недостатки и необходимость и возможность для России положить в ее основание новые начала». К 1905 г. научных работ на тему народной школы становится меньше. Журнал «Русская школа» в 1907 г. обращается к проблеме внутренней реформы нашей школы, рассматривает введение научных знаний в учебный процесс.

В 1911 г. современные педагогические тенденции, вопросы педагогики и психологии экспериментальной школы освещает журнал «Педагогическое дело» (1911–1914) под редакцией В.О. Лидерса (1911–1913), И.Г. Остроумова (1912), Д.Н. Кропотова (1913–1914). В части первой за 1911 г. представлена статья Ф.Ф. Олденбурга, С.Ф. Фортунатова «Из деятельности земств и городов по народному образованию». В части первой за 1912 г. опубликовано два материала: «Гроднецкое реальное училище Цесаревича», «Краткие сведения о состоянии гроднецких низших училищ».

Для учителей средней и начальной школы работало московское издание «Педагогическое обозрение» под редакцией А.Е. Флёрова (в 1915 г. – Н.В. Васильева). В № 1–5 1912 г. представлено четыре публикации о народной школе.

Еженедельный педагогический литературно-научный журнал «Вестник школы» выходил в Петербурге (1914–1916) под редакцией С. Иванова и И.В. Скворцова. На его страницах в 1914 г. было размещено около 15 публикаций о народном образовании, 4 публикации о школьном и учебном деле в народной школе и 2 общепедагогические публикации. Заметим, что журнал публиковал статьи из различных областей знания, размещал обзоры общей и специальной прессы, заметки о книгах, посвященных вопросам педагогики воспитания

и методики преподавания. В разделе «Хроника» приводились кратко или полностью приказы, циркуляры по Министерству народного просвещения. Значительное внимание «Вестник школы» уделял подготовке народных учителей и нуждам сельских школ, считая одной из главных их задач подготовку учащихся к будущей практической деятельности.

В петербургском журнале «Учитель и школа» (1914–1915), издаваемом два раза в месяц под редакцией Я.И. Душечкина, в первой части за 1914 г. опубликовано 5 статей. Среди них «Земство и народное образование» А. Шингарева, «На пороге второго пятидесятилетия земской жизни» В.В. Чернолуского. Во второй части целесообразно отметить работу Б.Б. Веселовского «Вопросы народного образования в земскую сессию», А. Нижегородского «Вопросы народного образования на нижегородском губернском земском собрании».

Это ежемесячное информационное и справочное издание освещало вопросы образовательной и профессиональной школы первых двух ступеней, дошкольного и внешкольного образования, образования учителей, самообразования и библиографии. С 1911 по 1916 г. в Санкт-Петербурге выходил «Вестник народного образования» под редакцией Е.Ф. Проскурякова. В доступных для исследования № 6–7 «Вестника народного образования» за 1916 г. выходит три публикации о народных школах и шесть общепедагогических. Среди них «Новая школа», «К вопросу народного образования в губерниях, земствах земских собраний 1915», «Постановка народного образования», «Школа для взрослых».

Педагогический журнал А.И. Зачиняева (с 1914 г. А.В. Туфанова) «Обновление школы» выходит в Варшаве с 1911 по 1915 г. около десяти раз в год.

Издаваемый в Санкт-Петербурге в 1914–1917 гг. журнал «Земство и народное образование» под редакцией А.Ф. Валяева публикует статьи о деятельности земств в области народного образования.

Издание Всероссийского союза городов «Педагогические известия» (1917) выпускает пять номеров. Журнал содержит информацию о деятельности педагогических съездов и собраний по контролю за состоянием народного образования в последние годы существования Российской империи. В № 1 1917 г. отметим публикации Н.В. Тулупова «Школьное дело и города», П. Казанцева «Задачи городов в области народного образования».

Итак, исходя из анализа публицистических изданий «Педагогическая мысль», «Педагогическая неделя», «Начальное обучение», «Педагогическое дело», «Педагогическое обозрение», «Вестник школы», «Земство и народное образование», «Обновление школы», «Вестник народного образования», «Учительский вестник», «Педагогические известия», можно судить о состоянии народного образования 1914–1917 гг. В связи с реформами

в период с 1914 по 1917 г. материалы по рассматриваемому вопросу публикуются нерегулярно, что свидетельствует о снижении интереса к теме народных школ. Последние статьи датируются 1917 г., материалы изданы журналом «Учительский вестник», в № 1–2 выходят две публикации Д. Любченко «Высшие начальные училища», «Школьная сеть высших начальных училищ». Активность в обсуждении проблем народной школы наблюдается после Великой Октябрьской революции, а именно с 1917 по 1936 г.

Таким образом, в педагогической журналистике исследуемого исторического периода мы выявили наиболее актуальные темы: изучение феномена народных школ, анализ их развития и пути демократизации. Педагогическая журналистика выступала главным средством массовой информации, позволяющим сформировать педагогическое и общественное мнение по вопросам образования. Исходя из анализа педагогических изданий 1860–1917 гг., правомерно дать следующую тематическую периодизацию педагогических материалов:

1) 1860-е гг. – обсуждение вопросов организации и педагогических проблем в народных школах (подвижные школы и школы грамоты, воскресные школы, вечерние школы, курсы для взрослых);

2) 1870-е гг. – полемика относительно обязательного посещения народных школ всеми сословиями, организации общего обучения, обсуждение недоверия крестьянского населения к школе, дискуссия по учебно-методическим вопросам;

3) 1880-е гг. – анализ работы школ всех типов, статистика их развития, разработка учебно-методических комплексов;

4) 1890-е гг. – анализ финансирования народного образования по губерниям с целью повышения качества образования;

5) 1900-е гг. – актуализация вопросов начального и общего образования;

6) 1906-е гг. – обсуждение положения школы военного времени;

7) 1907–1913-е гг. – исследование вопросов народного образования и создания средней школы в рамках педагогических съездов, конференций;

8) 1914–1917-е гг. – научная дискуссия об управленческих вопросах, проблемах народного образования на местах.

Комплексное исследование педагогических материалов о народных школах и народном образовании отечественных авторов в педагогической журналистике конца XIX – начала XX в. показало, что благодаря генерированию научных педагогических идей появилась возможность анализа практической деятельности и эффективности дореволюционной школы. К ведущим педагогическим изданиям, затронувшим вопросы народных школ, относятся: «Министерство народного просвещения», «Народное образование», «Русская

школа», «Образование», «Известия по народному образованию». Меньшее количество публикаций по рассматриваемой тематике отмечается в таких журналах, как «Педагогический листок», «Воспитание», «Народная школа», Вестник воспитания», «Вестник школы», «Педагогическая мысль», «Учитель и школа», «Обновление школы», «Вестник народного образования», «Педагогическая неделя» и «Записки учителя».

Педагогическая журналистика 1860–1917 гг. раскрывала проблемы становления и развития народных школ, ее материалы способствовали определению дальнейшего курса народного образования. Актуализация вопросов образования на страницах печатных изданий «Журнал Министерства народного просвещения» и «Воспитание» (1860–1870) позволила обобщить педагогический опыт и выявить существующие проблемы – сословность, отсутствие методических программ, тяжелые условия труда учителя. Благодаря педагогической и журналисткой активности в исследовании проблем народного образования повысилась гражданская активность, проявившаяся в помощи при строительстве и организации школ различных типов. Наибольшее количество материалов начала 1900-х гг. посвящено эксперименту в школах различного типа, которые делились опытом и программами. Этот опыт становится основополагающим для решения вопроса о создании средней школы.

По нашему мнению, педагогика в рамках журналистских практик представляет собой организованную систему, наделенную смысловым многообразием и способную формировать свое информационное пространство. Следовательно, опыт журналисткой образовательной среды 1861–1917 гг. позволил развивать педагогический опыт и транслировать инновационные достижения, определять цели (результаты), содержание и организацию образовательного процесса на ступени начального, общего и высшего образования.

Список литературы

Азарная М.А. Педагогическая пресса в России во второй половине XIX в.: генезис, предметно-тематические и структурно-функциональные особенности: дис. ... канд. филол. наук. Ставрополь, 2006. 177 с.

Анастасьев А. О предметах преподавания в начальных школах // Русская школа. 1893. № 2. С. 115–123.

Береснева Л.Н. Основы нравственного воспитания детей и юношества в русской педагогической журналистике второй половины XIX – начала XX в.: дис. ... канд. пед. наук. Киров, 2005. 273 с.

Бондаренко Н.И. Традиции отечественной педагогической журналистики и их роль в развитии российского образования: на примере журна-

ла «Учитель» – 1861–1918; 1997–2009 гг.: дис. ... канд. пед. наук. М., 2010. 197 с.

Денисович Т.Е. Педагогическая журналистика: учебное пособие. М.: Форум, 2016. 144 с.

Жилина А.И., Чепуренко Г.П., Юрьева Д.В. Мобильное обучение как педагогическая инновация в системе управления знаниями // Вестник Ленинградского государственного университета. 2019. № 2. С. 132–145.

Лубашов В.А. Новаторская деятельность журнала «Педагогический сборник» по формированию общественно-педагогического сознания и развитию учебно-методического дела в России второй половины XIX – начала XX века: дис. ... канд. пед. наук. Карачаевск, 2009. 187 с.

Славина В.А., Назарова Н.Е. Образовательная журналистика: проблемы и перспективы // Преподаватель XXI век. 2010. № 1. С. 13–18.

Царева Е.В. Влияние периодической печати на развитие системы профессионального образования учителей в России на рубеже 19–20 веков: дис. ... канд. пед. наук. Н. Новгород, 2010. 160 с.

Шевелёв В.Ю. Наследие отечественных педагогов конца XIX в. в становлении образа идеального учителя // Вестник Ленинградского государственного университета. 2017. № 4. С. 171–178.

Reference

Azarnaya M.A. *Pedagogicheskaya pressa v Rossii vo vtoroj polovine XIX v.: genesis, predmetno-tematicheskie i strukturno-funkcional'nye osobennosti*: dis. ... kand. filol. nauk [The pedagogical press in Russia in the second half of the XIX century: genesis, subject-specific and structural-functional features: DSc thesis]. Stavropol, 2006, 177 p. (In Russ.)

Anastas'ev A. *O predmetah prepodavaniya v nachal'nyh shkolah. Russkaya shkola* [The subjects of teaching in elementary schools]. Russian School, 1893, № 2, pp. 115–123. (In Russ.)

Beresneva L.N. *Osnovy npravstvennogo vospitaniya detej i yunoshstva v russkoj pedagogicheskoy zhurnalistike vtoroj poloviny XIX – nachala XX v.*: dis. ... kand. ped. nauk [Fundamentals of moral education of children and youth in Russian pedagogical journalism of the second half of the XIX - beginning of XX centuries: DSc thesis]. Kirov, 2005, 277 p. (In Russ.)

Bondarenko N.I. *Tradicii otechestvennoj pedagogicheskoy zhurnalistiki i ih rol' v razvitii rossijskogo obrazovaniya: na primere zhurnala «Uchitel'» – 1861–1918; 1997–2009 gg.*: dis. ... kand. ped. nauk. [Traditions of Russian pedagogical journalism and their role in the development of Russian education: biased the example of the magazine «The teacher» – 1861–1918; 1997–2009: DSc thesis] Moscow, 2010, 197 p. (In Russ.)

Denisovich T.E. *Pedagogicheskaya zhurnalistika: uchebnoe posobie* [Pedagogical journalism: a training manual]. Moscow, Forum Publ., 2016, 144 p. (In Russ.)

Zhilina A.I., Chepurenko G.P., Yur'eva D.V. *Mobil'noe obuchenie kak pedagogicheskaya innovatsiya v sisteme upravleniya znaniyami* [Mobile training as a pedagogical innovation in the knowledge management system]. Vestnik of the Leningrad State University, 2019, № 2, pp. 132–145. (In Russ.)

Lubashov V.A. *Novatorskaya deyatelnost' zhurnala «Pedagogicheskij sbornik» po formirovaniyu obshchestvenno-pedagogicheskogo soznaniya i razvitiyu uchebno-metodicheskogo dela v Rossii vtoroj poloviny XIX – nachala XX veka*: dis. ... kand. ped. nauk [Innovative activities of the journal “Pedagogical Digest” on the formation of social and pedagogical consciousness and the development of educational and methodological work in Russia in the second half of the XIX - early XX centuries: DSc thesis]. Karachaevsk, 2009, 187 p. (In Russ.)

Slavina V.A., Nazarova N.E. *Obrazovatel'naya zhurnalistika: problemy i perspektivy* [Educational journalism: problems and prospects]. Lecturer XXI century, 2010, № 1, pp. 13–18. (In Russ.)

Careva E.V. *Vliyanie periodicheskoy pechati na razvitie sistemy professional'nogo obrazovaniya uchitelej v Rossii na rubezhe 19–20 vekov*: dis. ... kand. ped. nauk [The influence of the periodical press on the development of the system of professional education of teachers in Russia at the turn of the 19–20 centuries: DSc thesis]. Novgorod, 2010, 160 p. (In Russ.)

Shevelyov V.Yu. *Nasledie otechestvennykh pedagogov konca XIX v. v stanovlenii obraza ideal'nogo uchitelya* [Shevelev V.Yu. The legacy of domestic teachers of the late XIX century in the formation of the image of an ideal teacher]. Vestnik of the Leningrad State University, 2017, № 4, pp. 171–178. (In Russ.)

Киреева Елена Васильевна

Тверской областной институт усовершенствования учителей

Зубарева Наталья Николаевна

Тверской областной институт усовершенствования учителей

ЖЕНСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В АСПЕКТЕ ПРОФИЛЬНОСТИ ОБУЧЕНИЯ И ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ШКОЛЕ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XIX – НАЧАЛА XX В.

В данной статье определены ключевые проблемы женского образования в системе профильного обучения в отечественной школе второй половины XIX – начала XX в. с точки зрения вопроса подготовки педагогических кадров. Авторами проведен анализ подходов к проблемам профильности женского образования с учетом сословного характера образования и запросами общества рассматриваемого исторического периода. В публикации систематизированы работы выдающихся российских педагогов-теоретиков второй половины XIX – начала XX в. в контексте идейных и организационно-методических аспектов женского образования, а также поиска его образовательного идеала, соответствующего социальным ролям женщины того времени. Проанализирована программа курса педагогики для женских учебных заведений второй половины XIX в., сделан вывод о ее практической направленности в решении проблемы оторванности женского образования от жизненных реалий. Рассмотренные идеи и принципы ведущих педагогов-теоретиков указанного периода на проблемы женского образования в рамках профильности обучения имеют не только историческое значение, но и показывают преемственность в решении ряда современных образовательных проблем.

Ключевые слова: женское образование, женские гимназии, профильность обучения, профессиональная направленность подготовки педагогических кадров, воспитание.

Информация об авторах: Киреева Елена Васильевна, кандидат философских наук, доцент кафедры развития образования ГБОУ ДПО «Тверской областной институт усовершенствования учителей», г. Тверь, Россия.

E-mail: lena_gv5@mail.ru

Зубарева Наталья Николаевна, кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой общего, среднего и профессионального образования ГБОУ ДПО «Тверской областной институт усовершенствования учителей», г. Тверь, Россия.

E-mail: Zunn2010@mail.ru

Дата поступления статьи: 27.01.2020.

Для цитирования: Киреева Е.В., Зубарева Н.Н. Женское образование в аспекте профильности обучения и подготовки педагогических кадров в отечественной школе второй половины XIX – начала XX в. // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. Т. 26, № 1. С. 204–209. DOI 10.34216/2073-1426-2020-26-1-204-209.

Elena V. Kireeva

Tver Regional Institute of Improvement of Teachers

Natalia N. Zubareva

Tver Regional Institute of Improvement of Teachers

WOMEN'S EDUCATION IN THE ASPECT OF THE PROFILE OF TEACHING AND TRAINING OF TEACHERS IN RUSSIAN SCHOOL OF THE SECOND HALF OF THE 19TH – THE EARLY 20TH CENTURIES

This article defines the key problems of women's education in the system of specialised education in Russian school of the second half of the 19th – the early 20th centuries from the point of view of the issue of training of teachers. The authors analysed approaches to the problems of women's education profile, taking into account the class character of education and the demands of the society of the considered historical period. The publication systematises the works of outstanding Russian theoretical pedagogues of the second half of the 19th – early 20th centuries. in the context of the ideological and organisational and methodological aspects of women's education, as well as the search for its educational ideal that corresponds to the social roles of women of that time. The programme of the course of pedagogy for women's educational institutions of the second half of the 19th century is analysed from that point of view, and the conclusion is made about its practical orientation in solving the problem of isolation of women's education from the realities of life.

The considered ideas and principles of the leading theoretical pedagogues of this period on the problems of women's education within the framework of the profile of training are not only of historical significance, but also show continuity in solving a number of modern educational problems.

Keywords: women's education, women's high schools, profile of training, professional orientation of training of teachers, education.

Information about the authors: Elena V. Kireeva, Candidate of Philosophy, Associate Professor of the Department of education development at the state budgetary educational institution of additional vocational training Tver Regional Institute of Improvement of Teachers, Tver, Russian Federation.

E-mail: lena_gv5@mail.ru

Natalia N. Zubareva, Candidate of Pedagogic Sciences, head of the Department of General, secondary and professional education at the state budgetary educational institution of additional vocational training Tver Regional Institute of Improvement of Teachers, Tver, Russian Federation.

E-mail: zunn2010@mail.ru

Article received: January 27, 2020.

For citation: Kireeva E.V., Zubareva N.N. Women's education in the aspect of the profile of teaching and training of teachers in Russian school of the second half of the 19th – the early 20th centuries. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2020, vol. 26, № 1, pp. 204–209 (In Russ.). DOI: 10.34216/2073-1426-2020-26-1-204-209.

Современный период развития системы российского образования – время корректировки ценностных ориентиров. Не будет преувеличением сказать, что будущее страны зависит от сегодняшних школьников, в лице которых хочется видеть сознательных и достойных граждан своего Отечества, патриотов и преемников исторических традиций посредством приобщения к системе ценностей, отображающей общность культур и традиций народов России.

Успешность ребенка в будущем во многом определяется набором социально-значимых качеств, навыков, умений, приобретенных им в процессе обучения и социализации. Сегодня в рамках реализации ФГОС личностно-ориентированный подход рассматривает обучающегося как активного субъекта деятельности. Такой подход наиболее актуален с точки зрения самореализации обучающегося в соответствии с его интересами, творческими и познавательными способностями. Однако не последнюю роль в организации образовательного процесса играет дифференциация по гендерному признаку, позволяющая выявить также и социально-биологические особенности детей.

В этой связи в настоящее время обсуждаются возможности гендерного подхода в образовании и его значение в социализации мальчиков и девочек в соответствии с набором выполняемых ими социальных ролей, а также запросами современного общества.

Истории российской дореволюционной педагогики известна практика реализации гендерного подхода в обучении. Так, проблемы женского образования и пути их решения в отечественной педагогике второй половины XIX – начала XX вв. усилиями ведущих исследователей того времени заставляют нас обратиться к передовому опыту прошлых лет.

Исследовательская привлекательность женского образования вызвана тем, что, с одной стороны, к началу рассматриваемого периода оно существенно отставало от мужского, а с другой – именно во второй половине XIX в. оно начинает быстро развиваться, рождая ряд новых теоретико-педагогических идей, концепций, подходов и их практическую реализацию. Особенности женского образования в аспекте проблемы профильности обучения являлись: меньшая вариативность по сравнению с мужским образованием вследствие заметного более узкого спектра жизненной и профессиональной реализации женщин после окончания учебных заведений (жена, мать, хозяйка; учительница; фельдшерица; работница); непосредствен-

ная профильная и даже профессиональная направленность женских средних учебных заведений (государственных и частных гимназий; институтов благородных девиц; училищ-мастерских).

Цель женского образования находится в тесной связи с его состоянием и тенденциями развития. До конца XIX в. отсутствовало высшее женское образование, в связи с чем средняя школа (гимназия) не играла роль подготовительной ступени для получения высшего образования, а являлась законченным образованием. Рост женского образования проявился как в увеличении числа учебных заведений и обучающихся в них, так и в появлении новых типов учебных заведений.

Женское образование в значительной мере носило сословный характер, может быть, еще более выраженный. Образование женщин из высших сословий было направлено на то, чтобы подготовить девочек к роли матерей, хозяек, возможно, светских дам. «Поприще деятельности, предназначенное женщине, не обширно, оно сосредоточивается в семействе. В нем только женщина имеет значение, тут она дочь, сестра, жена или мать, вот роли, которые она, одну вслед за другою, разыгрывает от колыбели до могилы; вне дома она ничто, она гостья...» [Чумиков: 325]. Вторая группа задач определялась целью, которую ставили перед женским образованием «средние классы»: подготовка к будущей сфере деятельности, обеспечивающей средства к существованию, а именно подготовка учительниц. Что же касается девочек, принадлежащих к малоимущим слоям населения, то получение ими среднего образования было большой редкостью. Гораздо более востребованным такими семьями к концу XIX в. стало ремесленное образование для своих дочерей.

Содержание женского образования было достаточно пестрым и эклектичным. Основным принципом его отбора являлось соответствие выше-названным целям: «...Ты, друг мой, должна быть образованной девицей, говорят опытные воспитательницы маленькому существу, одетому в короткое платье; и маленькое существо по их команде суетливо кидается от географии к фортепьяно, от фортепьяно к Пуническим войнам, от подвигов Аннибала и Сципиона к шассе вправо, шассе назад. Потом к естественной истории Горизонтова, потом к рисованию цветов и носов, и разные лохмотья знаний, разные упражнения по части приятных искусств проходят, как китайские тени, через несчастный мозг ошеломленного маленького существа» [Писарев: 278]. Иными словами, девушка, прежде всего, должна быть приятной в обществе,

залогом чего является разнообразие ее талантов и знаний, поэтому педагогический процесс строится так, чтобы в день можно было «непрерывно проделать семь или восемь различных штук по части наук и искусств» [Писарев: 279]. Таким образом, не приходится говорить об отсутствии профильного обучения в женских учебных заведениях, напротив, оно как раз было профильным, просто профиль женского образования, затребованный обществом в середине XIX века, был именно таков.

В организационно-методической стороне женского образования передовая педагогическая мысль отмечала ряд существенных недостатков. В его, по образному выражению Д. Писарева, «систематической суете» нет места поощрению детской любознательности, которая недопустима в «благоустроенном педагогическом хозяйстве». Он писал: «...мысли девочки постоянно стремятся вон из классной комнаты, прочь от книг и уроков к миру действительной жизни, т. е. к балу, к театру, к модному магазину и к другим очаровательным предметам, в которых каждая благовоспитанная девочка видит весь смысл и весь интерес жизни и действительности» [Писарев: 279].

Педагоги и публицисты середины XIX в. подняли такую важную проблему образования женщин, как оторванность его от их «будущей жизни в семье и в обществе». Для девушки, закончившей среднее учебное заведение «...думать вообще... трудно: она скорее припомнит хронологию и генеалогию всех возможных Карлов, Генрихов и Альфонсов, нежели составит верное определение самой простой вещи, постоянно находящейся у ней перед глазами», – писал Добролюбов [Добролюбов: 241]. Выход из создавшейся ситуации он видел в том, чтобы «девочки не отчуждались от семьи», а, живя и воспитываясь в ней, посещали школу, как это делают мальчики. Голос сторонников данной модели был услышан и, наряду с закрытыми женскими учебными заведениями, в России появились открытые женские училища: первое из них было создано в Костроме 26 августа 1857 г. Спустя двадцать лет, в 1878 году, в редакционной статье «Как воспитывать женщину» журнала «Воспитание и обучение» отмечалось, что не может быть особого женского воспитания, которое является негативным результатом одностороннего взгляда на женщину, тогда как «в сущности, ум один и мысль действует по одним и тем же законам» [Как воспитывать женщину: 281]. В женщине, как и в мужчине, нужно прежде всего воспитывать человека, пробуждать в ней «стремление быть полезным существом... гражданские чувства, и на каждом пути, куда бы ни поставила ее судьба, она будет делать свое дело» [Как воспитывать женщину: 293].

В.Я. Стоюнин в статье «Образование русской женщины» подчеркивал, что русская женская гимназия «вначале... была поставлена на основах

вполне педагогических» [Стоюнин: 236]. Она появляется в то время, когда в педагогическом мире «начиналось искание новых способов образования при новом идеале. Всякая специализация в воспитании была осуждена; а главной его целью было призвано разумным и возможным только воспитание человека – воспитание, достоинство которого зависит от той высоты, на какую поставлен идеал человека» [Стоюнин: 236]. Понятия «мужчина» и «женщина» соединились в одном понятии «человек», которое, подразумевая определенные физиологические различия полов, не допускает ни умственного, ни нравственного превосходства одного из них. Следовательно, и «образование того и другого должно было сблизиться, подчинив себе те воспитательные специализации, какими задавались прежде как в отношении мужчины, так и женщины» [Стоюнин: 236]. От того, что в педагогике возвысился идеал женщины как человека, идеал жены и матери не только не страдал, а, напротив, выигрывал: «чтобы воспитывать и образовывать детей... для деятельной жизни, нужно иметь перед собой высший идеал, т. е. идеал человека, независимо от его внешнего положения, а чтобы иметь его, необходимо в самом себе чувствовать стремление к высшим интересам жизни» [Стоюнин: 236].

Своеобразие профильности женского образования проявлялось в непосредственной профильной и даже профессиональной направленности женских учебных заведений. В системе женского образования начиная с середины XIX в. большое внимание уделялось педагогической подготовке воспитанниц. Стоюнин, анализируя историю женского образования в период с 1858 по 1883 г., подчеркивал «важность для каждой женщины, будущей матери педагогического образования». Однако, если говорить конкретно о воспитанницах женских гимназий, то такое образование становится необходимым, так как большинство из них составляют «дети лиц недостаточного состояния, и будущность их ничем не обеспечена», а образование является для них «единственным капиталом, который может спасти их от нищеты в будущем, если им не выпадет на долю безбедная семейная жизнь; капитал этот обращается в большинстве случаев на педагогическую деятельность», что к тому же является «при недостатке в учителях большой помощью для нашего образования» [Стоюнин: 234]. Исходя из этого, в новое «Положение» о женских гимназиях (24 мая 1879 г.) был внесен следующий пункт: «...женские гимназии состоят из семи классов с годичным для каждого класса курсом; но для приготавлиющихся к практической деятельности может быть учрежден при женских гимназиях еще восьмой дополнительный класс, также с годичным, а где окажется возможным – и с двухгодичным курсом учения» [Стоюнин: 234]. По «Положению о специальных испытаниях» от

22 апреля 1868 года звание домашних учительниц присваивалось выпускницам, окончившим полный курс женских училищ первого разряда, при которых существуют педагогические курсы. В новом «Положении о женских гимназиях» также было прописано предоставление права домашним наставницам, окончившим общий и дополнительный курсы в женских гимназиях с особым отличием выполнять обязанности домашних учительниц. «Наконец, окончившим курс в первых низших классах гимназии или прогимназии по достижении шестнадцати лет и после исполнения обязанностей помощницы учителя или учительницы при каком-либо начальном училище в течение полугодя, предоставлено право на звание первоначальных учительниц и учительниц начальных и народных училищ» [Стоюнин: 234–235].

Важной особенностью женских учебных заведений было преподавание в них курса педагогики, научное начало которому было положено К.Д. Ушинским, разработавшим его программу для высших женских учебных заведений. Эта программа настолько продуманна, научна и вместе с тем практико-ориентирована, что остается актуальной и для современного педагогического образования. Одну из основных проблем Ушинский видел в отборе содержания курса вследствие его целевых установок, большого объема, а также «множества входящих в него предметов, а равно и по сродству своему с обширными науками, из которых он черпает свое содержание» [Ушинский: 31]. При этом, по мнению выдающегося педагога, необходимо руководствоваться практическими целями преподавания данного курса и «тем запасом подготовительных сведений, необходимых для ясного понимания педагогики, который можно предположить в слушательницах» [Ушинский: 31]. Практическую цель преподавания педагогики в женских учебных заведениях он видел, с одной стороны, «в развитии желаний у воспитанниц сознательно заниматься воспитательною деятельностью, для чего важно показать им необходимость дальнейшего педагогического самообразования, основа для развития которого может быть заложена в учебном заведении. С другой стороны, по окончании учебного заведения выпускницам рекомендовалось «с успехом, без тяжелых проб и грубых ошибок заняться воспитанием и первоначальным обучением детей» [Ушинский: 34].

Качественное своеобразие курса педагогики также вытекает из его целей: если раньше ученицы воспитывались, то теперь они сами готовятся воспитывать других, что вызывает необходимость «сознательно взглянуть на тот путь, по которому сами прошли и по которому хотят теперь вести других». Ушинский замечает, что в курсе педагогики «уместно свести к окончательному итогу результат усилия и стремления всех прочих вос-

питателей и наставников», чтобы воспитанницы могли понять «то направление, которое хотели им сообщить во всей системе их воспитания» [Ушинский: 28].

Курс педагогики, по мнению Ушинского, нужно преподавать всем воспитанницам, вне зависимости от их стремления к получению профессионального педагогического образования, так как он, несомненно, важен для будущих матерей. Однако цели и задачи изучения педагогики в обоих случаях существенно разнятся. Именно поэтому он составил две программы: «Классы специальные назначаются для будущих преподавательниц. В общих же классах преподавание педагогики имеет в виду только подготовить в девицах возможность исполнять те педагогические обязанности, к которым они могут быть призваны в семействах» [Ушинский: 44].

Ушинский, анализируя «запас подготовительных сведений, который может быть предполагаем у слушательниц», отмечает, что «скольконибудь рациональное преподавание педагогики невозможно» без предварительного ознакомления «с устройством и законами жизни и развития человеческого организма, как телесного, так и душевного», которое обеспечивают две «основные для педагогики науки»: физиологии и психологии [Ушинский: 33]. Однако если с вопросами физиологии ученицы специальных классов в той или иной степени знакомы, то психологические знания у воспитанниц фактически отсутствуют. Поэтому преподаватель педагогики «должен взять на себя обязанность ознакомить своих слушательниц с основами психологии в том объеме, который необходим для «специальной педагогической цели» [Ушинский: 33–34].

В программе курса педагогики Ушинский охарактеризовал подходы к изучению в женских учебных заведениях для «смежных» учебных дисциплин: физиологии, гигиены, естественных наук, а также физического воспитания, необходимых как для будущих хозяек и матерей, так и для профессиональных учительниц. Здоровье семейства в основном зависит именно от «хозяйки и матери», «совершенное незнание наших женщин с самыми основными правилами сбережения здоровья является, без сомнения, одной из главнейших причин множества болезней и хронических расстройств организма» [Ушинский: 19]. Он предлагал отделить физиологическую часть педагогики и поручить ее преподавание отчасти преподавателям естественных наук, а отчасти медику, присоединив курс физического воспитания к курсу гигиены [Ушинский: 19–20]. Однако, начиная курс педагогики с психологии, Ушинский предлагал предварить его физиологическим обзором, исходя из того, что основы физиологии к этому времени девицам уже известны.

Такой подход, в свою очередь, определяет особенности преподавания естественных наук в женских учебных заведениях: преподаватель естествознания «должен бы излагать курс физиологии с той практической целью, чтобы сделать для учащихся возможным рациональное понимание гигиенических правил», этих же правил должен был придерживаться и учитель физики, расширяя ее курс за счет химической составляющей, так как курс химии в женских учебных заведениях не изучался [Ушинский: 20]. Основательный же курс гигиены должен преподавать специалист-медик, желательна женщина, так как «при чтении гигиены девицам встречаются часто такие предметы, о которых мужчине говорить с девицами несколько щекотливо», не оскорбляя «стыдливость, столь драгоценную в женщине». Ушинский сетовал на то, что женщин-медиков катастрофически мало и надобность в них трудно переоценить, так как «совершенное невежество в медицине сиделок и классных дам бывает часто губительно для детей» [Ушинский: 20]. Таким образом, потребность в преподавании гигиены создаст для женщин новую сферу профессиональной деятельности.

Ушинский посчитал нецелесообразным включение в курс педагогики изложение правил физического воспитания, если только преподаватель этого предмета не является одновременно физиологом или медиком, что, впрочем, он считал маловероятным. Он рассуждал, что «лучше оставить в этом отношении пробел совершенный, чем закрыть его ничем не значащим подбором фраз, который, не принося никакой существенной пользы, будет только скрывать существенный недостаток и отодвигать то улучшение, которое рано или поздно, но, без сомнения, войдет в систему женского воспитания» [Ушинский: 21].

Общественная и, прежде всего, педагогическая мысль подняла вопрос о педагогической направленности женского образования в связи с высочайше утвержденными в 1882 г. Мариинскими женскими училищами, занимавшими промежуточное положение между элементарной школой и гимназией и адресно нацеленными на низшие слои городского населения. Несмотря на то, что эти учебные заведения создавались как сугубо общеобразовательные, в которых основное внимание уделялось предметному обучению, а также духовно-нравственному воспитанию, предремесленная подготовка в них также имела в виду.

Данная инновация в системе женского образования вызвала в обществе неоднозначную оценку. В журнале «Техническое образование» был опубликован обзор «Газетные и журнальные толки о новом проекте реформ в системе женского образования». Авторы обзора отмечали, что реформирование женского образования вызвало в печати много недоумений и сомнений. Речь прежде всего

шла о внесенном в 1893 г. в Государственный совет, но не получившем дальнейшего хода проекте реформы женского образования, разработанном комиссией под руководством товарища министра просвещения кн. М.С. Волконского. Проект предусматривал превращение гимназий в узко сословные учебные заведения, предназначенные лишь для высших слоев населения. Остальные должны были довольствоваться Мариинскими и профессиональными техническими училищами. «Русские ведомости», по словам обозревателя, «серьезная профессорская газета», первой подняла этот вопрос. Она отмечала, что при замене провинциальной прогимназии Мариинской школою «дети средних классов... попадая в гимназии, будут получать в них образование по новым программам, приспособленным только для высших классов», без получения педагогического образования [Газетные и журнальные толки: 68–69].

«Русская мысль» указывает на пропасть между гимназиями и новыми Мариинскими училищами: «Отцы знают, что борьба за существование не легка, а гимназия дает некоторую подготовку к педагогической деятельности» [Газетные и журнальные толки: 69].

«Преобразование гимназий может уменьшить число учительниц... но увеличит число ремесленников, которым трудно будет приобрести кусок хлеба», так как и без того очень низкий заработок среди рукодельниц будет уменьшаться в силу усиления конкуренции. В итоге понизится уровень «умственного развития женщин тех общественных слоев, которые проходят теперь гимназию» [Газетные и журнальные толки: 69–70].

Несмотря на разные позиции, представленные периодикой, отражающей интересы различных социальных групп, общим в их сомнениях относительно реформирования системы женского образования являлись: опасение о снижении общего уровня женского образования; предположение, что новые учебные заведения не будут востребованы средними слоями населения, для которых гимназии были привлекательны не только возможностью дать дочерям общее образование, но и приобрести педагогическую специальность; убеждением в том, что перспектива получения ремесленных (рукодельных) специальностей не компенсирует потерю возможности стать учительницами.

Стоюнин отмечал, что женские гимназии привили своим ученицам любовь к труду, в силу чего они «добровольно, усиленно, даже с большими лишениями» стали массово заниматься учительским трудом и «успели заявить себя с самой лучшей стороны на этом поприще [Стоюнин: 237]. Добросовестно трудясь в элементарных классах женских гимназий, городских и сельских училищах, они удовлетворяли возросшую потребность учебных заведений в педагогических кадрах, избавив их от

«малообразованных и плохо подготовленных учителей, которые на первых же порах уронили бы школьное дело». Именно выпускницы гимназий «возвысили эту сферу деятельности качественно своего труда и указали дорогу и другим молодым девушкам, получившим образование в других учебных заведениях» [Стоюнин: 237].

Таким образом, организация женского образования периода второй половины XIX – начала XX в. – это новый виток в развитии системы российского образования в его профильной направленности. Ведущими педагогами-теоретиками был заложен фундамент передовых для того времени концептуальных, организационных, программно-методических идей, подходов и решений в развитии системы женского образования с учетом социально-педагогических реалий исследуемого периода.

Обобщая представленный педагогический опыт по изложенной проблеме, можно выявить преемственность и взаимосвязь между педагогическими подходами и решениями образовательных задач как в дореволюционной России, так и актуальность и ценность их для современной системы образования.

Список литературы

Газетные и журнальные толки о новом проекте реформ в системе женского образования // Техническое образование. 1893. № 8. С. 66–72.

Добролюбов Н.А. Мысли об учреждении открытых женских школ // Педагогические сочинения. М.: Учпедгиз, 1949. С. 239–250.

Как воспитывать женщину // Воспитание и обучение. 1878. № 7–8. С. 281–313.

Писарев Д.И. Реалисты // Избранные педагогические сочинения. М.: Педагогика, 1984. С. 278–292.

Стоюнин В.Я. Образование русской женщины // Избранные педагогические сочинения. М.: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1954. С. 217–238.

Ушинский К.Д. Программа педагогического курса высших учебных заведений. М.; Л.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1950. Т. 10. 668 с.

Чумиков А.А. Мысли об устройстве женских училищ в губернских городах // Журнал для воспитания. 1857. № 3. С. 322–343.

References

Gazetnye i zhurnal'nye tolki o novom proekte reform v sisteme zhenskogo obrazovaniya [Newspapers and magazines about the new project of reform in the system of women's education]. *Tekhnicheskoe obrazovanie* [Technical education], 1893, № 8, pp. 66–72. (In Russ.)

Dobrolyubov N.A. *Mysli ob uchrezhdenii otkrytykh zhenskih shkol* [Thoughts on the establishment of open schools women's]. *Pedagogicheskie sochineniya* [Pedagogical essays]. Moscow, Uchpedgiz Publ., 1949, pp. 239–250. (In Russ.)

Kak vospityvat' zhenshchinu [How to raise a woman]. *Vospitanie i obuchenie* [Education and training], 1878, № 7–8, pp. 281–313. (In Russ.)

Pisarev D.I. *Realisty* [Realists]. *Izbrannye pedagogicheskie sochineniya* [Selected pedagogical works]. Moscow, Pedagogy Publ., 1984, pp. 278–292. (In Russ.)

Stoyunin V.YA. *Obrazovanie russkoj zhenshchiny* [Education of a Russian woman]. *Izbrannye pedagogicheskie sochineniya* [Selected pedagogical works]. Moscow, Academy of pedagogical Sciences RSFSR Publ., 1954, pp. 217–238. (In Russ.)

Ushinskij K.D. *Programma pedagogicheskogo kursa vysshih uchebnyh zavedenij* [Program of the pedagogical course of higher educational institutions]. Moscow, Leningrad, Academy of pedagogical Sciences RSFSR Publ., 1950, vol. 10, 668 p. (In Russ.)

Chumikov A.A. *Mysli ob ustrojstve zhenskih uchilishch v gubernskih gorodah* [Thoughts on the organization of women's schools in provincial cities]. *Zhurnal dlya vospitaniya* [Journal for the education of], 1857, № 3, pp. 322–343. (In Russ.)

**УДАРНАЯ ГРУППА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИНСТИТУТОВ СОВЕТСКОЙ РОССИИ:
ПРЕДПОСЫЛКИ СОЗДАНИЯ И СОДЕРЖАНИЕ НЕОПУБЛИКОВАННЫХ ДЕКРЕТОВ**

В статье раскрывается и анализируется содержание неопубликованных постановлений об ударной группе высших педагогических учебных заведений, принятых в Советской России в конце 1920 г. Несмотря на то, что документы были подписаны правительством страны, о них практически не упоминается в сборниках нормативно-правовых актов, декретов советской власти и историко-педагогической литературе. В то же время они способствовали трансформации российской системы педагогического образования, определив курс на централизацию управления и обозначив контуры модели непрерывной профессиональной подготовки педагогов. Оценка текста постановлений, соотношение их с социокультурными и историческими условиями позволили определить предпосылки формирования ударной группы высших педагогических учебных заведений. В статье на основе анализа архивных источников Верхневолжского региона приводятся примеры реализации решения об ударной группе педагогических институтов на региональном уровне. Материалы исследования дополняют научные сведения об особенностях национальной образовательной политики в области подготовки педагогов и могут быть использованы с целью пополнения сборников нормативно-правовых актов начала советского периода российской истории, осуществления современной образовательной политики в области организации педагогического образования, анализа деятельности опорных вузов, дополнения учебной литературы и содержания учебных курсов по истории педагогики и образования.

Ключевые слова: ударная группа, педагогические институты, 20-е гг. XX в., Советская Россия, трансформация, педагогическое образование, опорные вузы.

Информация об авторе: Молоков Дмитрий Сергеевич, ORCID 0000-0002-4313-4055, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и истории педагогики, ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», г. Ярославль, Россия.

E-mail: dsmolokov@mail.ru

Дата поступления статьи: 29.01.2020.

Для цитирования: Молоков Д.С. Ударная группа педагогических институтов Советской России: предпосылки создания и содержание неопубликованных декретов // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. Т. 26, № 1. С. 210–215. DOI 10.34216/2073-1426-2020-26-1-210-215.

Dmitry S. Molokov

Yaroslavl Ushinsky Pedagogic University

**SHOCK-BRIGADE OF SOVIET RUSSIA'S PEDAGOGIC INSTITUTES:
PREREQUISITES FOR THE CREATION AND CONTENT OF UNPUBLISHED DECREES**

The article reveals and analyses the content of unpublished decrees on the shock-brigade of higher educational institutes adopted in Soviet Russia at the late 1920s. Despite the fact that the documents were signed by the government of the country, they have been practically not mentioned in the sourcebooks of legal acts, decrees of the Soviet government and historical and pedagogic literature. At the same time, they contributed to the transformation of the Russian system of pedagogic education, defining a course for the centralisation of management and outlining the contours of the model of continuous professional training of pedagogues. Evaluation of the text of the resolutions, their correlation with socio-cultural and historical conditions allowed us to determine the prerequisites for the formation of a shock-brigade of higher pedagogic educational institutions. Based on the analysis of archival sources in the Upper Volga region, the article provides examples of implementing the decision on the shock-brigade of pedagogic institutes at the regional level. The research materials supplement scientific information about the features of the national educational policy in the field of teacher training and can be used to supplement the sourcebooks of legal acts of the beginning of the Soviet period of Russian history, implement modern educational policy in the field of pedagogic education, analyse the activities of supporting universities, supplement the educational literature and content of training courses on the history of pedagogy and education.

Keywords: shock-brigade, pedagogic institutes, 1920s, Soviet Russia, transformation, pedagogic education, supporting universities.

Information about the author: Dmitriy S. Molokov, ORCID 0000-0002-4313-4055, Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor, Ushinsky Pedagogical University of Yaroslavl, Yaroslavl.

E-mail: dsmolokov@mail.ru

Article received: January 29, 2020.

For citation: Molokov D.S. Shock-brigade of Soviet Russia's pedagogic institutes: prerequisites for the creation and content of unpublished decrees. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2020, T. 26, № 1, pp. 210–215. DOI 10.34216/2073-1426-2020-26-1-210-215.

Постановка проблемы

Параллели в истории. Столетие назад правительство Советской России приняло решение, сыгравшее важную роль в развитии системы непрерывного педагогического образования: 4 декабря 1920 г. Советом народных комиссаров РСФСР (СНК) было подписано два постановления об ударной группе высших педагогических учебных заведений¹.

Создаваемые в разных сферах – обороны, промышленности, сельском хозяйстве, – ударные группы были призваны стать опорой молодого советского государства в решении значимых социальных задач. В данной статье предпринята попытка выяснить, в каких условиях протекало формирование подобной группы в сфере педагогического образования и каковы его предпосылки; по чему или кому нужно было нанести «удар» созданной группе высших педагогических учебных заведений. Анализ содержания постановлений СНК позволит определить, какое значение они сыграли в развитии отечественной системы непрерывного педагогического образования.

При упоминании понятия «ударная группа» педагогических институтов невольно напрашивается параллель с современными «опорными» вузами в России. Понимание значения созданной сто лет назад группы, анализ ее эффективности (безусловно, с учетом исторических реалий своего времени) позволяет глубже понять специфику национальной образовательной политики и судить об уникальном пути развития высшего педагогического образования.

Необходимость глубже понять феномен ударной группы высших педагогических учебных заведений диктуется еще и тем, что в тексте постановлений об ее формировании содержатся особо актуальные в наши дни идеи непрерывности профессиональной подготовки педагогов. Подобные «переключки» истории свидетельствуют о практической актуальности проведенного исследования.

Поиск первоисточника. Упоминание об ударной группе высших педагогических учебных заведений имеется в сборнике «Народное образование в РСФСР», вышедшем в 1969–1970 гг. [Народное образование: 321]. В нём содержится лишь краткая информация: дата принятия, название постановления (здесь указано в единственном числе) и ссылка на журнал «Советская педагогика» [Советская педагогика: 111]. В последнем в хронологическом порядке указываются принятые нормативные документы в области образования. Поиски содержания Постановления и ссылок на него в научной литературе и открытых источниках, в том числе в сети Интернет, не принесли результата.

Удивительно, что в 18-томном собрании «Декретов Советской власти», издававшемся с 1957 по 2009 г., информации об указанном Постановлении не оказалось. Том XII, в который вошли декреты

и постановления высших органов власти страны в интересующий период с декабря 1920 г. по январь 1921 г., состоит из двух разделов. В первый вошли опубликованные нормативные документы, которые «советское правительство считало обязательным довести до сведения широких трудящихся масс»². Во второй – «наиболее важные по содержанию... утвержденные и надлежащим образом оформленные, но не опубликованные в 1920–21 гг.» (Декреты, 12: 17). Всего в указанный том были включены 233 документа, из которых 88 напечатаны впервые. Искомых постановлений не оказалось ни в нем, ни в других томах этого сборника.

В результате первоисточник был обнаружен в Государственном архиве Российской Федерации. Он состоит из двух постановлений: первое регламентирует цели и содержание деятельности ударной группы высших педагогических учебных заведений (ГА РФ: 575), второе – размер и количество выделяемых для неё пайков (ГА РФ: 545). Несмотря на то, что на первом, основном, документе не поставлена дата принятия, можно ее определить по формулировке из второго постановления. В нем отмечено, что СНК рассмотрел вопрос об ударной группе высших педагогических учебных заведений «на заседании от 4-го декабря 1920 года...» (ГА РФ: 545). Второй документ датирован 25-м декабря этого же года.

Резонно было предположить, что эти постановления в итоге не были приняты и сохранились в виде проектов. Однако найденные материалы регионального архива Ярославской области, в частности инструкция ударной группе высших педагогических учебных заведений³, высланная Народным комиссариатом просвещения, свидетельствуют о том, что постановления все же были приняты и реализованы.

Цель и задачи исследования. Цель исследования заключается в том, чтобы на основе анализа постановлений об ударной группе высших педагогических институтов вывить основы трансформации российской системы высшего педагогического образования в начале советского периода. К исследовательским задачам можно отнести:

- выявление предпосылок принятия решения о формировании ударной группы высших педагогических учебных заведений;
- оценку и характеристику содержания правительственных постановлений о создании такой группы;
- соотнесение решений правительства с историческими и социокультурными условиями развития советской системы подготовки педагогических кадров.

Методология и методы

Материалы исследования построены на основе *системного* (В.Г. Афанасьев, Л. Бертаманфи,

И.В. Блауберг, Ю.А. Конаржевский, А.Т. Куракин, Л.И. Новикова, С.В. Сергеева, Е.В. Козлова [Сергеева, Козлова]) и *феноменологического* (Э. Гуссерль, М. Каминьска [Kamínska: 62], А.Н. Шевелев [Шевелев: 151–162], А. Шюц) подходов. В работе использован комплекс методов историко-педагогического исследования: историографический, источниковедческий [Молоков, 2018; Успенский: 4] и историко-генетический методы, терминологический анализ, обобщение и интерпретация архивных источников, генетический и структурный анализ, феноменологическая редукция, нарративный и каузальный методы.

Результаты исследования

Предпосылки формирования ударной группы педагогических институтов. Понятие «ударная группа» исходит из военной терминологии, а основное значение слова «ударный» соотносится с «нанесением или получением удара» [Ушаков]. Д.Н. Ушаков выделил и два *новых* (утвердившихся в начале советского периода) значения этого слова в русском языке. Одно из них определялось как «передовой по выполнению планов, норм, по овладению техникой и по производственной дисциплине; проводимый на основе ударничества» [Ушаков]. Второе – «основной по своему значению, очень важный, неотложный и спешный» [Ушаков]. Таким образом, ударничество как явление стало отличительной чертой советского уклада, проявившейся не только в военной и производственной сферах, но и социальной.

Начало 20-х гг. XX в. – непростой период в отечественной истории. Разгар Гражданской войны, голод в европейской части страны, волна детской беспризорности. Учителя, как и большая часть интеллигенции, массово покидали Россию. По утверждению А. Милкус, «вторая по численности эмиграция после военных – учителя» [Милкус]. Не все из оставшихся в стране педагогов приняли идеи революции.

Одной из предпосылок формирования ударной группы высших педагогических учебных заведений, на наш взгляд, была массовая стачка учителей, организованная реакционным Всероссийским учительским союзом (ВУСом), насчитывавшем 75 тыс. чел. Стачка продлилась с декабря 1917 по март 1918 г. и охватила крупнейшие города страны.

Большевикам удалось пресечь политические протесты против преобразований в школьной организации при помощи обещаний повышения социального статуса педагогов. В качестве альтернативы ВУСу был создан Союз учителей-интернационалистов, основной задачей которого была помощь советской власти в создании новой социалистической трудовой школы, вовлеченной в производственную жизнь страны.

Выступивший на первом съезде этого союза 5 июня 1918 г. В.И. Ленин так обратился к его

участникам: «Учительская армия должна поставить себе гигантские просветительские задачи и прежде всего должна стать главной армией социалистического просвещения... Нельзя ограничить себя рамками узкой учительской деятельности. Учительство должно слиться со всей борющейся массой трудящихся» [Ленин, 36: 420–421]. Таким образом, педагоги должны были нанести решительный удар по противникам революции, по буржуазии, по «главной массе интеллигенции старой России... – противнику Советской власти» [Ленин, 36: 420–421].

Важной предпосылкой формирования ударной группы высших педагогических учебных заведений были ситуация с неграмотностью большей части населения и намерение правительства ее исправить [Cucciolla: 130]. Принятый 26 декабря 1919 г. Декрет Совета народных комиссаров «О ликвидации безграмотности в РСФСР» провозглашал обязанность населения в возрасте от 8 до 50 лет учиться читать и писать. Наркомпросу предоставлялось право привлекать всех грамотных лиц на основе трудовой повинности к обучению неграмотных [Паначин: 67]. В этих условиях резко возросла роль учреждений, которые готовили учителей. Перед ними ставилась задача выступить ударной силой в борьбе с неграмотностью.

Наконец, к предпосылкам формирования ударной группы педагогических вузов можно отнести централизацию управления системой просвещения в целом и педагогического образования в частности [Молоков 2017: 15]. Действительно, до революции существовала разрозненная сеть государственных и частных заведений по подготовке учителей. Особенности учебных планов и программ преподавания определялись в каждом из них отдельно инспекторами классов. Создавая ударную группу, ставя входящие в нее учреждения в более выгодное положение, государство стремилось продемонстрировать преимущества централизации и больше влиять на организацию и содержание педагогической подготовки [Byford, Jones: 421].

Феномен ударничества в педагогическом образовании. Итак, в молодом социалистическом государстве появилась необходимость создать разветвленную сеть учреждений по подготовке педагогов [Kaser: 563], определив из их числа передовые заведения, опыт которых ретранслировался бы на остальные. Из 60 высших педагогических учебных заведений страны было выделено 12 ударных, список которых устанавливался Наркомпросом (ст. 17) (ГА РФ: 575). Преподавание в них должно было соответствовать «современным нуждам социалистического образования» (ст. 1) (ГА РФ: 575).

В то время, когда система просвещения была в целом переведена на «местные фонды» [Ермаков: 50], вошедшие в ударную группу учреждения имели преимущественное право на получение де-

нежных кредитов для выдачи регулярной зарплаты сотрудникам, а также на получение иных ассигнований. В тяжелых условиях 20-х годов XX века такая поддержка была очень значимой.

Рассмотрим более подробно структуру и содержание постановления СНК об ударной группе высших педагогических учебных заведений (ГА РФ: 575). Документ состоит из 17 статей, положения которых логично связаны, объединены в смысловые блоки. Любопытно, что содержание постановления СНК об ударной группе высших педагогических учебных заведений во многом повторяет, а в некоторых статьях дословно, тексты постановлений СНК: о высших технических учебных заведениях⁴ (принято на полгода раньше – 4 июня 1920 года), о московских высших государственных художественно-технических мастерских (принято 18 декабря 1920 года). В первом из них – 11 статей, во втором – 13, и, в отличие от постановления по педагогическим вузам, в них не идет речь о создании ударной группы.

Целью формирования ударной группы высших педагогических учебных заведений было «создать действительных организаторов новой школы, которые сумели бы вовлечь ее в производственную жизнь страны, с одной стороны, и в массовую борьбу с неграмотностью, с другой» (ст. 2) (ГА РФ: 575). Приоритет при приеме отдавался «рабочим и крестьянам из подготовительных групп или рабочих факультетов, функционирующих при высших учебных заведениях, или же имеющим соответствующую самостоятельную подготовку» (ст. 5) (ГА РФ: 575). Так законодательно оформлялось еще одно преимущественное право крестьян и рабочих и ущемлялись права остальных социальных групп.

О государственных мерах по расширению контингента педагогических институтов свидетельствуют статьи 8–13 постановления. В них идет речь о предоставлении «выполнившим в свое время часть курса», то есть не завершившим обучение студентам, права «вернуться в учебные заведения и зачислении их на соответствующий познаниям курс» (ст. 8) (ГА РФ: 575). Желая воспользоваться этим правом бывшие студенты должны были быть откомандированы из всех учреждений, где работали (ст. 9) (ГА РФ: 575). Вновь поступающие в число студентов служащие учреждений освобождались на тех же основаниях, как и бывшие студенты (ст. 12) (ГА РФ: 575). Таким образом, государство стремилось пополнить ряды получающих педагогическое образование.

Документ сокращал срок обучения в высших педагогических учебных заведениях до трех лет, а в особых случаях – до 1 года (ст. 3) (ГА РФ: 575), что говорит о спешности в решении задачи ликвидации безграмотности в стране. Важно отметить, что советы институтов зачастую выступали против сокращения сроков обучения [Ермаков: 50], однако

усиление контроля над деятельностью педагогических учебных заведений со стороны местной власти нивелировали подобные протесты.

Несколько положений принятого постановления действительно свидетельствуют о том, что педагогические институты попадали в прямую зависимость от местных отделов народного образования: о количестве принимаемых студентов (ст. 4), об учете и распределении завершивших обучение (ст. 15) (ГА РФ: 575). Как следствие, педагогические институты «растворялись в текущей работе» губернских отделов народного образования, что привело вместе с сокращением сроков обучения к «резкому ухудшению качества учебной работы» [Ермаков: 50].

Обучение в педагогических институтах приравнивалось к государственной службе, а студентам вменялась обязанность «учебной повинности со строжайшим контролем над занятиями» (ст. 6) (ГА РФ: 575). Отметим, что положение студентов стало определяться не внутренними документами высших педагогических учебных заведений, как это было ранее, а жестко устанавливаться государством. В то же время можно констатировать повышение статуса студента до государственного служащего. По сравнению с дореволюционным периодом, прилежное обучение и работа после выпуска по специальности стали обязанностью перед государством.

На каком основании правительственное постановление определяло этот новый статус студентов, в частности, и большую зависимость педагогических институтов от государства? Дело в том, что, по документу, ударной группе высших педагогических учебных заведений (а именно: студентам, преподавателям и служащим) предоставлялось 4 500 продовольственных пайков (ГА РФ: 545). Нормы пайков устанавливались Комиссией по рабочему снабжению при Народном комиссариате продовольствия, причем в отношении снабжения педагогические институты приравнивались к военным учебным заведениям (ст. 7) (ГА РФ: 575).

В целом количество пайков, выделяемых высшим педагогическим учебным заведениям, было ничтожно малым: на фоне выделенных государством в декабре 1920 года (когда было принято постановление) 2 миллионов «бронированных» продовольственных пайков, 90 % из которых получили рабочие и служащие промышленных предприятий [Паначин: 34], 4,5 тысячи оказались каплей в море. Однако в «голодные» 20-е гг. такой сигнал системе педагогического образования демонстрировал работу государства.

О значении пайка для преподавателей и студентов можно судить из воспоминаний профессора Ярославского пединститута М.П. Погодина, который писал, что «на получаемое жалованье жить было невозможно... моего месячного заработка

хватало только на покупку для детей молока в течение двух недель... Главной поддержкой был так называемый академический паек, в который входило 35 фунтов муки, 20 фунтов мяса и еще некоторые дополнительные предметы» [Суворовский: 26]. Иногда качество продовольствия в пайке было крайне низкого уровня: «вместо муки был выдан овес, и все остальное было в том же роде», такой паек «годился для скота, а не для людей» [Суворовский: 26].

Целый ряд положений постановления об ударной группе высших педагогических учебных заведений регулировал вопросы поступления, направления и обучения военнослужащих (ст. 10–13) (ГА РФ: 575). Эти положения касаются откомандирования военных лиц, ранее состоявших на втором или старшем курсах педагогических институтов или имеющих не менее четырех зачетов (ст. 10) (ГА РФ: 575). Руководство военной части обязано было освободить бывших студентов от занимаемых должностей и обеспечить удостоверениями в срочном проезде до города, имеющего высшее педагогическое учебное заведение (ст. 11) (ГА РФ: 575).

Отметим, что такое решение принималось на фоне продолжающейся в стране Гражданской войны и военной интервенции иностранных государств, что свидетельствует о приоритетности задачи подготовки педагогов и обеспечения всеобуча. Впрочем, из тыловых красноармейских частей и военных учреждений бывшие студенты направлялись в педагогические институты лишь с согласия Всероссийского главного штаба (ст. 12) (ГА РФ: 575).

В статье 13 Постановления отмечено, что военнослужащие, направляемые в педагогические институты, «считаются военнообязанными, откомандированными для выполнения учебной повинности» (ст. 13) (ГА РФ: 575). Довольно строго постановление регламентирует вопрос о возможной неявке на учебу таких лиц: они «считаются дезертирами и подлежат ответственности по законам военного времени» (ГА РФ: 575).

14-я и 16-я статьи постановления, по сути, раскрывают идею преемственности в профессиональной подготовке педагогов. В одной из них говорится об открытости высших педагогических учебных заведений для всех желающих заниматься с учетом вместимости аудиторий, причем «эти лица могут впоследствии поступать студентами на отвечающий их познаниям триместр» (ст. 14) (ГА РФ: 575). Во второй упоминается о подготовке особо квалифицированных педагогов для окончивших курсы, которые проявили склонность к самостоятельной научно-педагогической работе и желали бы посвятить себя в дальнейшем профессорской деятельности в системе педагогического образования (ст. 16) (ГА РФ: 575). С этой целью создавались научно-педагогические институты. Таким образом, поста-

новление заложило основы непрерывной модели подготовки педагогов, ключевой идеей которой является преемственность ступеней профессионального образования.

Заключение

Итак, созданная в духе своего времени ударная группа высших педагогических учебных заведений помимо политического значения имела важное педагогическое – стать опорой государства в подготовке педагогов с целью превращения школы в социалистическую и трудовую. К предпосылкам формирования ударной группы высших педагогических учебных заведений можно отнести массовую стачку учителей, которая продлилась с декабря 1917 по март 1918 г.; намерение правительства преодолеть ситуацию с неграмотностью населения; централизацию управления системой просвещения и педагогического образования. Постановления о формировании ударной группы педагогических институтов обозначили контуры системы непрерывной профессиональной подготовки педагогов и сыграли важную роль в ее развитии.

Примечания

¹ Государственный архив Российской Федерации (ГА РФ). Ф. Р-130-4-208. Оп. 10. Д. 70. 592 л. Далее в тексте статьи ссылки на данный архивный документ приводятся в круглых скобках, с указанием номеров листов.

² Декреты Советской власти. Т. XII. Декабрь 1920 – январь 1921 г. Москва, 1986. Далее в тексте статьи ссылки на данный архивный документ приводятся в круглых скобках, с указанием номеров листов.

³ Государственный архив Ярославской области (ГА ЯО). Ф. Р-2215. Оп. 1. Д. 20. Л. 26.

⁴ Декреты Советской власти. Т. IX. Июнь – июль 1920 г. Москва, 1978.

Список литературы

Ермаков А.М. Первые шаги Ярославского педагогического института (1918–1924) // История ЯГПУ за 100 лет / под ред. М.В. Новикова. Ярославль, 2008. С. 37–57.

История образования и педагогической мысли / под ред. В.Б. Успенского. Ярославль, 2002. 108 с.

Ленин В.И. Полн. собр. соч.: в 55 т. Т. 36. Москва, 1962. 741 с.

Милкус А. Школа до и после Революции: То, что не успел Столыпин, доделал Сталин // Комсомольская правда: электрон. версия газеты. URL: <https://www.yar.kp.ru/daily/26759.7/3789266/> (дата обращения: 27.12.2019).

Молоков Д.С. Источниковая база исследования профессиональной подготовки педагогов в России: заявка 2018620386 Рос. Федерация; свидетель-

ство о регистрации базы данных RUS 2018620763; 03.04.2018; опубл. 20.06.18, бюл. № 6.

Молоков Д.С. Предпосылки становления и развития непрерывного педагогического образования // Ярославский педагогический вестник. 2017. № 2. С. 13–18.

Народное образование в РСФСР / под ред. М.П. Кашина, Е.М. Чехарина. Москва, 1969. 375 с.

Паначин Ф.Г. Педагогическое образование в СССР. Важнейшие этапы истории и современное состояние. Москва: Педагогика, 1975. 218 с.

Сергеева С.В., Козлова Е.В. Историко-педагогическое исследование: системный подход, принципы, методы // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 1. URL: <https://science-education.ru> (дата обращения: 27.12.2019).

Советская педагогика. 1966. № 10. С. 111.

Суворова А.М. К истории Ярославского педагогического института (1918–1924). Ярославль, 1929.

Толковый словарь русского языка: в 4 т. / под ред. Д.Н. Ушакова. Москва, 1935–1940. URL: <http://feb-web.ru/feb/ushakov/ush-abc/20/us489204.htm?cmd=0&istext=1> (дата обращения: 27.12.2019).

Шевелев А.Н. Потенциал феноменологического подхода в историко-педагогических исследованиях // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2006. Т. 6, № 14. С. 151–162.

Byford A., Jones P. Policies and Practices of Transition in Soviet Education from the Revolution to the End of Stalinism. *History of Education*, 2006, vol. 35, iss. 4–5, pp. 419–426. DOI: 10.1080/00467600600713070

Cucciolla R.M. The Soviet Mind. *Russian Culture under Communism. Europe-Asia Studies*, 2018, vol. 70, iss. 1, pp. 130–131.

Kamińska M. Axiological foundations of civic education – the role of teachers. *Essays on Education*, ed. by W. Sroczynski. South Jordan, 2013, pp. 51–65.

Kaser M. Resources for Russian Education: Soviet Strategies in Historical Context. *History of Education*, 2006, vol. 35, iss. 4–5, pp. 561–583. DOI: 10.1080/00467600600715307

Loughran J.J. *Developing a pedagogy of teacher education: Understanding teaching and learning about teaching*. London, Routledge, 2006.

Magsumov T.A. History of Russian education and pedagogics in search of self-identification. *Theoretical & Applied Science*, 2016, vol. 01 (33), pp. 121–126.

Sumpf A. Confronting the Countryside: The Training of Political Educators in 1920s Russia. *History of Education*, 2006, vol. 35, iss. 4–5, pp. 475–498. DOI: 10.1080/00467600600714813.

References

Ermakov A.M. *Pervye shagi Jaroslavskogo pedagogicheskogo instituta (1918–1924)* [The first steps of the Yaroslavl Pedagogical Institute (1918–1924)]. *Istorija JaGPU za 100 let* [History of YSPU for 100 years], ed. M.V. Novikov. Yaroslavl, 2008, pp. 37–57. (In Russ.)

Istorija obrazovanja i pedagogicheskoy mysli [History of education and pedagogical thought], ed. V.B. Uspensky, Yaroslavl, 2002, 108 p. (In Russ.)

Lenin V.I. *Poln. sobr. soch.*: v 55 t. T. 36. [Complete works]. Moscow, 1962, 741 p. (In Russ.)

Milkus A. *Shkola do i posle Revoljucii: To, chto ne uspel Stolypin, dodelal Stalin* [School before and after the Revolution: what Stolypin did not have time to do, Stalin completed]. *Komsomol'skaja pravda*. URL: <https://www.yar.kp.ru/daily/26759.7/3789266/>. (In Russ.)

Molokov D.S. *Istochnikovaja baza issledovanija professional'noj podgotovki pedagogov v Rossii* [Source base of research of professional training of teachers in Russia], заявка 2018620386 Ros. Federacija; svidetel'stvo o registracii bazy dannyh RUS 2018620763; 03.04.2018; opubl. 20.06.18, бюл. № 6. (In Russ.)

Molokov D.S. *Predposylki stanovlenija i razvittija nepreryvnogo pedagogicheskogo obrazovanja* [Prerequisites for the formation and development of continuous pedagogical education]. *Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik* [Yaroslavl Pedagogical Bulletin], 2017, № 2, pp. 13–18. (In Russ.)

Narodnoe obrazovanie v RSFSR [Public education in the RSFSR], ed. M.P. Kashin, E.M. Cheharin. Moscow, 1969, 375 p. (In Russ.)

Panachin F.G. *Pedagogicheskoe obrazovanie v SSSR. Vazhnejšie jetapy istorii i sovremennoe sostojanie* [Pedagogical education in the USSR. The most important stages of history and current state]. Moscow, Pedagogika Publ., 1975, 218 p. (In Russ.)

Sergeeva S.V., Kozlova E.V. *Istoriko-pedagogicheskoe issledovanie: sistemnyj podhod, principy, metody* [Historical and pedagogical research: system approach, principles, methods]. *Sovremennye problem nauki i obrazovanja* [Modern problems of science and education], 2015, № 1. URL: <https://science-education.ru>. (In Russ.)

Sovetskaja pedagogika [Soviet pedagogy], 1966, № 10, pp. 111. (In Russ.)

Suvorovskij A.M. *K istorii Jaroslavskogo Pedagogicheskogo Instituta (1918–1924)* [The history of the Yaroslavl Pedagogical Institute (1918–1924)]. Yaroslavl, 1929. (In Russ.)

Tolkovyj slovar' russkogo jazyka: v 4 t. [Explanatory dictionary of the Russian language: in 4 vol.], ed. by D.N. Ushakov. Moscow, 1935–1940. URL: <http://feb-web.ru/feb/ushakov/ush-abc/20/us489204.htm?cmd=0&istext=1>. (In Russ.)

Shevelev A.N. *Potencial fenomenologicheskogo podhoda v istoriko-pedagogicheskijh issledovanijah* [The potential of the phenomenological approach in the historical-pedagogical research]. *Izvestija RGPU im. A.I. Gercena* [News of the Russian State Pedagogical University named after A.I. Herzen], 2006, vol. 6, № 14, pp. 151–162. (In Russ.)

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

DOI 10.34216/2073-1426-2020-26-1-216-222

УДК 159.9:316.6 ; 37:316.6

Тихомирова Елена Викторовна
Костромской государственный университет

Рассадин Николай Михайлович
Костромской государственный университет

Румянцев Юрий Викторович
Костромской государственный университет

ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА СОЦИАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ: ВСЕРОССИЙСКАЯ С МЕЖДУНАРОДНЫМ УЧАСТИЕМ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ В КОСТРОМСКОМ ГОСУДАРСТВЕННОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

В тексте представлена информация о III Всероссийской с международным участием научно-практической конференции «Психология и педагогика социального воспитания», посвященной 85-летию со дня рождения А.Н. Лутошкина. Сообщается об основных мероприятиях конференции, докладах на пленарном заседании, работе дискуссионных площадок, круглого стола, тематике панельной дискуссии, открытых лекций, мастер-классов. Приведены положения резолюции, принятые участниками научного собрания и направленные на развитие социального воспитания в стране.

Ключевые слова: научно-практическая конференция, психология, педагогика, социальное воспитание, А.Н. Лутошкин.

Информация об авторах: Тихомирова Елена Викторовна, кандидат психологических наук, доцент, Костромской государственный университет, г. Кострома, Россия.

E-mail: kaf_soepsi@ksu.edu.ru

Рассадин Николай Михайлович, кандидат педагогических наук, профессор, Костромской государственный университет, г. Кострома, Россия.

E-mail: kaf_soepsi@ksu.edu.ru

Румянцев Юрий Викторович, кандидат педагогических наук, доцент, Костромской государственный университет, г. Кострома, Россия.

E-mail: kaf_soepsi@ksu.edu.ru

Дата поступления статьи: 06.03.2020.

Для цитирования: Тихомирова Е.В., Рассадина Н.М., Румянцев Ю.В. Психология и педагогика социального воспитания: Всероссийская с международным участием научно-практическая конференция в Костромском государственном университете // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. Т. 26, № 1. С. 216–222. DOI 10.34216/2073-1426-2020-26-1-216-222.

Yelena V. Tikhomirova
Kostroma State University

Nikolay M. Rassadin
Kostroma State University

Yuriy V. Rumyantsev
Kostroma State University

PSYCHOLOGY AND PEDAGOGY OF SOCIAL UPBRINGING: ALL-RUSSIA SCIENTIFIC AND PRACTICAL CONFERENCE AT KOSTROMA STATE UNIVERSITY

The text provides information on the III All-Russia (with international participation) scientific-practical conference «Psychology and pedagogy of social upbringing», dedicated to the 85th anniversary since the birth of Anatoliy Lutoshkin. The main events of the conference, reports at the plenary session, the work of discussion platforms, a round table, the topics of panel discussions, open lectures, and master classes are reported. The provisions of the resolution adopted by the participants of the scientific meeting and aimed at the development of social upbringing in Russia are given.

Keywords: scientific-practical conference, psychology, pedagogy, social upbringing, Anatoliy Lutoshkin.

Information about the authors: Yelena V. Tikhomirova, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Kostroma State University, Kostroma, Russia.

E-mail: kaf_soepsi@ksu.edu.ru

Nikolay M. Rassadin, Candidate of Pedagogic Sciences, Professor, Kostroma State University, Kostroma, Russia.

E-mail: kaf_soepsi@ksu.edu.ru

Yuriy V. Rumyantsev, Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor, Kostroma State University, Kostroma, Russia.

E-mail: kaf_soepsi@ksu.edu.ru

Article received: March 6, 2020.

For citation: Tikhomirova Ye. V., Rassadin N. M., Rumyantsev Yu. V. Psychology and pedagogy of social upbringing: all-Russia scientific and practical conference at Kostroma State University. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2020, vol. 26, № 1, pp. 216–222 (In Russ.). DOI 10.34216/2073-1426-2020-26-1-216-222.

3–4 марта 2020 года на базе Института педагогики и психологии Костромского государственного университета состоялась III Всероссийская с международным участием научно-практическая конференция «Психология и педагогика социального воспитания», посвященная 85-летию со дня рождения ученого-психолога и педагога-практика Анатолия Николаевича Лутошкина, развитию его идей, осмыслению современных реалий, актуальных проблем и способов их решения.

Непосредственным организатором конференции выступил Костромской государственный университет при участии администрации Костромской области, департамента образования и науки Костромской области, комиссии по развитию науки и образования Общественной палаты Российской Федерации.

Конференция стала уникальным пространством для представления инновационных разработок, оригинальных результатов исследований, интересных практик в области социального воспитания, а также для реализации плодотворного взаимодействия и сотрудничества специалистов в сфере психологии и педагогики социального воспитания. Живой обмен мнениями ученых, практиков, представителей органов государственной власти позволил наметить пути развития института социального воспитания в российском обществе в условиях больших вызовов современности: расщепления культуры, цифровизации, индивидуализации и др. Атмосфера, которой была проникнута конференция, может быть охарактеризована, на наш взгляд, как плодотворно-деятельностная романтика.

Яркие воспоминания о жизни, творчестве и научном вкладе Анатолия Николаевича Лутошкина наполнили событийное поле конференции особым смыслом, сделали его одухотворенным и эмоционально насыщенным. 1970-е годы костромского историко-педагогического факультета и областной лагерь актива «Комсорг», бестселлер «Как вести за собой» и научная монография «Эмоциональные потенциалы коллектива», методики «Цветопись» и «Самоаттестация», традиционные «Диалоги в коллизее», клуб «Ювента», фестиваль «Лето в красном галстуке», конкурсы «Замечательный вожатый» и «Товарищ песня», педотряд деревенского назначения «Альтаир» и методический центр «Товарищ», агитационно-методические походы в районы области, работа «на полную выкладку», все то, что ассоциируется с именем А.Н. Лутошкина, на конференции нашло отражение в дискуссионном поле пленарного и секционных заседаний, заиграло новыми красками в рамках проведенных гостями конференции мастер-классов.

В состав участников конференции вошли представители ведущих научных школ в области социального воспитания, органов государственной власти и местного самоуправления, представи-

тели Общественной палаты Российской Федерации и региональных общественных палат, практикующие педагоги и психологи, преподаватели вузов, молодые педагоги. География участников конференции была обширна. Наряду с Костромой и районами Костромской области представлены российские города и регионы: Москва и Московская область, Белгород, Брянск, Волгоград, Воронеж, Казань, Красноярск, Курск, Нижний Новгород, Новосибирск, Ульяновск, Ярославль и др., а также дальнее и ближнее зарубежье: Германия, Армения, Белоруссия, Казахстан, Украина.

Важными и полноправными участниками конференции стали дети – 116 учащихся педагогических классов г. Костромы и Костромской области. Специально для них в рамках конференции студентами – представителями школы профессионального вожатого КГУ при методической поддержке ее руководителей М.А. Сомкиной и А.А. Корсаковой – была организована серия коллективных творческих дел, позволяющих ребятам познакомиться с профессией вожатого и попробовать себя в этой роли.

На торжественном открытии конференции с приветственным словом выступил губернатор Костромской области С.К. Ситников, выпускник историко-педагогического факультета Костромского государственного педагогического института имени Н.А. Некрасова. Сопричастный жизни и творчеству А.Н. Лутошкина, глава региона отметил актуальность и созвучность идей и разработок ученого изменившимся времени и укладу жизни, подчеркнул необходимость прививать взрослому поколению социальную ответственность и инициативность, формировать умение участвовать в общественном самоуправлении, используя при этом информационные технологии, воспитательные потенциалы сетевой коммуникации. Особое внимание губернатор заострил на воспитании гражданственности, патриотизма, необходимости сохранения памяти об истории Великой Отечественной войны.

Приветственные слова в адрес участников форума направили заместитель министра просвещения РФ В.С. Басюк и руководитель Федерального агентства по делам молодежи А.В. Бугаев. Заместитель директора департамента развития педагогических кадров и контроля управления ресурсами Министерства просвещения РФ С.Д. Ермакова отметила, что главное, зачем приехали сюда многочисленные участники конференции, это распространение и продвижение методик и практических рекомендаций в сфере социального воспитания детей и подростков. В ее выступлении обращено внимание на необходимость развития вожатского движения в Российской Федерации, позволяющего организовать воспитание молодого поколения не поучениями, а личным примером и опытом тех, кто ведет за собой. На ее взгляд, у Костромского

государственного университета есть тот опыт, который может лечь в основу выработки рекомендаций для субъектов РФ с целью вывести воспитательную работу на высокий уровень.

Участников конференции поприветствовали также представители ректората принимающего университета, департамента образования и науки Костромской области, отметившие несомненную практическую значимость научного собрания.

На пленарном заседании, состоявшемся в первый день конференции, были представлены 6 содержательных докладов, которые обозначили дискуссионное поле конференции и послужили опорными точками дальнейших секционных заседаний.

Осмыслению педагогического наследия А.Н. Лутошкина были посвящены доклады кандидата психологических наук, профессора Костромского государственного университета А.Г. Кирпичника и доктора педагогических наук, профессора, главного научного сотрудника Института изучения детства, семьи и воспитания РАО М.И. Рожкова (Москва).

А.Г. Кирпичник в докладе «Личностное изменение потенциалов социального воспитания в научном творчестве и практике А.Н. Лутошкина» отметил немемориальный характер конференции, обозначив, что Лутошкин, его научное наследие и известная практика – отправные точки для размышлений и поисков. Докладчик обратил внимание участников конференции на сущность научных, учебно-методических работ и практики А.Н. Лутошкина, заключающуюся в создании условий для развития и самореализации воспитанников. Одним из примеров этого является определение потенциалов для реализации интересов и способностей личности развивающейся группы как коллектива. В связи с этим, подчеркнул А.Г. Кирпичник, фактический отказ от управляемого коллективнообразования в массовой воспитательной практике последних десятилетий – явно не на пользу эффективности воспитания той самой личности, индивидуальности, о развитии которой мы так беспокоимся. Отмечена в докладе и высокая значимость разработанного А.Н. Лутошкиным диагностического инструментария, раскрывающего инструментальную значимость эмоциональных ситуаций для личности. Общая оценка научной, педагогической и сугубо практической деятельности А.Н. Лутошкина, по мнению докладчика, может быть определена как созидание междисциплинарной области знания и обеспечение основными ее положениями практики, несколько позже названной социальное воспитание.

Доклад М.И. Рожкова на тему «Ориентиры социального воспитания в педагогическом наследии А.Н. Лутошкина» продолжил тематику предыдущего выступления. В нем отмечено, что наиболее важными для современной практики социального

воспитания являются отраженные в творчестве А.Н. Лутошкина проблемы формирования социальной одаренности, социальной ответственности, стимулирования социальной активности и развития коллектива как пространства социального воспитания.

В докладах последующих выступающих были отражены современные тенденции и проблемы социального воспитания, наиболее остро звучащие в условиях современного социокультурного контекста.

Доктор педагогических наук, профессор Ульяновского государственного педагогического университета С.Д. Поляков описал возможные сценарии развития российского социального воспитания под условными названиями «бег на месте», «сдвиг», «максимум», «жесть», которые отражают как позитивные, так и негативные особенности организации социального воспитания. Ученый отметил, что реальный процесс развития социального воспитания будет вбирать черты различных вариантов сценирования, и то, какие особенности данного процесса станут ведущими, зависит от целой совокупности факторов: экономико-политических предпосылок; образовательной политики Министерства просвещения; образа воспитания и школы в целом в СМИ; наличия лидеров развития, готовых «держать удар». и многого другого. Но при реализации любого сценария воспитания у работников будет шанс на выбор своей позиции и способа своих действий.

Неподдельный интерес аудитории вызвали созвучные доклады заместителя председателя Комиссии Общественной палаты РФ по образованию и науке, профессора, ректора Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова А.И. Русакова и доктора педагогических наук, профессора Новосибирского государственного педагогического университета Т.А. Ромм.

В условиях глобальной цифровизации, охватившей все социальные институты и их субъектов, наиболее злободневными и значимыми становятся темы, позволяющие переосмыслить значение виртуального коммуникативного пространства и найти его воспитательные потенциалы. Так, А.И. Русаков охарактеризовал новый феномен «цифровое воспитание» в отечественной педагогике и обозначил задачи по созданию среды в условиях цифровой трансформации, которая будет востребована подрастающим поколением.

Т.А. Ромм, в свою очередь, отметила высокий развивающий и социализирующий ресурс социальной сети, в том числе и в виртуальном пространстве. Рассмотрев социальное воспитание в контексте сетевого подхода, она пришла к выводу, что необходимо не защищаться от цифровизации, не препятствовать этому процессу, а находить пути рационального использования сетевого эффекта в процессе воспитания современных детей.

Завершал пленарное заседание доклад «Среда и свобода в педагогическом измерении» доктора педагогических наук, профессора, руководителя Центра научных инвестиций в воспитание среды Ю.С. Мануйлова (г. Нижний Новгород). «Игнорировать среду, – подчеркнул докладчик, – невозможно, именно она формирует образ жизни, опосредует развитие личности, типизирует ее. При этом для полноценного развития личности, проявления ее активности необходима свобода, динамичность, позволяющая обеспечить устремленность, интенции, импульсы».

С разнообразным опытом и глубокими размышлениями о современном социальном воспитании участники конференции познакомились, участвуя в работе демонстрационных и четырех дискуссионных площадок, в рамках которых были заслушаны 43 выступления.

На секционном заседании «Воспитательное пространство и воспитательная среда» ученые и практики обсудили разнообразные проблемы, связанные с особенностями воспитательной среды современной школы (А.А. Евстегнеева), говорили о потенциалах и тенденциях ее развития (Л.Р. Уварова), обозначив несомненную значимость событийного насыщения не только непосредственно школьной жизни, но и внеурочного, в том числе каникулярного, времени (И.И. Фришман). Участники пришли к мнению, что важным ресурсом здесь может выступать дополнительное образование с его многообразием форм организации детского досуга (Т.Ф. Асафова, Ю.С. Мануйлов). Коллеги из Луганска поделились опытом реализации воспитательного потенциала историко-краеведческой деятельности молодежи и школьников (Т.Ю. Анпилогова). Ученые и практики были едины в оценке важности средового подхода при рассмотрении процесса воспитания, а также значимости использования знаний по психологии (Н.Р. Апреликова).

В рамках тематической секции, посвященной инновационным технологиям и эффективным практикам социального воспитания, выступали преимущественно представители Костромской научной школы и практики, тем самым обозначив региональный контекст рассмотрения обозначенной проблемы. Само название секции задавало дискуссионный характер площадки. Участники пытались ответить на вопросы: что такое инновация в воспитании, какова грань между традицией и инновацией, какую технологию можно считать инновационной. В ходе оживленной полемики участники секции пришли к выводу о том, что инновационной может становиться традиционная технология в процессе ее преломления через современную контекстуализацию, а также пришли к мнению о неизбежной рутинизации инновационных технологий, которая в условиях интенсивно текущей современности происходит настолько быстро, что

уловить момент инновационности становится затруднительно. В рамках секции был представлен региональный опыт работы с молодежью в рамках Российского движения школьников (Д.В. Фираго), авторских лагерей (Е.М. Хандурова), разновозрастных отрядов в системе дополнительного образования (Е.В. Девятерикова), обсудили особенности воспитания детей, требующих особых условий организации среды (О.Н. Веричева, С.В. Бойцова) и другие вопросы.

Третья секция – «Подготовка кадров для социального воспитания подрастающего поколения» – приобрела ключевое значение на конференции и вызвала наибольший интерес не только у педагогической общественности, но и у представителей органов государственной власти. В ходе обсуждения проблем подготовки кадров был представлен уникальный опыт Костромского государственного университета по внедрению проектного управления процессом модернизации педагогического образования (А.В. Воронцова), новой модели формирования готовности бакалавра к осуществлению функции социального воспитания в загородном детском оздоровительном центре, опыт системной подготовки вожатых на всех профилях 44-й группы направлений подготовки (М.А. Сомкина), опыт подготовки кадров для осуществления воспитания в условиях инклюзивного образования (С.А. Хазова, Т.Н. Адеева). Коллеги из других регионов, в свою очередь, поделились практиками подготовки кадров для социального воспитания детей с инвалидностью и ОВЗ (В.А. Фокин), профессиональной подготовки вожатых к реализации социально-воспитательной деятельности (С.С. Рунов, А.М. Вавилов). Все участники секции подчеркнули важность внедрения новых программ обучения на уровне магистратуры для подготовки кадров социального воспитания на качественно ином уровне.

На секции, посвященной освещению ценностных оснований и ориентиров социального воспитания, были обозначены проблемные вопросы как на уровне теоретического осмысления, в историческом ракурсе, так и на эмпирическом, внедренческом уровне. В докладах Е.М. Скрыпниковой, Е.С. Громовой, А.В. Малиновского и других участников секции нашли отражение вопросы, связанные с особенностями формирования ценностных ориентаций обучающихся в современной реальности, для которой свойственно расщепление культуры, утрата культурного ядра. Участники секции пришли к выводу о ресурсности включения детей в особую воспитательную развивающую среду детских общественных объединений, отдельных видов деятельности, сопряженных с принятием решений по улучшению социальной действительности, сопровождающихся высоким уровнем мотивационной включенности детей в преобразование мира, в котором они живут.

В рамках конференции состоялся круглый стол по вопросам влияния цифровой среды на различные аспекты социального воспитания при участии комиссии по развитию науки и образования Общественной палаты Российской Федерации – модераторы профессор А.И. Русаков (Ярославль), профессор Л.В. Дудова (Москва), профессор Н.М. Рассадин (Кострома). Отмечая как негативные, так и позитивные аспекты влияния интернет-пространства на процесс социализации молодежи, участники дискуссии акцентировали внимание на необходимости более активного, целенаправленного и профессионального использования потенциала цифровых технологий и социальных сетей. Организационно-деятельностному потенциалу было посвящено выступление Л.В. Дудовой, о необходимости глубокого и постоянного социологического, социально-педагогического и психологического изучения и мониторинга цифровой среды говорил А.И. Русаков. Н.М. Рассадин вынес на обсуждение вопрос специальной подготовки к работе в социальных сетях для учителей, социальных педагогов и организаторов детских объединений. В выступлении С.Д. Полякова дан анализ причин крайне слабого распространения лучших практик работы по социальному воспитанию с помощью цифровых технологий. С опытом использования сетевого пространства в профориентационной, организационно-методической и педагогической практике выступили С.А. Фоминых, О.В. Щекочихин, П.А. Смирнов, Н.А. Степанова и другие. По окончании круглого стола принято решение, включенное в итоговый документ конференции.

Не менее интересным и животрепещущим событием конференции стала панельная дискуссия «Социальное воспитание в образовательных организациях разного типа», модератором которой выступила Л.И. Тимонина, проректор по учебно-методической работе Костромского государственного университета. В дискуссии приняли участие представители разных образовательных и общественных организаций, в том числе директор школы М.Г. Яблокова, руководитель ресурсного центра Дворца творчества Т.Ф. Асафова, руководитель авторского лагеря «Кентавр» О.В. Миновская, заместитель исполнительного директора Российского движения школьников К.Г. Митрофанов, которые определили специфику воспитательной деятельности в своих организациях. Все усилия, как можно было понять из их выступлений, направлены на развитие личности конкретного ребенка. Важно понимать, насколько эти усилия ценностно- и целеориентированы, системны. Участником дискуссии стала Л.С. Ручко, которая является не только заведующей кафедрой Костромского областного института развития образования, но и мамой троих детей. С позиции родителей она отвечала на вопросы о том, что думают сегодня родители о воспита-

нии, о собственной роли в этом процессе, о трудностях, которые возникают, и о месте социальных институтов в воспитании. Участники дискуссии пришли к заключению о необходимости диалога, сотрудничества между всеми субъектами воспитательной деятельности.

Также участникам конференции были предложены открытые лекции и интересные мастер-классы. С открытыми лекциями выступили почетные гости конференции. Доктор педагогических наук, профессор, главный научный сотрудник Института изучения детства, семьи и воспитания РАО М.И. Рожков (Москва) предложил разговор о развитии социальной одаренности как о компоненте социального воспитания; кандидат психологических наук, доцент, профессор Московского гуманитарного университета О.В. Лунева проанализировала научное наследие А.Н. Лутошкина; доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой педагогики и психологии Новосибирского государственного педагогического университета Т.А. Ромм познакомила гостей конференции с основными положениями сетевого подхода к социальному воспитанию и отметила константу социальности в изменяющемся воспитании; доктор педагогических наук, профессор Ульяновского государственного педагогического университета С.Д. Поляков предложил искать ответ на вопрос о том, существует ли поколение Z; а доктор исторических наук, профессор Костромского государственного университета В.А. Кудинов размышлял о социальном воспитании в детских общественных объединениях с позиции историка. Каждая лекция в итоге превратилась в продуктивный диалог слушателей и ведущих.

Гости конференции смогли стать участниками большого количества разнообразных интерактивных площадок, мастер-классов: «Новые методы социального воспитания «Story telling»» (д. п. н. И.Ю. Тарханова, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского); «Медиация как инновационный инструмент разрешения конфликтов» (д. пол. н. О.А. Коряковцева, к. псих. н. М.А. Юфорова, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского); «Технологии развития субъектности обучающихся» (к. п. н. Е.Б. Кириченко, к. п. н. К.М. Царькова, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского); «Интерактивность как фактор социального воспитания» (к. псих. н. О.В. Лунева, Московский гуманитарный университет); «Работа с эмоциями группы в группе: активные методы действия (ролевой тренинг и психодрама)» (д. псих. н. Т.Л. Крюкова, Костромской государственной университет); «Формы воспитательной работы: для кого?» (к. п. н. Е.М. Карпова, Костромской государственной университет); «О ведущих за собой» (к. п. н. О.Б. Скрыбина,

Костромской государственной университет); «Все идет по плану, или 7 отличных идей для совместного планирования» (И.П. Зинькевич, Мосгортур); «Управляемое коллективообразование (по А.Н. Лутошкину)» (к. п. н. А.А. Евстегнеева, Костромской государственной университет).

Обсудив состояние и проблемы современного социального воспитания в ходе пленарных и секционных заседаний, пленарной дискуссии, круглого стола, открытых лекций и мастер-классов, участники Всероссийской научно-практической конференции приняли резолюцию. В ней отмечается, что задачи консолидации российского общества, дальнейшего укрепления национальной и государственной идентификации объективно требуют решительного поворота всех структур, всех направлений, уровней и сфер в сторону действенного участия в социальном воспитании населения, всех его возрастных, социальных и профессиональных групп. Только сплоченному, объединенному вокруг национальных, идейно-нравственных ценностей народу под силу решение поставленных задач.

В качестве первостепенных действий для развития социального воспитания в стране необходимы:

- разработка нового блока законов и нормативно-правовых актов по проблемам социального воспитания, консолидации воспитательной среды и целевого блока воспитательной работы;

- принятие нового закона «Об образовании», предусматривающего более четкую целевую направленность деятельности школы, установление характера зон взаимответственности с социумом, нормализующего сферу трудовых отношений и оплаты труда в педагогических коллективах;

- скорейшая разработка концепции социального воспитания в РФ, предусматривающей активное и деятельное участие в процессе воспитания всех субъектов государственной, экономической, общественно-политической, информационной и социально-педагогической сфер влияния на гражданское и личностное развитие молодежи;

- акцентирование внимания на развитии научно-исследовательской работы, затрагивающей проблемы личностного развития, социального становления, особенностей возраста современных детей, подростков и молодежи, изучение среды их жизнедеятельности;

- проведение регулярного мониторинга, направленного на выявление компьютерной зависимости молодежи, нейтрализацию асоциального и иного разрушающего влияния сетевого контента на личность подрастающего поколения;

- активизация работы по созданию сайтов, направленных на решение задач социального воспитания для всех субъектов воспитательного процесса; цензирование и популяризация лучших практик, существующих в стране и регионе;

- инициирование и поддержка деятельности, направленных на включение молодежи в социальную, социально и лично значимую работу государственными и общественными структурами, институтами гражданского общества, включенными в процесс социального воспитания;

- стимулирование разработки методик и технологий для использования контента информационных ресурсов интернета в организации общественно-значимой деятельности учащихся, общественных объединений и организаций;

- продолжение работы по пропаганде и внедрению безопасного интернета для работы с педагогами, родителями и учащимися;

- изменения в структуре учебных планов подготовки учительских кадров в направлении значительного усиления дисциплин, формирующих готовность к реализации воспитательных функций;

- разработка стандартов подготовки школьных учителей, социальных педагогов для работы в информационных сетях;

- внесение изменений в правила приема абитуриентов на педагогические направления подготовки в высших профессиональных учебных учреждениях, предусмотрев специальные возможности для поступления выпускников школ, участников довузовской подготовки в классах педагогического профиля;

- доукомплектация педагогических коллективов школ специалистами в области сетевых коммуникаций, социальными педагогами и школьными психологами, организаторами внешкольной воспитательной работы;

- разработка критериев результативности социального воспитания, а также критериев оценки деятельности его субъектов, не допускающих бюрократизации и формализма в организации воспитательного процесса.

Материалы научной конференции – 113 текстов научных сообщений – представлены в издании: Психология и педагогика социального воспитания: материалы III Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, посвященной 85-летию со дня рождения А.Н. Лутошкина (Кострома, 3–5 марта 2020 г.) / сост. А.Г. Кирпичник, Е.В. Тихомирова; под ред. А.Г. Кирпичника, А.Г. Самохваловой. – Электронные текстовые, граф. дан. (4,0 Мб). – Кострома: Костромской государственной университет, 2020. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM).

Список литературы

Анатолий Николаевич Лутошкин: (его жизнь, работа, идеи в воспоминаниях коллег, друзей, учеников) / сост. и ред. А.Г. Кирпичник. Кострома: Изд-во КГУ им. Н.А. Некрасова, 2005. 108 с.

Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика.

Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2010. Т. 16, № 2. (Юбилейный выпуск, посвященный А.Н. Лутошкину).

Лутошкин А.Н. Как вести за собой: Старшеклассникам об основах организаторской работы. 3-е изд., перераб. и доп. М.: Просвещение, 1986. 208 с.

Лутошкин А.Н. Эмоциональная жизнь детского коллектива. М.: Знание, 1978. 40 с.

Лутошкин А.Н. Эмоциональные потенциалы коллектива. М.: Педагогика, 1988. 128 с.

Психология и педагогика социального воспитания: материалы 2-й Всерос. науч.-практ. конф., посвящ. 75-летию со дня рождения А.Н. Лутошкина / под общ. ред. Н.М. Рассадина, А.И. Тимониной; сост. А.Г. Кирпичник. Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2010. 188 с.

Психология и педагогика социального воспитания: материалы III Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием, посвящ. 85-летию со дня рождения А.Н. Лутошкина (Кострома, 3–5 марта 2020 г.) / сост. А.Г. Кирпичник, Е.В. Тихомирова; под ред. А.Г. Кирпичника, А.Г. Самохваловой [Электронные текстовые, граф. дан. (4,0 Мб)]. Кострома: Костромской государственной университет, 2020. 1 электрон. опт. диск (CD-ROM).

Психология и педагогика социального воспитания: материалы науч.-практ. конф., посвящ. 70-летию со дня рождения А.Н. Лутошкина / редкол.: Н.М. Рассадин (председатель) и др.; ред. и сост. А.Г. Кирпичник. Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2005. 524 с.

Уманский Л.И., Лутошкин А.Н. Педагогика и психология работы комсомола. 3-е изд. М.: Молодая гвардия, 1984. 206 с.

References

Anatolii Nikolaevich Lutoshkin: (ego zhizn', rabota, idei v vospominaniakh kolleg, druzei, uchenikov) [Anatoly Nikolaevich Lutoshkin: (his life, work, ideas in the memoirs of colleagues, friends, students)], comp. and ed. A.G. Kirpichnik. Kostroma, KGU im. N.A. Nekrasova Publ., 2005, 108 p.

Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N.A. Nekrasova: Seriya: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsial'naya rabota. Iuvenologiya. Sotsiokinetika [Vestnik of Nekrasov Kostroma

State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics], 2010, vol. 16, № 2. (Iubileinyi vypusk, posviashchennyi A. N. Lutoshkinu).

Lutoshkin A.N. Kak vesti za soboi: Starsheklassnikam ob osnovakh organizatorskoi raboty [How to lead: High school students about the basics of organizational work]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 1986, 208 p.

Lutoshkin A.N. Emotsional'naya zhizn' detskogo kollektiva [The emotional life of the children's team]. Moscow, Znanie Publ., 1978, 40 p.

Lutoshkin A.N. Emotsional'nye potentsialy kollektiva [The emotional potentials of the team]. Moscow, Pedagogika Publ., 1988, 128 p.

Psikhologiya i pedagogika sotsial'nogo vospitaniia: materialy 2-i Vseros. nauch.-prakt. konf., posviashch. 75-letiiu so dnia rozhdeniia A.N. Lutoshkina [Psychology and pedagogy of social education: materials of the III All-Russian scientific-practical conference with international participation, dedicated to the 85th anniversary of the birth of A.N. Lutoshkina], ed. by N.M. Rassadin, A.I. Timonina, comp. A.G. Kirpichnik. Kostroma, KGU im. N.A. Nekrasova Publ., 2010, 188 p.

Psikhologiya i pedagogika sotsial'nogo vospitaniia: materialy III Vseros. nauch.-prakt. konf. s mezhdunar. uchastiem, posviashch. 85-letiiu so dnia rozhdeniia A.N. Lutoshkina (Kostroma, 3–5 marta 2020 g.) [Psychology and pedagogy of social education: materials of the III All-Russian scientific-practical conference with international participation, dedicated to the 85th anniversary of the birth of A.N. Lutoshkina], comp. A.G. Kirpichnik, E.V. Tikhomirova, ed. by A.G. Kirpichnik, A.G. Samokhvalova. Kostroma, Kostromskoi gosudarstvennyi universitet Publ., 2020. 1 elektron. opt. disk (CD-ROM).

Psikhologiya i pedagogika sotsial'nogo vospitaniia: materialy nauch.-prakt. konf., posviashch. 70-letiiu so dnia rozhdeniia A.N. Lutoshkina [Psychology and pedagogy of social education: materials scientific-practical. Conf. 70th birthday of A.N. Lutoshkina], ed. by N.M. Rassadin et al., comp. A.G. Kirpichnik. Kostroma, KGU im. N.A. Nekrasova Publ., 2005, 524 p.

Umanskii L.I., Lutoshkin A.N. Pedagogika i psikhologiya raboty komsorga [Pedagogy and psychology of the work of the Komsomol]. Moscow, Molodaia gvardiia Publ., 1984, 206 p.

ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ СТАТЕЙ

Направляемый в редакцию материал должен быть оригинальным, не опубликованным ранее в других изданиях.

Статьи, оформленные не по требованиям, не принимаются к рассмотрению!

Все материалы следует представлять в редакцию по электронной почте:

e-mail: vestnik@ksu.edu.ru

Научные статьи принимаются в редакцию в течение всего года, публикуются в порядке живой очереди по мере наполнения портфеля редакции. Особые случаи с очередностью публикации статей решаются главным редактором.

Электронный вариант статьи выполняется в текстовом редакторе **Microsoft Word**. Статью в редакцию необходимо прислать в форматах: *.doc, *.docx, *.rtf. Обязательно прикладывается файл статьи в формате *.pdf. В качестве имени файла указывается фамилия, имя и отчество автора русскими буквами (например: Иванов Иван Иванович).

Все статьи проходят проверку на обнаружение текстовых заимствований в системе «Антиплагиат». Редакция принимает статьи, оригинальность которых составляет не менее **80%**.

Компьютерный набор статьи должен удовлетворять следующим требованиям: формат – А4; поля – по 2 см со всех сторон; гарнитура (шрифт) – Times New Roman; кегль – 14; межстрочный интервал – 1,5; абзацный отступ – 1,25 см.

Минимальный объем текста статьи с – **не менее 10 000 знаков**. Максимальный объем текста не должен превышать **30 000 знаков (не более 16 страниц)**, включая все сведения об авторе, аннотацию и список литературы с references. Ограничения не распространяются на научные публикации, объем которых, превышающий требования, мотивирован логикой доказательств и количественными показателями публикуемых источников.

ПРИМЕР ОФОРМЛЕНИЯ СТАТЬИ

УДК

© **Инициалы и фамилия, 2019**

Аффилиация(и) автора: организация, где проводилось исследование,
г. Город, Страна

Название (жирным шрифтом, строчные буквы)

*Информация о финансировании (ссылки на гранты и пр.)
указывается после названия статьи курсивом*

Аннотация: 150–200 слов.

Аннотация к научной статье представляет собой краткую характеристику текста с точки зрения его назначения, содержания, вида, формы и других особенностей. Она передает главную, ключевую идею текста до ознакомления с его полным содержанием. Научная аннотация условно делится на три части:

- 1. Презентация вопроса или проблемы, которым посвящена статья.*
- 2. Описание хода исследования.*
- 3. Выводы: итоги, которых удалось достичь в результате проведенного исследования.*

В аннотации не допускается привлечение дополнительной информации (биографические данные, историческая справка, отступления, рассуждения и т.д.). В тексте аннотации не должны использоваться очень сложные предложения, изложение строится в научном стиле.

Ключевые слова: 7–10 слов, разделенных запятой.

Информация об авторе: Фамилия Имя Отчество, ORCID автора, ученая степень, ученое звание, место работы полностью: название организации, улица, дом, индекс, город, страна.

E-mail:

Дата поступления статьи: указывается дата отправки статьи в формате: 08.08.2008.

Дата приема статьи к публикации: заполняется в редакции.

Для цитирования: Фамилия И.О. Название статьи // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. Т. 26, № 1. С. XX–XX (страницы будут указаны в редакции). DOI:

Далее вся информация должна быть представлена на английском языке:

© Vladimir A. Smirnov, 2019.

Affiliation(s), Moscow, Russia

Name of the article

Information about financing (links to grants, etc.) is indicated after the title of the article in italics

Abstract: 150–200 word.

Keywords: 7–10 word, separated by a comma.

Information about the author:

E-mail:

Received: August 08, 2019.

Published:

For citation: Smirnov V.A. Name of the article. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2020, vol. 26, № 1, pp. XX–XX (In Russ.). DOI:

Текст статьи¹ Текст статьи... [Анненков: 467].

Примечания (следуют после текста статьи)

¹ К сожалению, современное переиздание перевода Перцова книги Тэна лишено того изобилия фотографий и иллюстраций, которыми было богато снабжено его первое издание 1913, 1916 гг.

² О стратегии научно-технологического развития Российской Федерации: Указ Президента РФ от 01.12.2016 № 642. URL: <http://www.consultant.ru/document/cons/> (дата обращения: 11.04.2019).

³ Архив Военно-исторического музея артиллерии, инженерных войск и войск связи (Архив ВИМАИВ и ВС). Ф. 2. Оп. 2. Д. 253.

Список литературы

Анненков П.В. Замечательное десятилетие. 1838–1848. Из литературных воспоминаний // Вестник Европы. 1880. Т. 2, № 4. С. 457–506.

New K.A. Roman Comedy on the Russian Stage: Alexander N. Ostrovsky's There Was Not a Penny, But Suddenly Altyn and Plautus' Aulularia. *Studia Litterarum*, 2019, vol. 4, № 1, pp. 138–159. DOI: 10.22455/2500-4247-2019-4-1-138-159

References

Annenkov P.V. *Zamechatel'noe desiatiletie. 1838–1848. Iz literaturnykh vospominanii* [A wonderful decade. 1838–1848. From literary memories]. *Vestnik Evropy*, 1880, vol. 2, № 4, pp. 457–506. (In Russ)

New K.A. Roman Comedy on the Russian Stage: Alexander N. Ostrovsky's There Was Not a Penny, But Suddenly Altyn and Plautus' Aulularia. *Studia Litterarum*, 2019, vol. 4, № 1, pp. 138–159. DOI: 10.22455/2500-4247-2019-4-1-138-159

**ПРАВИЛА ОФОРМЛЕНИЯ ПРИМЕЧАНИЙ, БИБЛИОГРАФИЧЕСКИХ ССЫЛОК,
СПИСКА ЛИТЕРАТУРЫ И REFERENCES**

Примечания

В статье допустимы примечания, которые приводятся после текста, нумеруются арабскими цифрами (в виде верхних индексов) и представляют собой разъяснения, указания на переводы и пр.

Просьба не путать примечания со списком литературы!

Архивные материалы и законодательные материалы также оформляются в виде примечаний.

Архивные материалы:

Государственный архив Костромской области (ГАКО). Ф. 198. Оп. 7. Д. 68. Л. 22.

Законодательные материалы:

Об организации страхового дела в Российской Федерации: Федеральный закон от 27 нояб. 1992 г. (в ред. от 21 июля 2005 г. № 104-ФЗ) // КонсультантПлюс: справ. правовая система. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_1307 (дата обращения: 28.10.2019).

Библиографические ссылки

Ссылки в тексте статьи оформляются *квадратными скобками* с указанием фамилии автора и страниц. После фамилии автора ставится знак «:» (двоеточие), а далее номер страницы [Коровин: 187].

Книга или статья одного автора: [Лебедев: 28], двух и трех авторов: [Шмидт, Князьков: 52]. Если в книге четыре, пять и более авторов, то она описывается под заглавием [Методика: 34].

Для многотомных изданий и изданий из нескольких выпусков указывается номер тома или выпуска: [Толстой, 12: 415]; [СРНГ, 44: 170].

Для описания книги под заглавием в тексте приводится первое слово или словосочетание (если первое слово определение) названия книги: [Необъявленная война: 102].

В том случае, если в списке литературы есть несколько авторов с одной фамилией, в квадратных скобках необходимо указать фамилию и инициалы автора [Мережковский Д.С. 1990, 3: 256].

Если в списке литературы приводятся две и более публикации одного автора, после фамилии автора указывается год издания, а уже далее страницы [Коровин 2019: 187].

Несколько работ одного автора, опубликованные в одном и том же году, оформляются добавлением буквенной аббревиатуры к году: [Андреева 2019а: 10]. В этом случае необходимо сделать соответствующее указание в списке литературы: *Андреева В.Г.* Личные интересы героев и мотив ожидания в романе-эпопее Л.Н. Толстого «Война и мир» // Ученые записки Петрозаводского государственного университета. 2019а. № 1 (178). С. 8–12.

Список литературы

После статьи следует список литературы. Он должен быть представлен *в алфавитном порядке*.

Сначала приводятся все русскоязычные источники в алфавитном порядке, после – все источники на иностранных языках.

Фамилия и инициалы автора в списке литературы выделяются *курсивом*.

Между фамилией и инициалами на протяжении всей статьи, в том числе в списке литературы, ставится неразрывный пробел (инициалы при этом пробелом не разделяются). К примеру: Смирнов (**и.п.**) В.А.

Книга одного автора

Хазова С.А. Ментальные ресурсы субъекта: феноменология и динамика. Кострома, КГУ им. Н.А. Некрасова, 2013. 386 с.

Книга двух и трех авторов

Если в книге два или три автора, то указывают всех.

Божиллов И., Тотоманова А., Билярски И. Бориллов синодик. София: Паблшинг компани, 2010. 386 с.

Книга четырех или более авторов

Если у издания четыре, пять и более авторов, то оно описывается под заглавием, за косой чертой указывают фамилии первых трех авторов с добавлением «и др.»

Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студентов / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева и др.; под ред. Е.С. Полат. М.: Академия, 2002. 272 с.

Книга, описанная под заглавием

Жизнь и приключения Максима Горького / сост. И. Груздев. М.; Л.: ГИЗ, 1926. 164 с.

Многотомное издание

Толстой Л.Н. Полн. собр. соч.: в 90 т. М.: Худ. лит, 1928–1958.

Один том из многотомного издания

Белинский В.Г. Полн. собр. соч.: в 14 т. М.: Изд-во АН СССР, 1956. Т. 12. 596 с.

Статьи из сборников

Панкратова Т.М. Образ семьи как механизм ее успешного функционирования // Психологическое благополучие современной семьи. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2016. С. 119–122.

Королева Е.М., Крюкова Т.Л. Роль диадического копинга в супружеских отношениях // Семья, брак и родительство в современной России; под ред. А.В. Махнач, К.Б. Зуева. М.: Институт психологии РАН, 2015. Вып. 2. С. 105–113.

Статьи из журналов

Анненков П.В. Замечательное десятилетие. 1838–1848. Из литературных воспоминаний // Вестник Европы. 1880. Т. 2, № 4. С. 457–506.

Статьи из газет

Райцын Н.С. В окопах торговых войн // Деловой мир. 1993. 7 окт.

Справочные издания, энциклопедии, словари

Литературная энциклопедия терминов и понятий / под ред. А.Н. Николюкина. М.: НПК «Интелвак», 2003. 1600 стб.

Статьи из энциклопедий, словарей

Телия В.Н. Номинация // Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В.Н. Ярцева. М.: Сов. энциклопедия, 1990. С. 336–337.

Диссертации и авторефераты диссертаций

Андреева В.Г. Национальное своеобразие русского романа второй половины XIX века: дис. ... докт. филол. наук. М., 2017. 497 с.

Иностранные источники

New K.A. Roman Comedy on the Russian Stage: Alexander N. Ostrovsky's There Was Not a Penny, But Suddenly Altyn and Plautus' Aulularia. *Studia Litterarum*, 2019, vol. 4, № 1, pp. 138–159. DOI: 10.22455/2500-4247-2019-4-1-138-159

Материалы из сети Интернет

Симонова И.А. Ф.В. Чижов и А.А. Иванов. URL: http://ruskline.ru/analitika/2008/03/12/f_v_chizhov_i_a_a_ivanov (дата обращения: 20.06.2019).

Ранчин А.М. Теория «Москва – Третий Рим» и ее место в русской культуре XVI–XVIII вв. // Образовательный портал «Слово». Филология. [Б. г.]. URL: <http://www.portal-slovo.ru/philology/44938.php> (дата обращения: 27.08.2017).

Список литературы должен содержать не менее 10 источников по теме исследования, желательно присутствие в нем источников на иностранных языках.

Редакция рекомендует включение в список литературы новых научных исследований (за последние пять лет).

Все художественные тексты, воспоминания и пр. также включаются в список литературы.

References

После списка литературы на русском языке в статье должен быть представлен транслитерированный список литературы: References.

Транслитерируются только источники, написанные кириллицей; французские, немецкие, итальянские, польские и пр. источники не переводятся, а остаются в references неизменными.

Для выполнения транслитерации необходимо использовать специальную программу.

✓ Зайти на сайт <https://translit.ru> и выбрать в верхнем правом разделе в появляющемся списке под ▼ позицию LC. Вставить в специальное поле весь текст библиографии на русском языке и нажать кнопку «В транслит».

✓ Затем копировать транслитерированный текст в готовящийся список References.

✓ Далее необходимо отредактировать полученное и добавить переводы на английский язык:

– перевести на английский язык название статьи, книги, журнала и др. и вставить его в квадратных скобках [] после соответствующих названий;

– заменить знак «//» на точку;

– заменить знак «/» на запятую;

– перевести на английский язык место издания (например, было М. – после редактирования: Moscow);

– заменить знак «:» (двоеточие) после названия места издания на запятую;

– после транслитерации названия издательства добавить Publ.;

– при необходимости исправить обозначение страниц: вместо 235 s. – 235 p., вместо S. 45–47 – pp. 45–47;

– курсивом выделить название источника и название журнала;

– в конце транслитерированной библиографической ссылки необходимо добавить указание на оригинальный язык статьи (In Russ.)

Примеры транслитерации источников

Проскурина В.Ю. Мифы империи. Литература и власть в эпоху Екатерины II. М.: НЛЮ, 2006. 332 с
Proskurina V.Iu. *Mify imperii. Literatura i vlast' v epokhu Ekateriny II* [The myths of the empire. Literature and power in the era of Catherine II]. Moscow, NLO Publ., 2006, 332 p. (In Russ.)

Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 т. / под ред. И.А. Бодуэна де Куртенэ. М.: Прогресс, Универс, 1994. 2030 стб. (Репринт. изд. 1903–1909 гг.)

Dal' V.I. *Tolkovyi slovar' zhivogo velikorusskogo iazyka*: v 4 t. [Dictionary of the living Russian language: in 4 vols.], ed. by I.A. Boduena de Kurtene. Moscow, Progress Publ., Univers Publ., 1994, 2030 col. (In Russ.)

Морозов И.Л. «Горестная профанация» (Неопубликованные письма П.В. Анненкова о революции 1848 г. в Париже) // Исторический сборник, 1935, № 4. С. 223–258.

Morozov I.L. “Goresnaja profanacija” (Neopublikovannye pis'ma P.V. Annenkova o revoljucii 1848 g. v Parizhe) [“Woeful profanation” (unpublished letters of P.V. Annenkov about the 1848 revolution in Paris)]. *Istoricheskij sbornik* [Historical collection], 1935, № 4, pp. 223–258. (In Russ.)

Непомнящий В.С. Пушкин в свете очевидностей // Новый мир. 1998. № 6. С. 190–216.

Nepomniashchii V.S. *Pushkin v svete ochevidnostei* [Pushkin in the light of evident facts]. *Novyi mir*, 1998, № 6, pp. 190–216. (In Russ.)

Методика воспитательной работы / Л.А. Байбородова, Л.К. Гребенкина, О.В. Еремкина и др.; под ред. В.А. Слостенина. М.: Академия, 2002. 144 с.

Metodika vospitatel'noi raboty [Methodology of educational work], L.A. Baiborodova, L.K. Grebenkina, O.V. Eremkina and etc., ed. by V.A. Slastenin. Moscow, Akademia Publ., 2002, 144 p. (In Russ.)

Андреева В.Г. Национальное своеобразие русского романа второй половины XIX века: дис. ... докт. филол. наук. М., 2017. 497 с.

Andreeva V.G. *Natsional'noe svoeobrazie russkogo romana vtoroi poloviny XIX veka*: dis. ... dokt. filol. nauk [National identity of the Russian novel of the second half of the XIX century: DSc thesis]. Moscow, 2017, 497 p. (In Russ.)

Шеметова Т.Г. Биографический миф о Пушкине в русской литературе советского и постсоветского периодов: автореф. дис. ... докт. филол. наук. М., 2011. 47 с.

Shemetova T.G. *Biograficheskii mif o Pushkine v russkoi literature sovetskogo i postsovetskogo periodov*: avtoref. dis. ... dokt. filol. nauk [Biographical myth of Pushkin in Russian literature of the Soviet and post-Soviet periods: DSc thesis, summary]. Moscow, 2011, 47 p. (In Russ.)

Ранчин А.М. Теория «Москва – Третий Рим» и ее место в русской культуре // Образовательный портал «Слово». URL: <http://www.portal-slovo.ru/philology/44938.php> (дата обращения: 27.08.2017).

Ranchin A.M. *Teoriya «Moskva – Tretij Rim» i ee mesto v russkoj kul'ture* [The theory “Moscow – Third Rome” and its place in Russian culture]. *Obrazovatel'nyj portal «Slovo». Filologiya* [Educational portal “Word”]. URL: <http://www.portal-slovo.ru/philology/44938.php> (access date: 27.08.2017). (In Russ.)

ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ ТЕКСТА СТАТЬИ

1. Единицы измерения приводятся в соответствии с международной системой единиц (СИ).
2. В указании дат используются сокращения типа г., гг., в., вв. (полностью слова «год», «годы» не пишутся). Эти сокращения отделяются от даты неразрывным пробелом!
3. Кавычки в тексте – елочки «*»*, если появляются кавычки внутри кавычек, то используются лапки “*”*.”
4. При первом упоминании автора в тексте приводятся инициалы, далее представляется только фамилия. Инициалы с фамилией разделяются неразрывным пробелом.
5. В качестве иллюстраций статей принимается не более 4 рисунков. Они должны быть размещены в тексте статьи в соответствии с логикой изложения. В тексте статьи должна даваться ссылка на конкретный рисунок, например: (рис. 2).

Схемы выполняются с использованием штриховой заливки или в оттенках серого цвета; все элементы схемы (текстовые блоки, стрелки, линии) должны быть сгруппированы. Каждый рисунок должен иметь порядковый номер, название и объяснение значений всех кривых, цифр, букв и прочих условных обозначений. Электронную версию рисунка следует сохранять в форматах jpg, tiff (Grayscale – оттенки серого, разрешение – не менее 300 dpi).

6. Таблицы. Каждую таблицу следует снабжать порядковым номером и заголовком. Таблицы должны быть предоставлены в текстовом редакторе Microsoft Word, располагаться в тексте статьи в соответствии с логикой изложения. В тексте статьи должна даваться ссылка на конкретную таблицу, например: (табл. 2). Структура таблицы должна быть ясной и четкой, каждое значение должно находиться в отдельной строке (ячейке таблицы). Все графы в таблицах должны быть озаглавлены. Одновременное использование таблиц и графиков (рисунков) для изложения одних и тех же результатов не допускается. (В таблицах возможно использование меньшего кегля, чем основной, но не менее 10.)

7. Формулы выполняются только в редакторе **MS Equation**.

8. Десятичные дроби имеют в виде разделительного знака запятую (0,78), при перечислении каждая из десятичных дробей отделяется от другой точкой с запятой (0,12; 0,087).

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ИЗДАНИЕ

ВЕСТНИК

Костромского государственного университета

Серия:

ПЕДАГОГИКА. ПСИХОЛОГИЯ. СОЦИОКИНЕТИКА

2020 – № 1

Учредитель и издатель

Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего образования
«Костромской государственный университет»

Главный редактор

Кирпичник Анатолий Григорьевич
кандидат психологических наук, профессор

Компьютерная верстка

А.Н. Коврижных

Журнал зарегистрирован
Федеральной службой по надзору в сфере связи,
информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)
Свидетельство о регистрации: ПИ № ФС 77-75261 от 07.03.2019 г.

Подписано в печать 25.03.2020.
Дата выхода в свет 23.06.2020.
Формат 60×90 1/8. Усл. печ. л. 28,8.
Уч.-изд. 29,9 л.
Тираж 500 экз.
Заказ № 82.

Подписной индекс: **18988**

Адрес редакции, адрес издательства, адрес типографии:
156961, Костромская обл., г. Кострома, ул. 1 Мая, д. 14.
Телефон: (4942) 39-16-56, факс: (4942) 31-13-22,
E-mail: vestnik@ksu.edu.ru

Цена свободная

При перепечатке ссылка обязательна