

ISSN 2073-1426

ВЕСТНИК

Костромского государственного университета

ПЕДАГОГИКА
ПСИХОЛОГИЯ
СОЦИОКИНЕТИКА

1

2021



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 1

№ 1

ЖУРНАЛ ВКЛЮЧЕН В ПЕРЕЧЕНЬ РЕЦЕНЗИРУЕМЫХ НАУЧНЫХ ИЗДАНИЙ (ПЕРЕЧЕНЬ ВАК),
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

ПЕДАГОГИКА

- 6 Лобашев И.В., Лобашев В.Д.
Фрактальное движение в процессах визуализации
- 12 Власова А.С.
Смежные методические категории
в понятийном аппарате межкультурной дидактики
- 17 Кононов А.Н., Комиссарова А.С.
Качественный анализ отношения к дистанционно-
му формату обучения в условиях пандемии COVID-19
- 24 Патраков Э.В.
Сближение игры и трудового поведения
в условиях цифровизации общества

ПСИХОЛОГИЯ

- 32 Бычкова М.В.
Прощение как социально-психологический феномен
- 40 Корнев С.А.
Доверие как ведущее социально-психологическое от-
ношение в переживании экзистенциальных данностей
- 46 Зекерьяев Р.И.
Эмпирическое исследование влияния
ценностно-смысловой сферы личности на ее виртуаль-
ный образ: компонент смысловых ориентаций
- 53 Попова И.В., Серова Е.А.
Мотивация к просоциальному поведению
как детерминанта развития волонтерского движения
- 59 Дюпина С.А.
Изучение особенностей личности студентов
в рамках расщепления полюсов когнитивного стиля
аналитичность/синтетичность
- 65 Зобнина Т.В., Кислякова Л.П.
Особенности самоотношения у студентов
с интернальным и экстернальным локусом контроля
- 71 Смирнов А.А., Соловьева Е.В.
Взаимосвязь подверженности фашизму
и каналов эмпатии у студентов
- 77 Савельева Л.А., Кашапов М.М., Ильин М.В.
Когнитивные основы синдрома эмоционального вы-
горания ординаторов в условиях последипломного об-
разования
- 83 Калеменева М.П., Богданова М.В.
Психологические индикаторы репутационных рисков
муниципальных служащих
- 90 Комлев В.А., Чернышева И.Н.
Оценка стрессоустойчивости кандидатов
на должность руководителя на основе моделирования
стресс-фактора «Дефицит времени»
- 97 Немов Р.С., Канищева А.С.
Формирование мотивации достижения успехов
в учебной деятельности школьников
- 108 Несветайло А.В.
Особенности взаимосвязи перфекционизма
и мотивации у юных спортсменов-шахматистов
- 113 Соколовская С.В.
Структурно-функциональный анализ психологиче-
ской готовности специалиста
физкультурно-спортивной сферы

ПСИХОЛОГИЯ СТРЕССА И СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ

- 120 Никитина Д.А.
Экстернальная и интернальная направленность лично-
сти пациента с тяжелым соматическим заболеванием
- 126 Савеньшева С.С., Заплетина О.О.
Социальная поддержка как фактор родительского
стресса матерей детей раннего и дошкольного возраста

CONTENTS

PEDAGOGY

- 6 I.V. Lobashev, V.D. Lobashev
Fractal movement in the visualisation processes
- 12 A.S. Vlasova
Related methodological categories
in the conceptual construct of intercultural didactics
- 17 A.N. Kononov, A.S. Komissarova
Qualitative analysis of attitudes to distance learning
in the context of the COVID-19 pandemic
- 24 E.V. Patrakov
Convergence of playing and working behaviour
in the context of digitalization of society

PSYCHOLOGY

- 32 M.V. Bychkova
Forgiveness as a socio-psychological phenomenon
- 40 S.A. Kornev
Trust as a leading socio-psychological relationship
in the experience of existential given
- 46 R.I. Zekeryaev
Empirical study of the influence of the value-sense sphere
of a personality on its virtual image:
a component of meaningful orientations
- 53 I.V. Popova, Ye.A. Serova
Motivation for prosocial behaviour as a determinant
of the development of the volunteer movement
- 59 S.A. Dupina
Studying the personality traits
of students within the framework of the poles splitting
of the cognitive style analyticity/synthetic
- 65 T.V. Zobnina, L.P. Kislyakova
Features of self-attitude in students with internal and
external locus of control
- 71 A.A. Smirnov, E.V. Solovyeva
The interrelation between vulnerability to fascism
and empathy channels in students
- 77 L.A. Savelyeva, M.M. Kashapov, M.V. Ilyin
Cognitive foundations
of residents' burnout syndrome
in postgraduate education
- 83 M.P. Kalemeneva, M.V. Bogdanova
Reputation risk indicators
of municipal employees
- 90 V.A. Komlev, I.N. Chernyaeva
Assessment of the resistance to stress of candidates
for the position of a manager based
on modelling the stress factor "Lack of time"
- 97 R.S. Nemov, A.S. Kanishcheva
Formation of motivation for achieving success
in educational activities of pupils
- 108 A.V. Nesvetaylo
Features of the relationship between perfectionism
and motivation in young chess players
- 113 S.V. Sokolovskaia
Structure-functional analyses
of psychological readiness for specialists
in physical culture and sport sphere

PSYCHOLOGY OF STRESS AND COPING BEHAVIOUR

- 120 D.A. Nikitina
External and internal orientation of personality
of patient with a severe somatic disease
- 126 S.S. Savenysheva, O.O. Zapletina
Social support as a factor of parenting stress
for mothers of young and preschool children

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

133 Сысоева Е.В.

Опережающая педагогическая поддержка формирования компетенции саморазвития первокурсников вуза

138 Провоторова Н.В.

Профессиональная подготовка будущих специалистов сферы государственного управления как психолого-педагогическая проблема

СОЦИАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ

143 Ендовицкая Е.А., Ермакова О.Е.

Типология и методы формирования правовой компетентности подростков и старших школьников в условиях дополнительного образования

149 Миновская О.В., Турыгин А.А.

Неформальная образовательная среда авторского лагеря

155 Белкина В.В.

Воспитание демократической культуры обучающихся как целевая функция образовательной организации

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ

160 Бороненко Т.А., Федотова В.С.

Исследование восприятия терминологии цифрового мира будущими учителями информатики и математики

168 Жаров С.В., Марголина Н.Л., Медведева Л.Б.

Компетентный подход при изучении раздела поверхностей второго порядка как геометрического места точек в пространстве

174 Кузнецова Н.С., Смирнова А.И.

Актуализация междисциплинарных связей на примере усвоения принципа «минимакса» в теории игр

182 Чикнаверова К.Г.

Однородные члены предложения в английских юридических текстах как проблема обучения переводу

190 Еремеева А.П., Богданова Е.С.

Проблемы полиэтничного обучения лексической системе русского языка

197 Жданович О.А.

Учет когнитивных стилей учащихся при обучении русскому языку как иностранному онлайн (по данным эксперимента)

205 Воеводская Е.А.

Веб-квест как средство формирования универсальных и профессиональных компетенций у будущих учителей иностранного языка

СПЕЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА

209 Букина И.А., Гудина Т.В., Букин Д.А.

Нетрадиционные техники рисования как средство развития воображения детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи

216 Сатторова Д.В.

Характеристика проблем, возникающих у осужденных инвалидов в процессе их адаптации к условиям лишения свободы

ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

222 Полупаненко Е.Г.

Влияние государственной политики на развитие отечественного внешкольного химического образования в 20-е гг. XX в.

ПОРТРЕТЫ

228 Секованов В.С.

Николай Христович Розов

PROFESSIONAL EDUCATION

133 E.V. Sysoeva

Advanced pedagogic support for the formation of self-development competence in university freshmen

138 N.V. Provotorova

Professional training of future specialists in public administration as a psychological and pedagogic problem

SOCIAL UPBRINGING

143 E.A. Endovitskaya, O.E. Ermakova

Forms and methods of formation of legal competency of teenagers and senior schoolchildren in the conditions of additional education

149 O.V. Minovskaia, A.A. Turugin

Non-formal educational environment of the author's camp

155 V.V. Belkina

Fostering a democratic culture of pupils as a target function of an educational organisation

TEACHING THEORY AND METHODOLOGY

160 T.A. Boronenko, V.S. Fedotova

Research of perception of digital world terminology by future teachers of Computer Science and Mathematics

168 S.V. Zharov, N.L. Margolina, L.B. Medvedeva

Competency approach to the study of the second-order surface interface as the geometric location of points in space

174 N.S. Kuznetsova, A.I. Smirnova

Actualisation of interdisciplinary connections on the example of mastering the "Minimax" principle in game theory

182 K.G. Chiknaverova

Homogeneous parts of the sentence in English legal texts as a translation teaching challenge

190 A.P. Eremeeva, E.S. Bogdanova

Problems of polyethnic teaching of the lexical system of the Russian language

197 O.A. Zhdanovich

An Experimental Study of Cognitive Styles Incorporation in Teaching Russian as a Foreign Language Online

205 E.A. Voevodskaya

Webquest as a means of future English teachers' universal and professional competences development

SPECIAL PSYCHOLOGY AND PEDAGOGY

209 I.A. Bukina, T.V. Gudina, D.A. Bukin

Non-traditional drawing techniques as a means of developing the imagination of older preschool children with general speech underdevelopment

216 D.V. Sattorova

Characteristics of problems that arise in convicted persons with disabilities in the process of their adaptation to the conditions of deprivation of liberty

HISTORY OF EDUCATION

222 E.G. Polupanenko

The influence of state policy on the development of Soviet out-of-school chemistry education in the 1920

PORTRAITS

228 V.S. Sekovanov

Nikolay Khristovich Rozov

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ**236 Лаврентьева З.И.**

Фундаментальные проблемы воспитания в условиях современных социальных процессов (Международная научно-практическая конференция в Новосибирском государственном педагогическом университете)

КНИЖНАЯ ПОЛКА**241 Бобрышов С.В.**

Перед лицом своих товарищей...
Книга к 100-летию Всесоюзной пионерской организации им. В.И. Ленина

244 ТРЕБОВАНИЯ**К ОФОРМЛЕНИЮ СТАТЕЙ****SCIENTIFIC LIFE****236 Z.I. Lavrentieva**

Fundamental problems of education in the context of modern social processes (International scientific and practical conference at Novosibirsk State Pedagogic University)

BOOKSHELF**241 S.V. Bobryshov**

In front of my comrades...
Book for the 100th anniversary of the All-the-Soviet-Union Young Pioneer organisation named after Vladimir Lenin

244 REQUIREMENTS**TO REGISTRATION OF MANUSCRIPTS**

ПЕДАГОГИКА

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 1. С. 6–11. ISSN 2073-1426
Vestnik of Kostroma State University, 2021, vol. 27, № 1, pp. 6–11. ISSN 2073-1426
Научная статья
УДК 378:001
<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-1-6-11>

ФРАКТАЛЬНОЕ ДВИЖЕНИЕ В ПРОЦЕССАХ ВИЗУАЛИЗАЦИИ

Лобашев Игорь Валерьевич, топ-менеджер, ООО «ТЕТА», Петрозаводск, Россия, igon83@rambler.ru
Лобашев Валерий Данилович, кандидат педагогических наук, Петрозаводский государственный университет, Петрозаводск, Россия, ronaf@mail.ru, <https://orcid.org/0000-003-2583-1786>

Аннотация. Статья посвящена проблемам трансформации процессов организации обучения. Рассмотрены причинностные основания широкого применения фрактального подхода в использовании приёмов и методов визуализации учебной информации. Описываются особенности применения фрактального движения в организации учебного процесса. Отмечается роль и место преподавателя в управлении процессами переноса и раскрытия учебной информации. Фрактальная организация алгоритма построения маршрута обучения характеризуется показательно глубоким детерминизмом факторов, определяющих цель и результат обучения. В тексте отмечаются условия наполнения тезауруса обучающегося, совершенствующего его интеллектуальную собственность в форме передачи, усвоения и отторжения информации. Формируемые в фрактально организованном образовательном поле элементы тезауруса ориентируют и преподавателя, и обучающегося на расширенный взгляд качественно углублённого подхода к преподаванию в специфическом единстве элементов визуализированного учебного материала. Прослежена связь между индивидуальными способностями преподавателя и потенциалом обучающегося. Выделены условия оптимального сочетания потока информации и способностей обучающегося, определяющие успешность обучения. Положительный опыт реализации предложенных положений учебного процесса предполагает дальнейший анализ механизмов и процедур фрактально организованного образовательного пространства.

Ключевые слова: визуализация, фрактальное движение, эргодические функции, семантический фрактал, граф, интеллектуальный потенциал, домен информации, учебное сообщение, ризоматическое мышление.

Для цитирования: Лобашев И.В., Лобашев В.Д. Фрактальное движение в процессах визуализации // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 1. С. 6-11. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-1-6-11>

Research Article

FRactal Movement in the Visualisation Processes

Igor V. Lobashev, top manager, TETA LLC, Petrozavodsk, Karelia autonomy, Russia, igon83@rambler.ru
Valery D. Lobashev, Candidate of Pedagogic Sciences, Petrozavodsk State University, Petrozavodsk, Karelia autonomy, Russia, ronaf@mail.ru, <https://orcid.org/0000-003-2583-1786>

Abstract. The article is dedicated to the transformation of learning processes. The causal reasons for the widespread use of the fractal approach in the use of techniques and methods of visualising educational information are considered. The specifics of the use of fractal movement in the organisation of the educational process are described. The role and place of the teacher in the management of transfer and disclosure processes is noted. The fractal organisation of the learning route algorithm is characterised by a markedly deep determinism of the factors that determine the purpose and result of learning. The text notes the conditions of filling the thesaurus of the learner, improving its intellectual property in the form of transmission, assimilation and rejection of information. The elements of the thesaurus formed in the fractal educational field orient both the teacher and the learner to an extended view of a qualitatively in-depth approach to presenting in a specific unity of elements of visualised educational material. The connection between the individual abilities of the teacher and the potential of the learner is been traced. The conditions of the optimal combination of information flow and abilities of the learner, determining the success of training, are highlighted. Positive experience of the implementation of the proposed provisions of the educational process implies further analysis of the mechanisms and procedures of the fractal educational space.

Keywords: visualisation, fractal movement, ergodic functions, semantic fractal, graph, intellectual potential, domain of information, learning message, risomatic thinking

For citation: Lobashev I.V., Lobashev V.D. Fractal movement in visualisation processes. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2021, vol. 27, № 1, pp. 6-11 (In Russ.). <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-1-6-11>

В начале третьего тысячелетия к качеству образования предъявляются вызовы, обусловленные значительными переменами во взглядах на парадигму образования, пересмотром смысла и содержания понятий и категорий педагогики. Изменяющийся образ жизни вынуждает каждую личность к постоянной переоценке интеллектуального потенциала, а значит, и к ревизии средств и способов его восстановления и последующего развития. Одним из возможных средств выхода из надвигающегося кризиса педагогической системы выступает фрактальный подход к организации образовательного пространства. Фрактал становится универсальным и для понимания процессов в природе, обществе и гуманитарной сфере. Существующий мир людей представлен множеством социальных фракталов, персонифицированных в каждом человеке. Проявляющаяся социальная фрактальность – это постоянное достраивание человеком самого себя, развитие своих возможностей в результате взаимодействия человека и социума (синергии) [Свиридова].

Социальная фрактальность, присутствующая и развивающаяся (по своим специфическим закономерностям) в процессах визуализации предлагаемых к изучению индивидом фрагментов окружающей действительности, в своей обратной связи и влиянии постоянно достраивает и формирует личность. При этом инициатива этого преобразования принадлежит самому обучающемуся как отражение его творческой активности. Параллельно с приобретением и усвоением знаний происходит практически произвольное развитие глубинной самооценки личности. Также одновременно происходит непрерывное соотнесение позиции индивида и её оценивание со стороны социума. Понимание собственных возможностей, способностей, готовности становиться гораздо более представительным, совершенным, объёмно насыщенным подкрепляется ощущениями значимости уровня права построения индивидуального маршрута развития собственного бытия.

Фрактальное движение, как энергоопределяющее обстоятельство-условие успешного продвижения обучающегося по траектории приобретения знаний «возможности – способности – готовности – компетенции» [Лобашев В.Д., Лобашев И.В.], обеспечивает уже на исходном уровне обучения последующие возрастающие переходы от одной «возможности» к другой, обладающей более высоким потенциалом. В этих потоках создаются предпосылки комбинирования и синтеза взаимопересекающихся и «накладывающихся» элементов знаний как по вертикали: между ранее приобретёнными, апробированными и усвоенными знаниями с вновь изучаемыми, – так и в плоскости реального времени: между поступающими в данный момент сообщениями. В результате фрактального движения формируются индивидуальные структуры,

вырастают личностные модели воспринимаемой действительности, выдерживающей в конечном итоге жёсткую критериальную проверку на входе в формируемый тезаурус.

Образец построения модели только лишь намечается, обрисовывается преподавателем, само же построение осуществляется индивидом в форме самодостраивания, комплектования и качественно-го преобразования элементов и блоков его тезауруса, расширения способностей оценки приобретаемого в результате фрактального движения знания. Конструирование, совершенствование и полная модернизация созданного образа осуществляется строго по индивидуальным алгоритмам, присущим каждому участнику процесса обучения. Качественная реконструкция учебных сообщений достигается сочетанием и перестановкой элементов информации, синтезом и трансформацией, их выделением (отпочкованием) и слиянием (растворением), агглютинацией (склеиванием), контаминацией целых блоков, построением по аналогу и т. д. [Бушмелева, Разова].

Абрис конструируемого образа создаётся как результат взаимодействия функционалов контекстов, воспринятых обучаемым полностью либо частично в качестве доказуемой истины. Последнее обстоятельство определяет наличие специфического внутреннего объёма «недосказанности», «недораскрытости» преподавателем изучаемого материала, оставляемого на домысливание, развёртку, распаковку, разгадку самим обучаемым завуалированного подсмисла единичных информационных сообщений, а также расширенной интерпретации уже сформированных смысловых блоков (учебных) сообщений, обрабатываемых обучающимся во время самостоятельной подготовки и т. д. Оптимизированный элемент становится прообразом, основой, вершиной развивающейся ветви дерева знаний обучаемого по данной проблеме, вопросу, базисом, «прародителем» построения несущего фрактала (структурным основанием, рамочным наброском) базового образа [Власов].

Алфавит процедур визуализации конкретен в каждом отдельном эпизоде «прочтения» образа: гамма цветов, конфигурация форм, последовательность и совокупность знаков, размер полей и т. д. Порождаемое при восприятии образа ризоматическое мышление приходит в революционное противостояние линейному изложению материала. Смыслы, формы, содержание сообщений линейной структуры конгломератом обрушиваются на обучающегося, что активизирует обратную реакцию и обеспечивает скачок в преодолении порога противления восприятию. Но одновременно притуляется (затрудняется и принижается) внимание к проведению контроля над поступающей информацией. Времени на размышления и критический анализ нет, возрастает вероятность пропуска ошибки второго рода [Лобашев В.Д., Лобашев И.В.].

Показательна прогрессирующая зависимость, тесная связь стилевых характеристик мышления современных обучающихся, создаваемых на принципах рекурсии, с возникающими затруднениями и необходимостью скорейшего успешного их преодоления. Разрешение возникающей проблемы наиболее эффективно при ориентации на применение динамического фрактального процесса [Аршинов]. Возникающая коммуникация всех участников педагогического процесса отвечает требованиям образовательного стандарта, обеспечивая необходимый уровень интегративности в совместном присутствии и активном участии элементов, понятий, логики построения нескольких образовательных дисциплин. Обучающийся «неожиданно» погружается в область одновременного и равноправного существования ряда контекстов образовательной области. Резко снижается порог отторжения новизны, получившей подтверждение своей правоты с нескольких «разнохарактерных» сторон. «Неожиданность» становится положительным фактором проявления и принятия свойств эмерджентности, что в совокупности интенсифицирует процесс восприятия учебной информации и закрепления её как домена интеллектуальной собственности.

Визуализацию как отражение процессов фрактального движения нельзя воспринимать в форме некоторого статичного состояния анализа, раскрытия содержания, значения и ценности отдельного застывшего учебного факта, среза явления, стоп-кадра состоявшегося действия. На каждом этапе и уровне осознания ценности и смысла учебного задания (комплекса учебных сообщений) и при наличии объективных характеристик объекта познания, совокупности процедур и функций, определяющих процесс визуализации, обеспечивается формирование, достраивание и совершенствование структур тезауруса обучающегося [Василенко, Султанова].

Само фрактальное движение наиболее ёмко и адекватно отражает эффекты проявления потенциалов функционирования и практической реализации присущих процессу обучения педагогико-психологических категорий возможности, способности, готовности, компетентности. По сути, обучение – это и есть одна из форм фрактального движения, преобразующего сконструированные на основе принципов дополнительности формы знаний, с учётом здоровьесцентрических позиций образовательных парадигм обеспечивающих успешное поступательное продвижение обучающегося по маршрутам обучения. Оно соединяет области возможностей и потенциалы способностей индивида в восприятии субстанций действительности, выполняя функции созидательно рефлектирующей системы, заполняющей образовательное пространство.

Практически нарождается и функционирует целостная система эргодических функций, выполняющих в комплексе задачи так называемого

элемента «мост» в полном графе, воссоздающем все возможные варианты прохождения маршрутов обучения. Неопределённость фрактального процесса, с одной стороны, обеспечивает неограниченное разнообразие вариантов построения рефлексируемых образов учебного материала, а с другой – подчиняет процесс синтеза законам существования и ограничивающего действия системы в соответствии с заранее определёнными алгоритмами экзистенции и проявления данного фрактала. Область существования «педагогического» фрактала обозначается и фиксируется как индивидуальными возможностями и способностями преподавателя, так и неистощимым потенциалом обучающегося. На практике активными усилиями обеих сторон учебного процесса реализуется бинарная размерность области формирования новых вариантов учебных элементов, определяемой участниками учебного процесса.

Фрактальное движение позволяет соединить практически беспредельную потенциальность интеллекта человека и предварительно заданную в определённых качественных рубежах атрибутивную совершенность учебных сообщений. Фрактал, характеризуя переходный, неустойчивый процесс, присущий области доминирующего проявления функции социализации, описывает состояние и эвентуальные характеристики стадии трансформации возможного в действительное.

Дальнейшее совершенствование и построение прогрессивной модели-образа воспринимаемого и впоследствии анализируемого объекта познания требует использования методов организации семантических фракталов в совокупности с интеграцией процедур контент-анализа. Здесь визуализация выступает в виде развитой процедуры-функции, обеспечивающей высокий уровень сформированности конструктивного компонента алгоритмического преобразования домена информации, выделенного в рамках понятий, времени, требований и исполняющей функции концентрированного обучающего воздействия.

Отдельного внимания заслуживают разработки методик обучения с использованием элементов фрактальной геометрии. В общем подходе такое ознакомление и практическое применение приобретаемых навыков позволяет не только совершенствовать эстетические составляющие качества личности обучающегося, но и стимулировать совокупное словесно-логическое мышление, индуцировать развитие и направлять становление и совершенствование творческих способностей обучающегося [Маджуга, Сабекья, Синицина].

Наблюдаемый в образовательных процессах феномен фрактальности достаточно прочно связан (часто жёстко функционально) с проявлением эффекта фасцинации (усиления в частных обстоятельствах воздействия информации на поведение объекта). Выделяемое фрактально-модульное по-

строение контаминированных шагов образовательного процесса может быть выражено линейно-параллельной последовательностью преобразований, объединённых логикой целеполагания учебной цели методологически совершенных процедур-функций, определяющих успешность функционирования некоторой модели локальной области учебного процесса. Это с большой долей надёжности обеспечивает получение искомой прогностической функции на основе множественного регрессионного анализа [Забродина].

Подобный процесс может быть представлен как «выращивание фрактала во множестве Мандельброта». Эта процедура исполняется в форме заполнения тезауруса индивида элементами, созданными в результате деятельности функций обучения и закреплёнными на образовательном маршруте как метки-следы реализованных («пройденных») шагов обучения. На позднейших этапах эти следы перерождаются в реальные связи, символизирующие логически устойчивые понятия, определения, термины, используемые обучающимся как базис последующих шагов обучения. В этой среде специфическими глиями выступают языки и процедуры управления, правила и законы сочетаний и информационного «общения» созданных фракталов.

На практике наблюдается постепенное и крайне своеобразное дискретное «выращивание – достраивание – проникновение» образов, изменяющихся при каждом последующем присоединении к исходному массиву объём и вектор своего преимущественного развития, чем достигается эффект преломления пространства существующих, преподносимых обучающемуся в режиме эффекта присутствия, реалий. Происходит внешняя (задаваемая преподавателем) и внутренняя (выстраиваемая самим обучающимся) коррекция ориентации-назначения новых, определяющих последующие построения условий логического согласования прежних и новых откорректированных продолжений каждого отдельного вектора развития маршрута обучения. Реализуемое в многомерном образовательном пространстве продвижение по маршруту обучения приобретает характер некоторой статистически оцениваемой неопределённости. Устойчивость этому продвижению задаётся внешними ограничениями образовательных стандартов и активной позицией педагога.

Применение теории фракталов для описания и исследования структур, содержания особенностей функционирования и других характеристик образовательной области предоставляет возможность анализа неупорядоченного какими-либо инструкциями множества учебных элементов, определяющих в педагогике параметры процессов восприятия, понимания, усвоения, присвоения элементов информационной новизны.

Преобразования образа информации носят поступательный характер, но при необходимости –

поиска и обнаружения исходного момента «начала» ошибки, то есть определения места ущербного сбоя. Именно организация обучения в форме фрактального движения, трассирующего весь ход учебного процесса, позволяет выполнить обратный анализ и с достаточной вероятностью найти координаты начала генерирования некачественной последовательности, выполнения некорректного синтеза, нечёткого обобщения, вывода и т. п.

Полноценных, исчерпывающих алгоритмов решения такой задачи – проведения обратного анализа фрактального движения – не существует. Эта процедура требует глубокого теоретического исследования. В настоящее время исполнение процедуры поиска начала ошибки логических построений в прохождении последовательных шагов обучения индивида возложена на преподавателя.

Фрактально идентифицированное образовательное пространство в своих ведущих характеристиках отражает дискретное, поэтапное функционирование двух ортодоксальных по своей организации, предельно выраженных, современных методов обучения – классно-урочного и индивидуального. В условиях классно-урочной системы векторы обучаемых сохраняют общую коллинеарность в периоды между контрольно-оценивающими занятиями. Они претерпевают несущественную коррекцию по итогам проверок и в дальнейшем вновь незначительно отклоняются от эргодической функции, параметры которой строго выдерживаются преподавателем. Значительные перемены в этой системе практически исключены [Беляева].

Рассматривая деятельностное функционирование учебного процесса, характеристическая функция которого представляется графом-деревом в ортах трёхмерного пространства (орты воспитательной, образовательной и развивающей функций), возможно выполнить анализ трёх проекций следов и пересечения модулей учебного материала. Выделяются проекции:

1. Витагенная – оценивающая необходимый и достаточный интеллектуально-психологического потенциал, требующийся для успешного выполнения определённого шага, этапа обучения как со стороны обучаемого, так и обучающего;

2. Дидактическая – создаваемая в процессе общения и совместной работы над учебным материалом участниками учебного процесса;

3. Конструирующая – характеризующая степень участия в построении маршрута обучения субъекта(ов) и объекта(ов) обучения. Определяющее значение в предъявлении регулирующих ограничений деятельности педагогической системы отведена социуму, законодательно определяющему федеральные образовательные стандарты.

Фрактальное движение комплексно и исчерпывающе ёмко отражает описанную дидактическую ситуацию [Лобашев В.Д., Лобашев И.В.]. Разнохарактерный ансамбль жизненных пространств

и потенциально возможных областей деятельности каждой личности, в сумме не подчиняющихся законам аддитивности, образует некоторый обширный, но строго ограниченный ареал и определяет конечные, граничные для данного момента времени условия и пределы полипространства деятельности всей малой (учебной) группы обучающихся. Интенсивно развивающиеся фракталы, наделяемые переменными масштабами оценок действий с учебной информацией, обеспечивают построение и развитие модели функционирования групп обучающихся практически любого состава и сложности. Однако исследования фрактальных пространств на практике редко выполняются с привлечением более 15–20 факторов. При таких условиях прогнозирование поведения малых (учебных) групп принципиально недостижимо. Оно не преодолевает уровня статистической надёжности социальных экспериментов.

Три качественно различных по содержанию «педагогических» фрактала (базисные платформы учебных функций – воспитательной, образовательной и развивающей) размечают и закрепляют временной координатный след некоторой усреднённой функции выполненного всеми участниками учебной группы образовательного процесса. Процесс развития фракталов в педагогике во многом носит эвристический характер. Его планирование (как уже было отмечено) статистически мало надёжно, но, подчиняясь требованиям наиболее близкого по организации модульного варианта учебного процесса, оно в то же время выделяется разработанным математическим аппаратом создания чётко определённых дискрет-этапов обучения на фоне относительно абстрактных построений и рекомендаций существующих методик обучения.

Существенным ограничением на разработку структуры данной модели является требование принципиального учета ранее выдвинутых утверждений, без их умаления. Глубинный смысл фрактально-модульного построения состоит в представлении каждого шага процесса обучения в виде некоторой развивающейся модели предыдущего общего состояния генеральной схемы учебного процесса с сохранением детерминированного самоподобия комплекса элементов. По сути, фрактально-модульное построение учебного процесса состоит в построении некоторой развивающейся модели, в которой каждый последующий шаг определяется законами рекурсии и детерминированного самоподобия на базе исходного предыдущего состояния модели, но выполняется по изменяющимся условиям и правилам педагогической ситуации. Переменные текущие задачи, цели и результаты, в различных формах и видах задаваемые на каждом конкретном шаге, могут радикальным образом модифицировать течение процессов обучения. Это обстоятельство, реализуемое как индивидуальное видение процесса каждым преподавателем, полностью лишает такое построение

предопределённости линейного программирования [Секванов, Фатеев, Матгыцина, Дорохова].

На практике исходный уровень погружения учебного процесса, назначаемый, как правило, ведущим преподавателем, не превышает трёх шагов: ФГОС {0} → учебная программа {1} → рабочая программа {2} → план занятия {3}. Далее определяется тип фрактала как граничная ступень между фрактальными «поверхностями» ($2 < D < 3$) и фрактальными «объёмами» ($3 < D < 4$) (где D – уровень степеней свободы фрактала, его размерность). Фрактальная размерность, определяемая и назначаемая преподавателем, является опосредованным кортежем-матрицей переходных масштабно-качественных коэффициентов, критериев, норм и впоследствии выполняет функции технологического моста при организации многомерного контроля. Представляемые в виде фрактальных множеств (рассматриваются совокупности детерминированных самоаффиных фракталов) учебные сообщения на каждом отдельном занятии образуют кусочно-монотонную ламбертовскую (самонезатеняющую, равномерно рассеивающую) фрактальную поверхность отклика счётного множества функций, используемых и реализующихся в модели учебного процесса. Практическое исследование конструируемой учебной области наиболее часто использует набор процедур приемлемого снижения размерности факторного пространства на основе получения функции минимальной корреляции между предикатами и максимальной внешней функцией. Достижимый оптимальный уровень дискретизации излагаемого материала (выделение отдельных определений, фреймов, назначение максимального объёма учебного элемента, модуля и т. п.) не предполагает число разделений потока сообщений более 4–5.

Интеграция однородного множества фракталов, синтезированных на отдельном занятии, характеризует плотность возникновения сообщества логически обобщённых понятий, описывает критерийные ограничения технологии создания конечных образов на некотором ограниченном участке понятийного поля, синтезирующего очередной участок тезауруса обучаемого индивида.

Первоначальный опыт практического применения разрабатываемого подхода выполнен при подготовке выпускников Института педагогики и психологии ПетрГУ на базе выделения общих понятий, определений, методических ходов пересекающихся учебных курсов. Проведено построение маршрутов обучения при выделении общего ядра плана лекционных и индивидуальных занятий с последующей конкурсной «защитой» получаемых результатов. Отмечается значительное обогащение понятийного аппарата обучающихся за счёт привлечения разнообразных логик формирования и совершенствования сути понятий, присутствующих в смежных курсах. Создаётся расширенный базис совершенствования модели выпускника вуза.

Список литературы

Аршинов В.И. Синергетика конвергирует со сложностью // Вопросы философии. 2011. № 4. С. 73–83.

Беляева Е.Г. Смыслоориентированная педагогическая позиция // Педагогика. 2008. № 2. С. 49–54.

Бушмелева Н.А., Разова Е.В. Элементы теории фрактальных множеств как средство междисциплинарной интеграции в условиях фундаментализации образования // Концепт. 2017. № 9. С. 40–48.

Василенко И.Ю., Султанова И.В. Внедрение метода визуализации в образовательный процесс в вузе // Гуманитарные науки. 2019. № 4 (48). С. 161–167.

Власов Д.А. Современная фрактальная теория: визуализация и прикладные аспекты. Текст: непосредственный // Техника. Технологии. Инженерия. 2017. № 1 (3). С. 8–11. URL: <https://moluch.ru/th/8/archive/46/1669/> (дата обращения: 27.09.2020).

Забродина Г.Д. Визуализация символов культуры в системе «человек – среда»: структурно-семиотический подход: дис. ... доктора культурологии. Саратов, 2017. 348 с.

Лобашев В.Д., Лобашев И.В. Функции и процедуры процессов познания в профессиональном образовании. Петрозаводск: Изд-во ПетрГУ, 2018. 120 с.

Маджуга А.Г., Сабекья Р.Б., Синицина И.А. Фрактальная педагогика: теоретические и методологические предпосылки становления и развития // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2016. № 2 (22). С. 71–80.

Свиридова Е.М. Образовательные модели будущего: тенденции, обеспечение социализации на основе методологии синергетики // Эксперимент и инновации в школе. 2015. № 5. С. 4–7.

Секованов В.С., Фатеев А.С., Матыцина Т.Н., Дорохова Ж.В. Построение фракталов с помощью аффинных преобразований как средство развития креативности студентов // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2017. № 23. С. 184–190.

fundamentalization of education]. *Koncept* [Concept], 2017, № 9, pp. 40–48. (In Russ.)

Vasilenko I.Ju., Sultanova I.V. *Vnedrenie metoda vizualizacii v obrazovatel'nyj process v vuze* [Introduction of the visualization method into the educational process at the university]. *Gumanitarnye nauki* [Humanitarian science], 2019, № 4 (48), pp. 161–167. (In Russ.)

Vlasov D.A. *Sovremennaja fraktal'naja teorija: vizualizacija i prikladnye aspekty. Tekst : neposredstvennyj* [Modern fractal theory: visualization and applied aspects. Text: direct]. *Tehnika. Tehnologii. Inzhenerija* [Technique. Technology. Engineering], 2017, № 1 (3), pp. 8–11. URL: <https://moluch.ru/th/8/archive/46/1669/> (access date: 27.09.2020). (In Russ.)

Zabrodina G.D. *Vizualizacija simvolov kul'tury v sisteme «chelovek-sreda»: strukturno-semioticheskiy podhod*: dis. ... dokt. kul'turologii [Visualization of cultural symbols in the “person-environment” system: structural and semiotic approach: DSc thesis, summary]. Saratov, 2017, 348 p. (In Russ.)

Lobashev V.D., Lobashev I.V. *Funkcii i procedury processov poznaniya v professional'nom obrazovanii* [The functions and procedures of the cognition processes in vocational education]. Petrozavodsk, PetrGU Publ., 2018, 120 p. (In Russ.)

Madzhuga A.G., Sabekija R.B., Sinicina I.A. *Fraktal'naja pedagogika: teoreticheskie i metodologicheskie predposylki stanovlenija i razvitija* [Fractal pedagogy: theoretical and methodological prerequisites for formation and development]. *Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom* [Vocational education in Russia and abroad], 2016, № 2 (22), pp. 71–80. (In Russ)

Sviridova E.M. *Obrazovatel'nye modeli budushhego: tendencii, obespechenie socializacii na osnove metodologii sinergetiki* [Educational models of the future: trends, socialization based on synergistic methodology]. *Jeksperiment i innovacii v shkole* [Experiment and innovation in school], 2015, № 5, pp. 4–7. (In Russ.)

Sekovanov V.S., Fateev A.S., Matycina T.N., Dorohova Zh.V. *Postroenie fraktalov s pomoshh'ju affinnyh preobrazovanij kak sredstvo razvitija kreativnosti studentov* [Building fractals through affinity transformations as a means of developing student creativity]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija: Pedagogika. Psihologija. Sociokinetika* [Herald of Kostroma State University. Series: Educators. Psychology. Sociokinetics.], 2017, № 23, pp. 184–190. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 18.12.2020; одобрена после рецензирования 17.01.2021; принята к публикации 26.02.2021.

The article was submitted 18.12.2020; approved after reviewing 17.01.2021; accepted for publication 26.02.2021.

References

Arshinov V.I. *Sinergetika konvergiruet so slozhnost'ju* [Synergy converges with complexity]. *Voprosy filosofii* [Philosophy issues], 2011, № 4, pp. 73–83. (In Russ.)

Beljaeva E.G. *Smysloorientirovannaja pedagogicheskaja pozicija* [Meaningful pedagogical position]. *Pedagogika* [Pedagogy], 2008, № 2, pp. 49–54. (In Russ.)

Bushmeleva N.A., Razova E.V. *Jelementy teorii fraktal'nyh mnozhestv kak sredstvo mezhdisciplinarnoj integracii v uslovijah fundamentalizacii obrazovanija* [Elements of fractal set theory as a means of interdisciplinary integration in the context of

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 1. С. 12-16. ISSN 2073-1426
Vestnik of Kostroma State University, 2021, vol. 27, № 1, pp. 12-16. ISSN 2073-1426
Научная статья
УДК 881:378
<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-1-12-16>

СМЕЖНЫЕ МЕТОДИЧЕСКИЕ КАТЕГОРИИ В ПОНЯТИЙНОМ АППАРАТЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ ДИДАКТИКИ

Власова Анна Сергеевна, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, Ярославль, Россия, beeana@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-9115-3680>

Аннотация. Новая образовательная парадигма, связанная с межкультурным подходом, позволяет по-новому посмотреть на традиционные модели процесса обучения иностранному языку в педагогическом вузе, определить состояние развития современной лингводидактики как науки, выявить перспективы развития указанной научной области. Переход от образовательной парадигмы индустриального общества к постиндустриальному ознаменован появлением в научных кругах повышенного интереса к вопросам культуры и межкультурного общения. Принцип культуросообразности образования (А. Дистервег) в настоящее время возрождается в методике преподавания. В общепедагогическом значении данный принцип предполагает важность приобщения человека к различным пластам общества, культуры и целого мира. Принцип культуросообразности служит идеям гармонизации окружающего пространства и образования в целом, детерминированности воспитательного и образовательного процессов социокультурной средой, рассмотрению образовательной сферы как фактора развития и стабилизации данной среды. Благодаря текущему процессу в отечественной и зарубежной методической науке появляются близкородственные понятия: культурная компетенция, межкультурная (интеркультурная) компетенция, общекультурная компетенция, социокультурная компетенция и иные, каждая из которых занимает свою лакуну в научно-методическом пространстве.

Ключевые слова: культурная компетенция, межкультурная (интеркультурная) компетенция, общекультурная компетенция, социокультурная компетенция, принцип культуросообразности

Для цитирования: Власова А.С. Смежные методические категории в понятийном аппарате межкультурной дидактики // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 1. С. 12-16. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-1-12-16>

Research Article

RELATED METHODOLOGICAL CATEGORIES IN THE CONCEPTUAL CONSTRUCT OF INTERCULTURAL DIDACTICS

Anna S. Vlasova, Ushinsky Yaroslavl State Pedagogic University, Yaroslavl, Russia, beeana@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-9115-3680>

Abstract. A new educational paradigm associated with an intercultural approach allows a new look at the traditional models of the process of teaching a foreign language in a pedagogical university, to determine the state of development of modern linguodidactics as a science, to determine the prospects for the development of this scientific field. The transition from the educational paradigm of an industrial society to a post-industrial one is marked by the emergence in scientific circles of increased interest in issues of culture and intercultural communication. The principle of cultural conformity of education (Friedrich Adolph Wilhelm Diesterweg) currently reactivates in teaching methods. In general pedagogic meaning, this principle implies the importance of familiarising a person with various layers of society, culture and the whole world. The principle of cultural conformity serves the ideas of harmonising the surrounding space and education in general, the determinism of the educational and upbringing process by the sociocultural environment, considering the educational sphere as a factor in the development and stabilisation of this environment. Thanks to the current process, closely related concepts appear in Russian and foreign methodological science – cultural competence, intercultural competence, universal cultural competence, socio-cultural competence and others, each of which occupies its own gap in the scientific and methodological space.

Keywords: cultural competence, intercultural competence, universal cultural competence, socio-cultural competence, principle of cultural conformity

For citation: Vlasova A.S. Related methodological categories in the conceptual construct of intercultural didactics. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2021, vol. 27, № 1, pp. 12-16 (In Russ.). <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-1-12-16>

По мнению ряда ученых, «результатом присвоения компетенции является компетентность» [Чельшева: 9]. Впервые понятие коммуникативной компетентности ввёл Н. Хомский в 1965 г., разграничив понятия «лингвистическая компетенция», «грамматическая компетенция» и «использование языка в конкретных ситуациях» [Chomsky: 122]. Позднее Д. Хаймс определяет коммуникативную компетентность как интегративное образование, в котором обучающийся «...приобретает знания о высказывании не только с точки зрения грамматической, но и с точки зрения уместности данного высказывания. Он должен знать, когда говорить, а когда нет, что говорить, с кем, где и в какой манере. Короче говоря, он становится способным овладеть целым репертуаром речевых актов, принимать участие в речевых ситуациях и оценивать коммуникативную компетентность других...» [Hymes: 277]. Таким образом, он выделяет социокультурную компетенцию. Социокультурная компетенция является центральной в теории межкультурной коммуникации. При ее формировании осуществляется соизучение родного языка и культуры, а также иностранного языка и культур, формирование способностей представить свою страну и культуру своей страны в условиях иноязычного межкультурного общения. В состав социокультурной компетенции входят три блока:

- лингвострановедческие знания;
- культурологические знания;
- социально-психологические знания.

М. Байрам предлагает рассматривать социокультурную компетенцию как часть межкультурной коммуникативной компетенции, наряду с социолингвистической компетенцией.

Ряд отечественных ученых (О.А. Леонтович, В.А. Брылева, А.Ю. Муратов) под иноязычной (межкультурной) коммуникативной компетенцией понимают «способность осуществлять общение посредством языка, то есть передавать мысли и обмениваться ими в различных ситуациях в процессе взаимодействия с другими участниками общения, правильно используя систему языковых и речевых норм и выбирая коммуникативное поведение, адекватное аутентичной ситуации общения» [Деккушева, Макарова: 15–25].

Отечественные и зарубежные ученые предлагают различные определения межкультурной компетенции. Э. Холл, автор понятия «культурная компетенция», которая «включает в себя способность и готовность человека взаимодействовать с представителями других культур», рассматривает культуру через призму коммуникации. По мнению Н. Дэвис, межкультурная компетенция – «умение приспособлять свои знания, отношение и поведение к другой культуре» [Davis, Fletcher: 7]. М. Байрам полагает, что межкультурная компетенция выражается в «качествах, умениях и способностях личности, позволяющих достичь цели

коммуникативного акта во время межкультурного общения» [Вуган: 12]. А.П. Садохин в учебном пособии «Межкультурная коммуникация» предлагает следующее определение межкультурной компетенции – «это комплекс знаний и умений, позволяющих индивиду в процессе межкультурной коммуникации адекватно оценивать коммуникативную ситуацию, эффективно использовать вербальные и невербальные средства, воплощать в практику коммуникативные намерения и проверять результаты коммуникации с помощью обратной связи» [Садохин: 78]. По мнению О.А. Леонтович, межкультурная компетенция представлена «тремя составляющими: языковой, коммуникативной и культурной компетенциями» [Леонтович: 105]. В.А. Брылева полагает, что межкультурная компетенция – это взаимосвязь лингвистической, социокультурной и интерактивной компетенций [Брылева: 117]. А.Н. Щукин под межкультурной компетенцией понимает «способность человека существовать в поликультурном обществе, достигать успешного понимания представителей других культур и представителей своей культуры» [Азимов, Щукин: 134]. Н.Д. Гальскова под межкультурной компетенцией понимает «способность людей вступать во взаимодействие, в процессе которого обнаруживается культурологическая специфика и ее вариативность» [Гальскова: 5].

Существуют различные подходы к определению межкультурной компетенции. В соответствии с первым подходом, под межкультурной компетенцией понимается отдельный компонент иноязычной коммуникативной компетенции, согласно второму подходу – в каждом компоненте иноязычной коммуникативной компетенции можно выделить межкультурную составляющую. Так, к примеру, А.В. Гетманская приравнивает и полностью соотносит компонентный состав иноязычной коммуникативной компетенции и межкультурной компетенции [Гетманская: 57]. По мнению Е.В. Мальковой, иноязычная коммуникативная компетенция имеет «подчинительное положение» по отношению к межкультурной компетенции [Малькова: 105]. Н.Б. Соколова считает, что межкультурная компетенция является компонентом иноязычной коммуникативной компетенции [Соколова: 18].

Таким образом, Н.Д. Гальскова, Г.В. Елизарова, В.В. Сафонова сращивают иноязычную коммуникативную компетенцию и межкультурную компетенцию. Г.В. Елизарова приходит к выводу о том, что в каждой части иноязычной коммуникативной компетенции можно выделить составляющие межкультурной компетенции [Елизарова: 17]. Напротив, Н.Д. Гальскова полагает, что межкультурная компетенция не является частью иноязычной коммуникативной компетенции, а указанные компетенции интегрируются и формируют единую. Р. Вайсман придерживается мнения о том, что структура межкультурной компетенции пред-

ставлена шестью компонентами (коммуникативная компетенция, умение работать в группе, уверенность в себе как в профессионале, выполнение гражданского долга, критическое мышление, умение сопоставлять и анализировать) и таким образом ставит иноязычную коммуникативную компетенцию в подчинительную позицию относительно межкультурной компетенции [Wiseman: 17].

Поскольку высшее образование призвано выполнять социальный заказ, будущему учителю выдвигается требование участия в профессиональном диалоге культур. Таким образом, мы полагаем, что иноязычная коммуникативная компетенция интегрируется с межкультурной компетенцией, образуя единую иноязычную межкультурную компетенцию, определяемую потребностями будущего профессионала.

Отечественные ученые посвящают свои исследования вопросам формирования межкультурной компетенции, а именно: гуманистическому общению в межкультурном диалоге (А.Л. Бердичевский, В.В. Сафонова, С.Г. Тер-Минасова, В.П. Фурманова, И.И. Халеева и др.), философскому аспекту в развитии межкультурной компетенции (М.М. Бахтин, М.С. Каган и др.), вопросам воздействия иностранного языка на формирование личности (Н.В. Барышников, А.Л. Бердичевский, И.Л. Бим, И.А. Зимняя, Н.Д. Гальскова, Е.И. Пасов и др.). Несмотря на наличие ряда исследований на тему развития межкультурной компетенции при профессионально направленном обучении иностранному языку, теоретические основы этого процесса еще недостаточно разработаны. Так, это касается вопросов межкультурной коммуникации относительно задач профессионально ориентированной подготовки будущих учителей. Отсутствие достаточных знаний у будущих учителей затрудняет процесс общения в условиях диалога культур и ведения профессиональной коммуникации на межкультурном уровне.

Поскольку обучение иностранному языку в педагогическом вузе должно основываться на приобщении к языковому сознанию жителей страны иностранного языка, соответственно, компонентами содержания являются темы и ситуации речевого общения, а также страноведческие знания. Однако страноведческие знания являются составляющей культурологии [Сафонова: 15], таким образом, являются компонентом социокультурной компетенции. Относительно обучения будущих учителей иностранного языка приобщение к профессиональным фоновым знаниям является обязательным в рамках изучаемого профиля для ведения успешного профессионального общения на иностранном языке. Для решения вопросов формирования межкультурной компетенции необходимо рассмотреть её отдельные составляющие с целью определения и разработки средств её формирования. Стоит отметить, что мы придерживаемся

мнения, согласно которому между иноязычной коммуникативной компетенцией и межкультурной компетенцией имеется определенная взаимозависимость и взаимосвязь. В официальном документе Совета Европы подтверждается отсутствие полного соотношения между компонентами межкультурной компетенции. Мы согласны с данным утверждением, поскольку возможно успешное ведение межкультурного диалога без высокого уровня лингвистических знаний. Возможна иная ситуация: у учителя может быть высокий уровень сформированности иноязычной коммуникативной компетенции и недостаточный уровень межкультурной компетенции. Однако ни первый, ни второй случаи не позволяют нам готовить о профессионализме учителя.

Подводя итог, мы предлагаем формировать у будущих учителей иностранного языка иноязычную межкультурную компетенцию, компонентный состав которой представлен следующими составляющими:

- лингвострановедческий компонент (владение терминологической лексикой, эквивалентной и безэквивалентной лексикой и умение применять эти знания в ситуациях межкультурного общения);
- социолингвистический компонент (правильный выбор лингвистической формы и способов её выражения в коммуникативной ситуации);
- социокультурный компонент (знание специфики речевого и неречевого поведения в родной стране и в стране изучаемого языка);
- общекультурный компонент (владение основами речевого поведения);
- прагматический компонент (владение прагматическими элементами общения, обусловленными культурно-специфическими иноязычными коммуникативно-речевыми умениями).

Профессионально ориентированное обучение иностранному языку выражается в формировании у учащихся:

- знаний в профессиональной иноязычной культуре;
- умений и навыков адекватного использования межкультурной профессиональной лексики;
- способностей ведения профессиональных диалогов при межкультурном взаимодействии.

Таким образом, мы полагаем, что такой подход помогает повысить уровень конкурентоспособности будущего учителя иностранного языка, позволяя ему выступать в роли медиатора культур на международных конференциях и симпозиумах, реализовать адекватное и успешное профессионально-деловое иноязычное общение, а также вести занятия в условиях программ школьных обменов.

Список литературы

Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). Москва: Изд-во ИКАР, 2009. 448 с.

Брылева В.А. Развитие межкультурной компетенции студентов-лингвистов средствами виртуальной образовательной среды специального факультета: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Пятигорск, 2007. 230 с.

Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам: лингводидактика и методика: учеб. пособие. Москва: Издательский центр «Академия», 2006. 336 с.

Гетманская А.В. Формирование лингвокультуроведческой компетенции на основе интегрированного курса «английский язык и мировая художественная литература» (элективный курс для школ с углубленным изучением английского языка и неязыковых вузов): дис. ... канд. пед. наук. Санкт-Петербург, 2003. 257 с.

Деккушева А.У., Макарова Е.А. Межкультурная коммуникативная компетентность как основа изучения иностранных языков // Вестник Адыгейского государственного университета. Сер. 3: Педагогика и психология. 2014. Вып. 1 (132). С. 15–25.

Елизарова Г.В. Культура и обучение иностранным языкам. Санкт-Петербург: КАРО, 2005. 352 с.

Леонтович О.А. Русские и американцы: парадоксы межкультурного общения: монография. Москва: Гнозис, 2005. 344 с.

Малькова Е.В. Формирование межкультурной компетенции в процессе работы над текстами для чтения (немецкий язык в неязыковом вузе, факультет с расширенной сеткой часов): дис. ... канд. пед. наук. Москва, 2000. 263 с.

Милованова Л.А. К вопросу о социокультурной и межкультурной компетенции студентов педагогического вуза // Языки и культуры народов мира в лингводидактической парадигме: сб. науч. статей по материалам междунар. науч.-метод. симпозиума «Лемпертовские чтения – IX». Пятигорск, 2007. С. 270–276.

Садыхин А.П. Межкультурная коммуникация: учеб. пособие. Москва, 2009. 278 с.

Сафонова В.В. Социокультурный подход к обучению иностранным языкам: автореф. дис. ... док. пед. наук. Москва, 1993. 56 с.

Соколова Н.Г. Билингвальные аспекты методической подготовки студентов педагогического колледжа к межкультурному профессионально-ориентированному общению: дис. ... канд. пед. наук. Москва, 1999. 184 с.

Чельшева И.В. Теория, методика и практика развития медиакомпетентности современного педагога: монография. Москва; Берлин: Директ-Медиа, 2019. 148 с.

Byram M. The Sociocultural and Intercultural Dimensions of Language Learning and Teaching, M. Byram, G. Zarate. Strasbourg, Council of Europe, Council for Cultural Cooperation, 1997, 120 p.

Davis N., Fletcher J., Groundwater-Smith S. The Puzzles of Practice: Initiating a collaborative research culture. Australian Association for Research

in Education (AARE) International Education Research Conference, 2009, 147 p.

Chomsky N. Language and thinking. Moscow, MSU publishing house, 1972, 122 p.

Hymes D. On Communicative Competence. Sociolinguistics, eds. by J.B. Pride, J. Holmes. Harmondsworth, Penguin, 1972, pp. 269–293.

Wiseman R.L. Intercultural Communicative Competence. Newbury Park, CA, Sage, 1993, 225 p.

References

Azimov E.G., Shchukin A.N. *Novyy slovar' metodicheskikh terminov i ponyatiy (teoriya i praktika obucheniya yazykam)* [New dictionary of methodological terms and concepts (theory and practice of language teaching)]. Moscow, 2009, 448 p. (In Russ.)

Bryleva V.A. *Razvitiye mezhkul'turnoy kompetentnosti studentov-lingvistov sredstvami virtual'noy obrazovatel'noy sredy spetsial'nogo fakul'teta: avtoref. kand. ped. nauk* [Development of intercultural competence of students-linguists by means of the virtual educational environment of the special faculty: Phd thesis]. Pyatigorsk, 2007, 230 p. (In Russ.)

Galskova N.D., Gez N.I. *Teoriya obucheniya inostrannym yazykam: lingvodidaktika i metodika: uchebnik* [The Theory of foreign language teaching: linguodidactics and methodology: textbook]. Moscow, 2006, 336 p. (In Russ.)

Getmanskaya A.V. *Formirovaniye lingvokul'turologicheskoy kompetentsii na osnove integrirovannogo kursa «Angliyskiy yazyk i mirovaya khudozhestvennaya literatura» (fakul'tativnyy kurs dlya shkol s uglublennym izucheniyem angliyskogo yazyka i neyazykovykh vuzov)* [Formation of linguistic and Cultural competence on the basis of the integrated course «English and world fiction» (elective course for schools with in-depth study of English and non-linguistic universities): Phd thesis]. Saint Petersburg, 2003, 257 p. (In Russ.)

Dekkushev A.U., Makarova E.A. *Mezhkul'turnaya kommunikativnaya kompetentsiya kak osnova izucheniya inostrannykh yazykov* [Intercultural communicative competence as the basis of learning foreign languages]. Adygeya, 2014, pp. 15–25. (In Russ.)

Elizarova G.V. *Kul'tura i obucheniye inostrannym yazykam* [Culture and teaching foreign languages]. Saint Petersburg, 2005, 352 p. (In Russ.)

Leontovich O.A. *Russkiye i amerikantsy: paradoksy mezhkul'turnogo obshcheniya: monografiya* [Russians and Americans: paradoxes of intercultural communication: monograph]. Moscow, 2005, 344 p. (In Russ.)

Malkova E.V. *Formirovaniye mezhkul'turnoy kompetentsii v protsesse raboty nad tekstami dlya chteniya (nemetskiy yazyk v neyazykovom vuze, fakul'tet s rasshirennoy setkoy chasov)* [Formation of

intercultural competence in the process of working on texts for reading (German in a non-linguistic University, faculty with an extended grid of hours): Phd thesis]. Moscow, 2000, 263 p. (In Russ.)

Milovanova L.A. *K voprosu o sotsiokul'turnoy i mezhkul'turnoy kompetentnosti studentov pedagogicheskogo vuza* [On the issue of socio-cultural and intercultural competence of pedagogical University students]. Pyatigorsk, 2007, pp. 270–276. (In Russ.)

Sadokhin A.P. *Mezhkul'turnaya kommunikatsiya: uchebnik* [Intercultural communication: textbook]. Moscow, 2009, 278 p. (In Russ.)

Safonova V.V. *Sotsiokul'turnyy podkhod k obucheniyu inostrannym yazykam* [Sociocultural approach to teaching foreign languages: author]: PhD thesis. Moscow, 1993, 56 p.

Sokolova N.G. *Bilingval'nyye aspekty metodicheskoy podgotovki studentov pedagogicheskogo*

kolledzha k mezhkul'turnomu professional'no-oriyentirovannomu obshcheniyu: dis. ... kand.ped. nauk [Bilingual aspects of methodological training of pedagogical College students for intercultural professionally-oriented communication: Phd thesis]. Moscow, 1999, 184 p. (In Russ.)

Chelysheva I.V. *Teoriya, metodika i praktika razvitiya mediakompetentnosti sovremennogo uchitelya: monografiya* [Theory, methodology and practice of development of media competence of a modern teacher: monograph]. Moscow, Berlin, 2019, 148 p. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 14.12.2020; одобрена после рецензирования 21.01.2021; принята к публикации 27.02.2021.

The article was submitted 14.12.2020; approved after reviewing 21.01.2021; accepted for publication 27.02.2021.

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 1. С. 17-23. ISSN 2073-1426
Vestnik of Kostroma State University, 2021, vol. 27, № 1, pp. 17-23. ISSN 2073-1426
Научная статья
УДК 159.9.072
<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-1-17-23>

КАЧЕСТВЕННЫЙ АНАЛИЗ ОТНОШЕНИЯ К ДИСТАНЦИОННОМУ ФОРМАТУ ОБУЧЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ПАНДЕМИИ COVID-19

Кононов Александр Николаевич, кандидат психологических наук, Московский государственный областной университет, Москва, Россия, alnikkon@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0055-855X>

Комиссарова Анастасия Сергеевна, средняя общеобразовательная школа № 16, Московская область, Электросталь, Россия, nastasia.komissar@yandex.ru

Аннотация. Актуальность исследования отношения к дистанционному формату обучения обусловлена необходимостью изучения влияния подобного взаимодействия в системе «педагог – студент» на качество, мотивацию и общее удовлетворение учащихся процессом обучения. В исследовании приняли участие 120 человек из 6 вузов г. Москвы. Использование контент-анализа позволило выделить 8 значимых контекстов (сфер), вокруг которых группируются высказывания участников исследования: «Дорога», «Преподаватели», «Вернуться», «Дистанционное обучение», «Очный, очная форма», «Обучение, формат обучения», «Оказало, изменило», «Качество». Полученные результаты свидетельствуют, что главными недостатками дистанционного формата обучения, по мнению респондентов, является отсутствие живого общения с преподавателями, снижение уровня мотивации и самоорганизации, что в конечном итоге оказывает негативное влияние на психоэмоциональное состояние обучающихся и качество усвоения материала. При этом среди очевидных достоинств отмечается снижение транспортных и временных расходов на дорогу до места обучения, а также возможность изучать материал в удобное время. Полученные результаты могут быть использованы при разработке программ дистанционного обучения для студентов высших учебных заведений Российской Федерации.

Ключевые слова: дистанционное обучения, пандемия COVID-19, контент-анализ, качественные исследования, качественный анализ

Для цитирования: Кононов А.Н., Комиссарова А.С. Качественный анализ отношения к дистанционному формату обучения в условиях пандемии COVID-19 // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 1. С. 17-23. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-1-17-23>

Research Article

QUALITATIVE ANALYSIS OF ATTITUDES TO DISTANCE LEARNING IN THE CONTEXT OF THE COVID-19 PANDEMIC

Aleksandr N. Kononov, Candidate of Psychological Sciences, Moscow Regional State University, Moscow, Russia, alnikkon@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0055-855X>

Anastasia S. Komissarova, teacher-psychologist, Secondary comprehensive school No. 16, Elektrostal, Moscow Region, Russia, nastasia.komissar@yandex.ru

Abstract. Topicality of the study of the attitude to the distance learning format is due to the need to study the impact of such interaction in the “pedagogue-student” system on the quality, motivation and overall satisfaction of students with the learning process. The study involved 120 people from 6 six higher education institutions in Moscow. The use of content analysis allowed us to identify 8 significant contexts (areas) around which the statements of the study participants are grouped: “Road”, “Teachers”, “Return”, “Distance learning”, “Full-time, full-time attending”, “Training, training format”, “Provided, changed”, “Quality”. The results obtained indicate that the main disadvantages of the distance learning format, according to the respondents, are the lack of live communication with teachers, a decrease in the level of motivation and self-organisation, which ultimately has a negative impact on the psychoemotional state of students and the quality of material assimilation. At the same time, among the obvious advantages, there is a reduction in transport and time costs for the road to the place of study, as well as the opportunity to study the material at a convenient time. The results obtained can be used in the development of distance learning programmes for students of higher educational institutions of the Russian Federation.

Keywords: distance learning, COVID-19 pandemic, content analysis, qualitative research, qualitative analysis

For citation: Kononov A.N., Komissarova A.S. Qualitative analysis of attitudes to distance learning in the context of the COVID-19 pandemic. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2021, vol. 27, № 1, pp. 17-23 (In Russ.). <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-1-17-23>

Актуальность работы. Пандемия COVID-19 стала испытанием систем здравоохранения и образования многих стран. В целях недопущения распространения заболевания были закрыты школы, университеты и другие учебные заведения, произошел резкий и массовый перевод обучения из традиционной в дистанционную форму.

Потребность государства и общества в образовании граждан даже в условиях пандемии нашла свое отражение в законодательных инициативах. Председателем Совета Федерации Федерального Собрания РФ В.И. Матвиенко в апреле 2020 г. было предложено законодательно оформить статус дистанционного образования при сохранении традиционной формы обучения, так как без нее невозможно полноценно социализировать и интегрировать ребенка в социум [Матвиенко].

Однако, как отметил премьер-министр России М.В. Мишустин, онлайн-обучение нужно рассматривать как дополнительную форму. Только благодаря той дружбе, обмену мнениями с однокурсниками и общению с преподавателями, которые существуют при традиционной форме, из университетов можно выпустить врачей, инженеров и педагогов высшего класса. Обучение – это больше, чем просто получение информации [Михаил Мишустин].

Существующие информационные технологии дают возможность реализовать частичный или даже полный переход от традиционного формата обучения, когда преподаватель и обучающиеся взаимодействуют в аудитории, к дистанционному, при котором каждый из субъектов учебного процесса находится перед монитором и веб-камерой на значительном расстоянии друг от друга. При всех очевидных достоинствах дистанционного формата обучения, а именно экономии средств на транспорт и времени на дорогу, нужно помнить о том, что, оказавшись в ситуации изоляции, невозможно полноценно коммуницировать со сверстниками и преподавателями, создаются предпосылки для снижения качества усвоения материала учащимися, мотивации к обучению и потенциально возникает разочарование в выбранной профессии.

Степень изученности проблемы. Знания являются в условиях глобальной экономики важнейшим ресурсом, способным повысить уровень качества жизни населения. Возможность получения качественного образования вне зависимости от внешних обстоятельств – актуальная потребность любого современного государства и общества.

Развитие образовательных технологий позволяет сократить имеющийся разрыв между развитыми и развивающимися странами, а также между жителями различных регионов, позволяя в равной степени обеспечить доступ к качественному образованию [Nsiah: 762]. Компьютерные технологии позволяют осмысленно обмениваться информацией на любом расстоянии в рамках системы «учи-

тель – ученик» или «студент – преподаватель», когда обучающийся получает возможность учиться в своем темпе и в своем, привычном для него пространстве [Leontyeva: 1].

Выделяются два основных типа взаимодействия между субъектами образовательного процесса: синхронный и асинхронный. В первом случае преподаватель и студент находятся во взаимодействии в рамках виртуальной аудитории, тогда как асинхронная коммуникация предполагает общение в чате, через учебные порталы. Студент, задавая вопрос, получает на него ответ не сразу, а спустя какое-то время. Определенно, первый вариант обучения является более предпочтительным [Alharthi: 15].

История развития дистанционных форм обучения начинается с 1728 г., когда К. Филлипс дал рекламу уроков стенографии по почте в одной из газет г. Бостона [Bozkurt: 254]. С 80-х годов XIX века благодаря развитию железнодорожного транспорта у людей появилась возможность получать образование, не приезжая в учебные заведения, а получая их по почте в печатном виде. В основном это были взрослые работающие люди, чье решение о получении образования в такой форме было обусловлено профессиональными, социальными или семейными обстоятельствами [Bozkurt: 253].

Географическая удаленность в определенном смысле является препятствием для получения образования. Дистанционное обучение, развивающееся благодаря информационным технологиям, дает свободу в выборе места и времени получения новых знаний, вне физического присутствия студента в аудитории [Bušelić: 24].

Нельзя не отметить важные в условиях мирового кризиса плюсы дистанционного обучения, а именно экономию значительных сумм денег, начиная от стоимости обучения при традиционной форме, которая, как правило, дороже, и заканчивая оплатой проезда до места учебы [Sadeghi: 83]. Время, которое уходит на ожидание автобуса и саму дорогу, может быть вложено в изучение учебного материала, а также следует учитывать физические силы, которые также расходуются в пути [Bijeesh]. И, конечно, дистанционное обучение дает возможность совмещать учебу и работу, чтобы обеспечивать себя и свою семью [Sadeghi: 84]. Все это неоспоримые и явные достоинства дистанционного обучения в сравнении с традиционным, аудиторным взаимодействием преподавателя и студента. При этом нельзя не сказать и о существенных недостатках.

Чувство изоляции и отсутствие социально-физического взаимодействия, которое существует при традиционном обучении, являются недостатками дистанционной формы [Bušelić: 24] и приводят к тому, что обучающиеся прерывают свое обучение задолго до его окончания [Chatpakkarattana, Khlaisang: 44]. К недостаткам также следует отнести отвлечение внимания в процессе обучения,

снижение мотивации из-за внешних факторов, расходы на оборудование, оплату стабильного интернета, зависимость от технологий, так как в случае выхода из строя какой-либо программной или аппаратной части лекция прекратится. Работа над заданиями в одиночку и возможность взаимодействовать через чат или видеосвязь нельзя даже сравнить с опытом живого общения с другим человеком [Sadeghi: 84]. Кроме того, не все студенты обладают достаточным уровнем мотивации при обучении из дома, что делает их менее успешными и поднимает одну из ключевых проблем – самоэффективность [Johnson, Morwane, Dad, Pretorius, Lotriet: 90]. В дальнейшем, после окончания дистанционного обучения, молодым специалистам приходится преодолевать сопротивление работодателей, значительное количество которых предвзято относятся к студентам, получившим образование подобным образом, считая его менее фундаментальным и предпочитая выпускников, закончивших обучение традиционно [Nagrale].

Исследование, проведенное в одном из российских институтов в 2017 г., показало, что в целом студенты позитивно относятся к внедрению в систему очного обучения элементов дистанционного, которое активизирует их самостоятельную работу и повышает активность [Муллагалиев, Уразлина: 190].

16 марта 2020 г. в связи с риском распространения коронавирусной инфекции Министерство науки и высшего образования Российской Федерации выпустило рекомендации по переводу студентов на дистанционный формат обучения [Минобрнауки]. Позже, в связи с указом Президента Российской Федерации от 25 марта 2020 г. № 206 «Об объявлении в Российской Федерации нерабочих дней» на данный формат обучения перешли все вузы страны. В связи с этим актуальным становится вопрос о качестве усвоения учебного материала в дистанционном формате, особенно в условиях подготовки к экзаменационным испытаниям, а также психоэмоционального состояния студентов в условиях вынужденной изоляции.

Учебная деятельность включает в себя три взаимосвязанных компонента: когнитивный, поведенческий и эмоциональный. В когнитивный входят знания, представления о получаемой профессии, которые строятся на доступной для студентов информации. Эмоциональный компонент – это эмоции, которые переживают учащиеся в процессе обучения, их эмоциональный настрой на учебу, то есть хотят они учиться или нет. Поведенческий компонент – совокупность действий, совершаемых учащимися в процессе обучения [Капустина, Гончарова: 55]. Другими словами, в обычных условиях традиционного обучения доступность информации, благоприятный эмоциональный фон и хорошее психосоматическое состояние студентов являются взаимосвязанными элементами, оказывающими влияние на отношение к учебе и качеству

усвоения учебного материала. В условиях распространения COVID-19 необходимость соблюдения режима добровольной изоляции, по нашему мнению, оказала влияние и изменила соотношение данных компонентов.

Социальную изоляцию как психологическое явление можно рассматривать как добровольное или вынужденное отстранение от общества. Вынужденная самоизоляция – мера, крайне негативно сказывающаяся на психическом состоянии личности. Беспокойство, повышенный уровень тревоги на фоне раздражительности и депрессии являются ее последствиями. Однако при наличии постоянных умственных задач и трудовой деятельности когнитивные способности людей сохраняются, а психическое состояние страдает меньше, чем в условиях бездействия [Прохватиллов: 104]. На основе этого мы предполагаем, что из-за мер вынужденной изоляции психоэмоциональное состояние студентов вузов может ухудшиться, сказываясь на отношении к дистанционному обучению, а также на качестве выполнения заданий. Однако продолжение обучения и необходимость решения поставленных задач сохраняют целостным когнитивный компонент личности.

Вынужденный переход на дистанционное обучение вместо каникул полезен для студентов, так как поддерживает постоянную интеллектуальную активность, дает возможность для продолжения взаимодействия с однокурсниками и преподавателями, что делает условия самоизоляции более выносимыми. По нашему мнению, полный переход на такой формат невозможен, так как лишение учащихся личного общения и живого взаимодействия в процессе обучения негативно влияет на мотивацию к обучению.

Цель работы и методы. Изучить отношение студентов российских вузов к дистанционному обучению в условиях самоизоляции методом контент-анализа, выявить и проанализировать значимые контексты, вокруг которых группируются их высказывания. Данные были получены онлайн с использованием приложения Google Формы.

Контент-анализ является методом качественно-количественного исследования, позволяющий на основе анализа текста выявлять смысловые единицы и получать данные об особенностях индивидуальной психической реальности личности респондента [Кононов: 105; Кононов, Комиссарова: 147].

Результаты и анализ исследования. В проведенном исследовании приняли участие студенты 6 московских вузов (МГОУ, РУДН, Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, РАНХиГС, НИУ МЭИ, РТУ МИРЭА). Количество респондентов – 120 студентов в возрасте от 17 до 58 лет, 106 женщин и 14 мужчин, средний возраст 21 год, 98 студентов очной формы обучения, 22 заочной формы обучения, 1–5 курсы, дата проведения опроса – с 11 по 30 мая 2020 г.

Участникам было предложено ответить на 6 вопросов с целью выявления отношения обучающихся к дистанционному формату обучения и его влияния на качество усвоения знаний и психоэмоциональное состояние.

1. В чем Вы видите плюсы обучения в дистанционном формате? 2. В чем Вы видите минусы обучения в дистанционном формате? 3. Опишите, что Вы думаете и чувствуете при мысли о возобновлении обучения в очном формате? 4. Как бы Вы отнеслись к предложению перейти на дистанционное обучение на постоянной основе в обычных условиях (вне режима самоизоляции)? 5. Какое влияние оказало дистанционное обучение на Ваше психоэмоциональное состояние? 6. Какое влияние Ваше психоэмоциональное состояние оказало на уровень и качество усвоения учебного материала?»

После обработки полученных ответов были получены 8 контекстов (смысловых блоков): «Дорога» – 100; «Преподаватели» – 159; «Вернуться» – 12; «Дистанционное обучение» – 23; «Очный, очная форма» – 110; «Обучение, формат обучение» – 65; «Оказало, изменило» – 14; «Качество» – 16.

Результаты представлены на рисунке 1.

Блок «Дорога». Главным плюсом дистанционной формы обучения, по мнению респондентов, является возможность экономить время на дорогу и уделять его больше себе, учебе и собственному саморазвитию: «Не нужно тратить на дорогу много времени, 100 % будут просмотрены лекции, можно смотреть везде, даже параллельно пить чай», «Не надо тратить время и деньги на дорогу, задания можно выполнять не по расписанию, а в любое удобное время суток», «Не трачу время на дорогу, получаю максимум информации само-

стоятельно, занимаюсь в удобное для меня время и в комфортной атмосфере», «Удобнее планировать свою деятельность на день, не нужно ехать в университет (дорога занимает как минимум 1,5 часа), удобно выполнять задания, также можно проводить вебинары и онлайн-конференции из дома в более приятной обстановке».

Дистанционная форма обучения существенно сокращает финансовые и временные затраты как студентов, так и преподавателей. При таком формате открываются дополнительные возможности, если учащиеся по различным причинам не могут присутствовать в аудитории. Таким образом, дистанционный формат обучения можно рассматривать как элемент очного образования, однако это требует четкого обозначения, какие элементы занятий и в каких случаях могут быть перенесены в онлайн-режим, а также необходимо усиления контроля со стороны преподавателей за сроками выполнения заданий.

Блок «Преподаватели». Студентам не хватает личных контактов с преподавателями, живого общения и взаимодействия, о чем они писали в своих ответах: «Невозможность живого общения с одногруппниками / друзьями / преподавателями», «Без живого общения с преподавателями и бесючими, но любимыми одногруппниками грустно», «Отсутствие полноценных лекций и взаимодействие с преподавателем (большинство преподавателей просто присылают лекции в текстовом формате, отчего снижается понимание материала и его восприятие)».

Живой контакт и личное взаимодействие с преподавателями являются необходимым элементом в подготовке специалистов помогающих профес-



Рис. 1. Диаграмма распределения ответов респондентов по контекстам

сий, а также типа «человек – человек», к которым относятся психологи и педагоги. Отдельно нужно отметить ответственность самих преподавателей, важность постоянного контакта со студентами в начале занятий, чтобы дистанционное обучение не трансформировалось в дистанционное информирование.

Частые проблемы, возникающие при выполнении заданий из-за специфики дистанционного обучения, а также отсутствие сформированных навыков работы с электронными образовательными технологиями у преподавателей также указываются респондентами как минусы: *«Неготовность некоторых преподавателей к такой форме работы (у некоторых сложился превосходный стиль ведения лекции и передачи знаний, который совершенно не реализуем в новых условиях)», «Не все преподаватели умеют работать с компьютером, из-за чего возникают различные проблемы на конференциях», «У нас же преподаватели дают задания прочесть какой-то объем литературы, а затем написать эссе, выполнить тестирование и т. д. Мало того, что чтение литературы в онлайн-формате (а иногда ведь преподаватели копируют текст и даже ссылки не делают на литературу (а иногда и не читают сами, что копируют) портит зрение, а информация усваивается в значительно меньшей степени (нежели при личном контакте с преподавателем)», «Преподаватели в таком формате задают гораздо больше заданий, зачастую давая несоизмеримые сроки выполнения (не каждый учитывает наличие других дисциплин)».*

Отсутствие личного контакта и плохо налаженное онлайн-взаимодействие негативно сказываются на психоэмоциональном состоянии студентов и качестве усвоения учебного материала, что лишним раз подчеркивает важность сохранения очной формы обучения в системе высшего профессионального образования в Российской Федерации.

Блок «Вернуться» и блок «Формат обучения». Студенты отмечают, что они очень хотят вернуться к очному обучению и данный формат для них желаем и ожидаем. Однако главным приоритетом для возвращения в вуз и традиционной форме обучения является отсутствие угрозы для жизни и здоровья: *«Хочется вернуться к нормальному обучению, когда есть возможность общаться с одногруппниками, преподавателями, слушать на парах человека, а не монитор», «На самом деле я была бы не против вернуться к обучению в обычном формате исключительно в случае, если заболевание пойдет на спад и прирост заражённых будет менее 100 человек», «Я буду очень рада вернуться к очному обучению, если угрозы заражения вирусом действительно больше не будет», «Я бы хотела, чтобы возобновили обучение в очном формате, поскольку это уже отработанная система».*

Положительные эмоции при мысли о возвращении к традиционной форме обучения являются

поддерживающими и помогающими справляться с трудностями обучения в дистанционном формате. Очный формат является проверенной и отработанной годами системой, дающей стабильно высокое качество знаний. Сохранение традиционной модели образования с элементами дистанционного обучения расширяет возможности для подготовки специалистов различных профилей подготовки.

Блок «Дистанционное обучение» и блок «Очный, очная форма». В данных блоках представлено отношение студентов к двум формам обучения. Особое внимание мы хотим обратить на то, что изначально студенты, поступая в учебные заведения, выбрали очную форму и, столкнувшись с дистанционным обучением из-за эпидемиологической обстановки в России, получили возможность сравнить два принципиально различных варианта. Выбор большинства однозначно в пользу традиционной формы, тогда как элементы дистанционного обучения имеют право на существования в ряде случаев: *«Если кому-то хочется учиться дистанционно, то для этого есть вузы, которые уже давно осуществляют данный формат обучения», «Думаю, что можно было бы оставить возможность дистанционного обучения для особых случаев, когда студент не может посещать занятия, но не хотел бы брать академический отпуск», «Я скорее против полного перехода на дистанционное обучение, можно было бы оставить какие-то элементы», «Если бы я этого хотела, я бы потратила деньги на онлайн-курс в каком-то вузе, но я поступила на очное обучение», «Ведь даже если организуют занятия в виде вебинара, атмосфера все равно вряд ли будет той же, что при очном обучении», «Отрицательно, поскольку лично для меня больше минусов, чем плюсов, и материал я усваиваю не так эффективно, как при очном обучении», «В другом случае оставила бы очное обучение, как и раньше, так как это студенческая жизнь, общение».*

Респондентами отмечается меньшая эффективность и информативность дистанционного обучения. Студенты, выбравшие изначально очный формат образования, имеют большие ожидания от студенческой жизни и, не смотря на имеющиеся плюсы в дистанционном формате, не готовы переходить на него полностью.

Блок «Оказало, изменило». Ситуация самоизоляции оказала негативное влияние на психоэмоциональное состояние из-за резкого уменьшения и ограничения привычных социальных контактов. Исходя из этого, можно говорить об отрицательном воздействии вынужденного дистанционного обучения на психологическое состояние студентов в условиях пандемии COVID-19: *«Сейчас большее влияние на психоэмоциональное состояние оказывает отсутствие социальных связей».*

Блок «Качество». При переходе с очного формата на дистанционной существенно снижается

качество усвоения учебного материала. В онлайн-формате информация воспринимается сложнее, мотивация к выполнению заданий и получению высоких отметок заметно снижается. Потеря интереса к учебной деятельности закономерно сказывается и на отношении к получаемой специальности, и к образу собственного профессионального будущего: *«Отсутствие мотивации привело к тому, что я делаю всё в последние минуты и, соответственно, в плохом качестве», «Качество выполнения заданий резко снизилось по сравнению с началом дистанционного обучения», «Я стала ловить себя на мысли, что при очном обучении качество усвоения материала у меня было лучше, при дистанционном как будто что-то остаётся не охваченным даже при усердной работе», «В связи с подавленным состоянием качество усвоения материала резко снизилось, информацию трудно воспринимать, а задания выполняются только ради того, чтобы их выполнить».*

Условия вынужденной самоизоляции, переход на дистанционный формат обучения внесли изменения в традиционную студенческую жизнь, оказав влияние как на качество усвоения учебного материала, так и на психоэмоциональное состояние учащихся.

Выводы:

1. Ситуация пандемии COVID-19 создала условия для развития и внедрения информационно-коммуникационных технологий в образование, а также закрепления дистанционного образования как формы обучения на законодательном уровне в России.

2. Традиционное образование является базовым и ключевым, тогда как дистанционное обучение может выступать как вспомогательный элемент в процессе подготовки специалистов в высших учебных заведениях Российской Федерации.

3. Развитие информационно-коммуникационных технологий в образовании дает возможность обучающимся получить доступ к качественному образованию, сократить расходы на обучение, транспорт, совмещать работу или семейную жизнь с обучением, а экономленное на дороге время вложить в тщательное освоение учебного материала и саморазвитие. Все это является достоинствами дистанционного обучения в сравнении с традиционным.

4. Недостатками дистанционного обучения являются: чувство изоляции, снижение мотивации к получению знаний и овладению профессиональными компетенциями, а также предвзятое отношение со стороны работодателей к специалистам, получившим образование дистанционно.

5. Применение контент-анализа как качественного метода исследования психической реальности человека позволило выделить 8 контекстов (смысловых блоков): «Дорога» – 100; «Преподаватели» – 159; «Вернуться» – 12; «Дистанционное обучение» – 23; «Очный, очная форма» – 110;

«Обучение, формат обучение» – 65; «Оказало, изменило» – 14; «Качество» – 16.

6. Участники исследования среди плюсов дистанционной формы обучения отмечают: возможность экономить денежные средства и время на дороге, свободу при планировании времени для изучения учебных материалов. Среди недостатков указываются: отсутствие личных контактов с одногруппниками и преподавателями, сложности при использовании электронных образовательных технологий со стороны профессорско-преподавательского состава, значительное увеличение количества заданий, снижение мотивации к обучению.

7. Респонденты считают невозможным и не готовы в настоящее время полностью переходить на дистанционный формат обучения из-за его меньшей эффективности и общего снижения качества усвоения материала, что неизбежно оказывает негативное влияние на психоэмоциональное состояние молодежи и отношение к получаемой профессии. При этом внедрение отдельных элементов дистанционного обучения в систему высшего профессионального образования в Российской Федерации может быть полезным и уместным в ситуациях, подобных пандемии COVID-19.

Список литературы

Капустина Т.В., Гончарова Е.М. Отношение студентов к процессу обучения в вузе // Альманах современной науки и образования. 2017. № 1 (115). С. 54–56.

Кононов А.Н. Исследование тревоги о будущем у работников торговой организации методом контент-анализа // Научное обозрение: гуманитарные исследования. 2017. № 3. С. 104–113.

Кононов А.Н., Комиссарова А.С. Социальные факторы возникновения расстройств пищевого поведения: контент-анализ текстов в сети Интернет // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. 2020. № 1 (50). С. 144–153.

Матвиенко призвала оформить правовой статус дистанционного образования URL: <https://ria.ru/20200410/1569865141.html> (дата обращения: 29.01.2021).

Минобрнауки рекомендовало вузам перейти на дистанционное обучение URL: <https://www.rbc.ru/society/15/03/2020/5e6e5e109a794717a5e86d27> (дата обращения: 29.01.2020).

Михаил Мишустин: онлайн-обучение не сравнить с университетской средой. URL: <https://digital.ac.gov.ru/news/4439/> (дата обращения: 29.01.2020).

Муллагалиев Н.А., Уразлина Р.В. Об отношении студентов к введению элементов дистанционного обучения в вузе // Инновационная наука. 2017. № 1. С. 188–191.

Об объявлении в Российской Федерации нерабочих дней. URL: <https://rg.ru/2020/03/26/>

prezident-ukaz206-site-dok.html (дата обращения: 29.01.2020).

Прохватиллов А.Ю. Воздействие относительной социальной изоляции на психическое состояние как социально-психологическая проблема // Академический журнал. 2007. № 5. С. 103–113.

Alharthi M. Students' attitudes toward the use of technology in online courses. *International Journal of Technology in Education*, 2020, 3 (1), pp. 14–23.

Bijeesh N.A. Advantages and disadvantages of distance learning. URL: <https://www.indiaeducation.net/online-education/articles/advantages-and-disadvantages-of-distance-learning.html> (access date: 29.01.2020).

Bozkurt A. (2019). From Distance Education to Open and Distance Learning: A Holistic Evaluation of History, Definitions, and Theories. In S. Sisman-Ugur, & G. Kurubacak (Eds.), *Handbook of Research on Learning in the Age of Transhumanism*, 2019, pp. 252–273.

Bušelić M. Distance Learning – concepts and contributions. *Oeconomica Jadertina*, 2012, № 1, pp. 23–34.

Nsiah Boahen G.K. Best Practices in Distance Education: A Review. *Creative Education*, 2013, vol. 4, no. 12, pp. 762–766.

Leontyeva I.A. Modern Distance Learning Technologies in Higher Education: Introduction Problems. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 2018, 14 (10), pp. 1–8. URL: https://kpfu.ru/staff_files/F_805258462/Modern_Distance_Learning.pdf (access date: 29.01.2020)

Johnson E., Morwane R., Dada S., Pretorius G., Lotriet M. Adult Learners' Perspectives on Their Engagement in a Hybrid Learning Postgraduate Programme. *The Journal of Continuing Higher Education*, 2018, № 66 (2), pp. 88–105.

Nagrале P. Advantages and disadvantages of distance education. URL: <https://surejob.in/advantages-anddisadvantages-of-distance-education.html> (access date: 29.01.2020)

Sadeghi M. A Shift from Classroom to Distance Learning: Advantages and Limitations. *International Journal of Research in English Education*, 2019, vol. 4, № 1, pp. 80–88.

Chatpakkaratana T., Khlaisang J. The Learner Support System for Distance Education. *Creative Education*, 2012, vol. 3, pp. 47–51.

References

Капустина Т.В., Гончарова Е.М. *Otnoshenie studentov k protsessu obucheniya v vuze* [Students' attitude to the learning process at the university] *Al'manakh sovremennoi nauki i obrazovaniya* [Almanac of Modern Science and Education], 2017, № 1 (115), pp. 54–56. (In Russ.)

Kononov A.N. *Issledovanie trevogi o budushchem u rabotnikov torgovoi organizatsii metodom kontent-analiza* [Research of anxiety about the future among employees of a trade organization by the method of content analysis]. *Nauchnoe obozrenie: gumanitarnye issledovaniya* [Scientific review: Humanitarian studies], 2017, № 3, pp. 104–113. (In Russ.)

Kononov A.N., Komissarova A.S. *Sotsial'nye faktory vozniknoveniya rasstroistv pishchevogo povedeniya: kontent-analiz tekstov v seti Internet* [Social factors of the occurrence of eating disorders: content analysis of texts on the Internet]. *Vestnik Tverskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika i psikhologiya* [Bulletin of the Tver State University. Series: Pedagogy and Psychology], 2020, № 1 (50), pp. 144–153. (In Russ.)

Matvienko prizvala oformit' pravovoi status distantsionnogo obrazovaniya [Matvienko urged to formalize the legal status of distance education]. URL: <https://ria.ru/20200410/1569865141.html> (access date: 29.01.2021). (In Russ.)

Minobrnauki rekomendovalo vuzam pereiti na distantsionnoe obuchenie [The Ministry of Education and Science recommended that universities switch to distance learning]. URL: <https://www.rbc.ru/society/15/03/2020/5e6e5e109a794717a5e86d27> (access date: 29.01.2021). (In Russ.)

Mikhail Mishustin: onlain-obuchenie ne sravnit' s universitetskoi sredoi [Mikhail Mishustin: online learning is not comparable to the university environment]. URL: <https://digital.ac.gov.ru/news/4439/> (access date: 29.01.2020). (In Russ.)

Mullagaliev N.A., Urazlina R.V. *Ob otnoshenii studentov k vvedeniyu elementov distantsionnogo obucheniya v vuze* [On the attitude of students to the introduction of elements of distance learning in higher education]. *Innovatsionnaya nauka* [Innovative Science], 2017, № 1, pp. 188–191. (In Russ.)

Ob ob"yavlenii v Rossiiskoi Federatsii nerabochikh dnei [About the announcement of non-working days in the Russian Federation]. URL: <https://rg.ru/2020/03/26/prezident-ukaz206-site-dok.html> (access date: 29.01.2020). (In Russ.)

Prokhatilov A.Yu. *Vozdeistvie otnositel'noi sotsial'noi izolyatsii na psikhicheskoe sostoyanie kak sotsial'no-psikhologicheskaya problema* [The impact of relative social isolation on the mental state as a socio-psychological problem]. *Akademicheskii zhurnal* [Academic journal], 2007, № 5, pp. 103–113. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 27.11.2020; одобрена после рецензирования 23.12.2020; принята к публикации 12.02.2021.

The article was submitted 27.11.2020; approved after reviewing 23.12.2020; accepted for publication 12.02.2021.

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 1. С. 24-31. ISSN 2073-1426
Vestnik of Kostroma State University, 2021, vol. 27, № 1, pp. 24-31. ISSN 2073-1426
Научная статья
УДК 159.9:004
<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-1-24-31>

СБЛИЖЕНИЕ ИГРЫ И ТРУДОВОГО ПОВЕДЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБЩЕСТВА

Патраков Эдуард Викторович, кандидат педагогических наук, Уральский федеральный университет, Екатеринбург, Россия, e.v.patrakov@urfu.ru, <https://orcid.org/0000-0001-7564-9136>

Аннотация. Статья посвящена теоретическому изучению процесса сближения, объединения двух видов деятельности – игры и труда – в условиях информационного общества. Предложена авторская классификация этапов исследования игры как философско-психологического и социального феномена. Выделено три этапа в развитии исследований игры, начиная от исследований И. Канта и Ф. Шиллера до современных авторов. На основе анализа исследований показано, что трудовые функции все более наполняются игровыми методами, и наоборот, игра частично обретает характеристики трудового поведения. Также показана трансформация основных функций игры в условиях информационного общества, то есть информационная среда выступает как фактор изменений. Результаты исследования могут быть востребованы при изучении цифровых сред, в теоретических и эмпирических исследованиях, для объяснения трансформации трудового поведения субъекта, а также в практике различных тренингов в сфере управления человеческими ресурсами.

Ключевые слова: информационное общество, интерференция в психологии, интерференция цифровой и доцифровой сред, трудовое поведение, сближение игры и труда

Благодарности. Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19-29-14067 мк

Для цитирования: Патраков Э.В. Сближение игры и трудового поведения в условиях цифровизации общества // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 1. С. 24-31. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-1-24-31>

Research Article

CONVERGENCE OF PLAYING AND WORKING BEHAVIOUR IN THE CONTEXT OF DIGITALIZATION OF SOCIETY

Eduard V. Patrakov, candidate of pedagogical sciences, Physics and Technology Institute of the Ural Federal University, Ekaterinburg, Russia, e.v.patrakov@urfu.ru, <https://orcid.org/0000-0001-7564-9136>

Abstract. The article is dedicated to the theoretical study of the process of convergence, integration of two types of activity – playing and working in the information society. The author's classification of the stages of research of playing as a philosophical, psychological and social phenomenon is proposed. There are three stages in the development of research of playing starting from the research of Immanuel Kant and Johann Christoph Friedrich Schiller to modern-day authors. Based on the analysis of modern authors' study, it is shown that functions of working are increasingly filled with playing methods, and vice versa playing partially acquires the characteristics of work behaviour. The transformation of the main functions of playing in the conditions of the information society is also shown; i.e., the information environment acts as a factor of change. The results of the study can be used in the study of digital environments, in theoretical and empirical studies, to explain the transformation of work behaviour of a subject, as well as in the practice of various pieces of training in the field of human resource management.

Keywords: information society, interference in psychology, interference of digital and pre-digital environments, labour behaviour, convergence of playing and working

Acknowledgments: The reported study was funded by RFBR, project number 19-29-14067 мк

For citation: Patrakov E.V. Convergence of playing and working behaviour in the context of digitalization of society. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2021, vol. 27, № 1, pp. 24-31 (In Russ.). <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-1-24-31>

Введение

В нескольких предшествующих работах нами был раскрыт процесс объединения, слияния цифровой и доцифровой сред; было предложена авторская трактовка этапов развития цифрового общества, даны определения смежных понятий: информационная среда, информационно-цифровая среда, иммерсивная виртуальная реальность и другие – в русле экопсихологического подхода к субъект-средовому взаимодействию [Панов, Патраков; Patrakov, Panov]. Данная статья развивает заявленную тему, рассматривая два феномена деятельности: игру и труд, процесс их сближения, а также предпринята попытка психологической рефлексии данного процесса (вне исследования спорта).

Современная профессиональная деятельность практически любого специалиста, сталкивающегося с работой в информационных цифровых средах (а таких профессий сегодня абсолютное большинство), востребует его мультидисциплинарные компетенции; причем эта мультидисциплинарность, по нашему мнению, хорошо может быть объяснена областью интерференции, слияния доцифровой и информационной цифровой сред, то есть необходимостью следующих аспектов:

– во-первых, формирования принципиально *новых* знаний, трудовых умений, навыков, которые позволят специалистам успешно выполнять свои функции в *новой* среде (например, секретарь мог успешно выполнять документооборот вне цифровой среды, а для ведения этой же, по сути, работы в цифровой среде, например в специальной программе, требуются другие навыки);

– во-вторых, *трансформации* навыков, полученных в доцифровой среде, в цифровые (например, психологическое консультирование online и offline также различаются).

Современная среда жизнедеятельности, которую психологи и экономисты называют вследствие цифровизации инновационной, все более меняет и саму суть труда, зачастую объединяя жизнедеятельность, труд и игру, учебу (здесь в качестве курьеза можно привести примеры, когда у студентов на страничке в социальной сети отражены в одном потоке все их потребности или дела: статус «в активном поиске» с описанием идеала, одновременно он ищет подработку в вечернее время и сбывает какой-то игровой софт).

В условиях обозначенной цифровизации жизнедеятельности встает вопрос о своеобразном движении навстречу гуманитарного и технического знания, делового и игрового поведения. В целом переход к новому обществу, которое принято называть «постиндустриальным», базирующемся на экономике знаний, глобализации труда, информатизации жизнедеятельности привел к трансформации моделей занятости. По мнению ряда авторов [Могилевская; Чурин], эта трансформация заключается в следующем:

– *автономизация* труда (то есть работники выполняют многие виды деятельности самостоятельно, ориентируясь лишь на общие стандарты корпоративной культуры, правила и нормы совместной трудовой деятельности и т. д.);

– *дестандартизация* труда, то есть переход от стандартов деятельности к преимущественной оценке результата;

– *виртуализация* трудовых отношений: формально и внешне информационная среда облегчает многие виды деятельности, сводя их к манипулированию джойстиком или программой;

– *снижение* доли *физического* труда (за счет автоматизации) и повышения роли услуг;

– *сближении* *игры и труда*, характерное для всех перечисленных выше трансформаций.

Отдельно можно привести высказывание О.С. Дейнеки о дисбалансе реального и виртуального секторов экономики [Дейнека: 42], что, по нашему мнению, ведет к избыточной профессиональной мобильности, «накапливанию» работниками различных цифровых компетенций «впрок», которые могут пригодиться лишь потенциально, а многообразие игровых методов обучения, в том числе и для взрослых, лишь облегчает процедуру обучения. Цифровая модернизация рынка труда провоцирует и даже подстегивает стирание привычных форм занятости и формирует потребность пересмотра традиционной схемы организации труда и, соответственно, трудового поведения [Гретченко, 2017].

Современное цифровое общество сближает игру и трудовую деятельность, также объединяя их в своеобразную область интерференции (наслоения) игры и труда, хотя такое понятие (интерференция) и не звучит в научных исследованиях именно в этой сфере. Таким образом, порождается новая область исследований на стыке психологии труда, социальной и экономической психологии, психологии творчества, а также философских и психологических исследований игры. Образно выражаясь, «человек играющий» (Й. Хейзинга) становится еще и одновременно человеком работающим или, точнее, пытающимся из игры сделать источник дохода, обучаться, а также наслаждаться.

Анализ исследований игры. Теме игры посвящено большое количество психологических исследований, сфокусированных на различных игровых методах тренинга, методах компьютеризованного игрового обучения [Максимов, Иванов; Помелов, Бредихин]. Но само «срастание» игры и труда еще не так активно исследуется психологами, хотя, по-нашему мнению, это очень перспективная область исследований, прежде всего, в ключе одного из важных вопросов психологии в условиях цифровизации, а именно: как трансформируется субъект труда и, шире, что сохраняется в человеке непосредственно «человеческое» в условиях, когда внешние (цифровые) ресурсы могут даже частично замещать психические процессы, например память.

Следует отметить, что Всемирной организацией здравоохранения игровая зависимость (gaming disorder) включена в Международную классификацию болезней 11-го пересмотра. В документе сообщается, что человек признается зависимым от игр, если они оказываются важнее всех остальных жизненных интересов [Международная классификация болезней 11 пересмотра, 2020]. Однако, по нашему мнению, потенциал исследования игры в контексте виртуальных сред намного шире, особенно если посмотреть на игру с философско-психологического и, в частности, социально-психологического ракурса, то есть социального взаимодействия. Поэтому мы уходим от исследования игровой зависимости.

Развитие игры как социокультурного феномена. Попытаемся классифицировать трансформацию феномена игры с точки зрения «врастания» игры в цифровую среду и объединения с трудом (то есть «серьезным делом»).

К *первому этапу* мы можем отнести понимание игры как свободного и эстетического, даже особого гедонистического состояния. Начало систематической разработки общей теории игры связано с работами И. Канта [Кант] и Ф. Шиллера [Шиллер], отчасти Г. Спенсера. В исследованиях Канта феномен игры проработан в нескольких аспектах. Это «игра воображения и рассудка» [Кант: 219], «душевных сил» [Кант: 330], «ощущений» [Кант: 228], «познавательных способностей» [Кант: 406]. Но при всей разноплановости осмысления игры в целом Канту присуще ее понимание как особого свободного состояния. Кант, в частности, пишет о том, что воображение – это состояние свободной игры познавательных способностей [Кант: 391].

Также у Канта и Шиллера игра ценна сама по себе – как вид деятельности, говоря современным психологическим языком. Кант пишет, что чистота красок и звуков или их многообразие и различные способности красоте, эстетике. В какой-то мере такому пониманию игры способствовала и общая культура того времени (XVIII век, особенно вторая половина). Например, мы можем прислушаться к музыкальным произведениям Гайдна (соната № 37 ре мажор), Людвига ван Бетховена (рондо-каприччио «Ярость из-за утерянного гроша»), Иоганна Штрауса (полька «Трик-трак») и услышать в них отзвуки радостного, непосредственного, практически детского наслаждения игрой. В какой-то мере такое ощущение игры может восприниматься как инфантильное.

Само суждение у Канта всегда является только эстетическим, так как, «не имея основанием определенного понятия об объекте, оно представляет лишь субъективную игру самих душевных сил (воображения и разума) через их контраст...» [Кант: 231]. К этому пониманию очень близки и взгляды Г. Спенсера; как отмечает И.Е. Берлянд, в своей философии он использует принцип бесцельной

целесообразности Канта и понимание искусства как игры – скорее от Шиллера [Берлянд, 1992].

В целом же Шиллер, отталкиваясь от работ Канта, глубоко проработал феномен игры. Игра – одно из центральных понятий философии Шиллера. Под игрой, отчасти следуя Канту, он понимает раскрытие всех сил человека, его сущности. Человек в игре творит «эстетическую реальность» и творит самого себя. Переводя философские рассуждения того времени на психологический язык современности, мы можем назвать это самосозиданием, саморазвитием, отчасти самопознанием, что детально проработано Л.С. Выготским и Д.Б. Элькониным и последователями выдающихся ученых.

Таким образом, прослеживая нить понимания игры как состояния естественности, свободы, эстетического удовольствия и творения самого себя, мы можем сказать, что она начинается от воззрений Канта и Шиллера: «Силы познания, которые возбуждаются к действию этим представлением, находятся при этом в состоянии свободной игры, так как никакое определенное понятие не ограничивает их каким-либо особым правилом познания» [Кант: 301].

Итак, первый этап – понимание игры как свободного и эстетического, даже особого гедонистического состояния, самопознание, на первом этапе в целом – понятие игры противопоставлено понятию дела.

Второй этап мы связываем с исследованием игры как формирования культуры – прежде всего, в онтологическом аспекте.

В начале XX века в активной дискуссии находились две концепции игры. Рассмотрим первую из них, объясняющую игру преимущественно с биологических позиций, как «упражнение природных наклонностей». К. Гроос, немецкий философ, эстетик и психолог, противопоставляет игру работе или серьезной деятельности – эта тенденция продлится вплоть до начала цифровой «эры». Как отмечает С.С. Белова, анализируя различия игры и серьезной деятельности, К. Гроос отмечает чувство свободы, которое отличает игру [Белова, 2004].

В этом он близок взглядам на игру Штейнтала, Шаллера, Лацаруса, Спенсера – авторов, так или иначе обращающихся к биологическому смыслу игры. Но Гроос выдвигает свою теорию игры – теорию упражнения. Вклад философский взглядов К. Грооса заключается, прежде всего, в том, что он досконально рассмотрел игру как *непреднамеренное* самообучение (функциональное упражнение), особенно необходимое для человека в раннем возрасте. Позднее психологами (начиная с Л.С. Выготского) было детально проведено исследование этой функции игры, выделены этапы ее развития в процессе онтогенеза.

Как отмечают Д.Б. Эльконин и, позднее, И.Е. Берлянд, позиции К. Грооса относительно игры подверг ритике Ф. Бойтендайка [Берлянд;

Эльконин]. Основное возражение Бойтендайк состоит в предположении, что инстинктивная деятельность не нуждается в управлении: инстинкты и обслуживающие их соответствующие механизмы созревают независимо от упражнения.

Игра для Бейтендайк – это проявление общих влечений: влечение к освобождению, к слиянию, к повторению. Бойтендайк вводит две категории: «влечение к игре» (на языке современной психологии мы бы могли назвать это биологической/физиологической потребностью в игре) и категорию предмета игры. Однако Бейтендейк уходит от проблем природы игры – она оказывается сведенной к природе влечений, динамики и т. п., объясненной из них. Пожалуй, это связано с тем, что игра рассматривается в контексте биологического смысла – как феномен приспособления – или в контексте проявления биологической же природы организма – влечений, динамики и т. д.

Биологические подходы к игре объясняют игру с точки зрения ее обусловленности или цели «биологического смысла», то есть отвечают на вопрос, зачем и почему есть игра. Между тем основу философского осмысления игры составляет вопрос – что есть игра? Психологическое содержание, по нашему мнению, вбирает все эти смыслы.

Особый взгляд на игру свойственен выдающемуся нидерландскому историку культуры Й. Хейзинге [Хейзинга, 1992]. Он выдвигает концепцию игрового генезиса культуры, анализируя ее в противопоставлении с серьезностью и обыденностью. Хейзинга также показывает, что именно в отношении игры к этим явлениям и выявляется ее смысл для культуры.

По мнению Хейзинги, если проанализировать человеческую деятельность «до самых пределов нашего сознания», она покажется не более чем игрой. Поэтому он считает, что игра – не биологическая функция человека, а феномен культуры.

Понятие культуры, по мнению Хейзинги, сопряжено с человеческим сообществом: игра предшествует культуре в развитии человеческого обществ. Хейзинга предполагает альтернативную модель социального развития, в которой игровые формы мечтательности, иронии и способности вообразить «как будто» интерпретируются с точки зрения поощрения человеческого изменения и развития. В дополнение к спорту и досугу игровые формы анализировались в качестве основы судебных процессов (обвинение и защита), философии (искусство риторики и софистики и войны – «потешные сражения») и военные игры).

Работа Й. Хейзинги также ставит игру в дихотомию труду и «серьезному делу». В концепции Хейзинги игра сопоставляется с ритуалом, культом, карнавалом, праздником, даже философским дискурсом, и во всех случаях автор находит сходство. Игра – это свободная деятельность. Она не диктуется необходимостью. Это выход за рамки повседне-

ной жизни, «перерыв повседневности». Игра носит незаинтересованный, неутилитарный характер.

Но в любом случае игра – прежде всего свободная деятельность. Она не есть «обыденная» жизнь и жизнь как таковая. Культура возникает в форме игры. Вот исходная предпосылка концепции игрового генезиса культуры. Культура первоначально разыгрывается, проигрывается в игре и затем становится собственно культурой.

Игра у Хейзинги – также необходимый способ социальной жизни, то, что поддерживает духовную культуру эпохи. Хейзинга отвергает популярные тогда психофизиологические представления о служебной функции игры по отношению к каким-либо биологическим целям.

Концепция игрового генезиса культуры, созданная Хейзингой, поддерживается в культурологии и феноменологом Э. Финком в работе «Основные феномены человеческого бытия». Э. Финк дает их типологию (пять феноменов – смерть, труд, господство, любовь, игра). Игра у Э. Финка столь же изначальна, то есть присуща человеку от рождения, сколь и остальные феномены; игра охватывает всю человеческую жизнь до самого основания, овладевает ею и определяет бытие человека, а также способ понимания бытия человеком. Игра – исключительная возможность человеческого бытия, играть может только человек. Однако эта позиция в значительной мере подвергается критике биологами, анализирующими формы поведения молодых животных.

Совершенно особое состояние сознания в игре отмечает М.М. Бахтин. Отечественный философ высказывает предположение, что игра ничего не изображает, а лишь воображает [Бахтин]. Если у взрослых Бахтин отделяет эстетическую деятельность от игры посредством самосознания, то у детей он не выделяет четкого водораздела в связи с тем, что детское самосознание формируется.

Анализ игры как социокультурного явления предлагает, несколько в другом повороте, советский философ и социолог Ю.А. Левада. Он описывает игру как некоторый социокультурный тип действия [Левада, 2006], также являющийся антиподом трудовой деятельности. Впрочем, в конце XX века тема трансформации труда в условиях цифрового общества еще не звучала так активно.

Совершенно особо и уникально обстоит дело с пониманием игры Д.Б. Элькониним. Работы Эльконина в соответствии с предложенной нами классификацией мы можем рассматривать как своеобразный переход к новому этапу исследования игры. Согласно Д.Б. Эльконину, игра как нерегламентированная взрослыми деятельность становится способом преодоления разрыва между поколениями. В игре происходит усвоение общих смыслов и мотивов *деятельности* (у Д.Б. Эльконина мы впервые в истории исследований игры встречаем акцент на трансляции деятельности),

воспроизведение социальных отношений, религиозных представлений.

Д.Б. Эльконин выделяет следующие функции игры: социализирующую (социальным агентом здесь является группа сверстников), психотерапевтическую (детский фольклор), культуuroохрительную (обряды, ритуалы, жанры), прогностическую (ориентир на будущее).

Таким образом, для произвольного поведения, видимо, главным является именно *осмысление ситуации и своего к ней отношения*; смысловое поле, по Выготскому, не просто перенесенное вовнутрь поле норм, эталонов и т. п. По мнению Д.Б. Эльконина, в игре формируется произвольное поведение, она способствует социальному развитию, уточнению и обогащению знаний и умений.

Таким образом, на втором этапе дополняется и еще две функции исследования игры – сохранение и, фактически, зарождение культуры и воспитание навыка, прежде всего у детей. Переход к исследованию процесса слияния игры и труда (серьезного дела) методологически, по нашему мнению, восходит к исследованиям Д.Б. Эльконина.

Исследования игры после 90-х годов XX века мы относим к *третьему периоду*, обусловленному интенсивным развитием цифровизации.

Для осмысления трансформации игровой деятельности в условиях информационной среды, по нашему мнению, имеют значение все компоненты игровой деятельности, но мы бы особо обратили внимание на *содержание игры и формирование игрового замысла, способы решения игровых задач, самостоятельность в игре*.

Если в ситуации игры в реальности мы можем говорить о разнообразии игровых замыслов, самостоятельной постановке игровых задач ре-

бенком (или ребенком изрядного возраста), то в цифровой среде уже задано содержание игры, фактически сформирован игровой замысел (задан программой), а способы решения игровых задач в подавляющем большинстве лишь можно выбрать из заданных разработчиками игры.

Основными причинами трансформации исследований игры мы считаем следующие:

1) современный кризис труда, который выражается в его тотальной цифровизации, отмирании одних профессий и появлении других;

2) нарастание игровой системы мотивации, коммуникации и т. д., то есть активное включение игровых элементов в трудовую деятельность;

3) связь игры и труда в контексте креативности, когда труд и игра практически «сливаются», а их противопоставление утрачивает смысл. Труд в классическом понимании становится все менее значимым. То же отмечает и Г.И. Могилевская: «...право на существование обретает только тот труд, который приносит удовольствие, труд как игра, в то время как труд-напряжение вытесняется из сознания, превращается в скучный, необязательный придаток человеческой жизни» [Могилевская: 127].

Рассмотрим, как изменилась игра под влиянием цифровизации общества (табл. 1).

Почему труд так активно использует игровые ресурсы? Мы видим следующие причины:

Во-первых, психофизиологические: совмещение игры и труда снимает напряжение сил [Помелов, Бредихин, 2015], работник выполняет свои трудовые функции и в то же время отдыхает либо делает что-то в удовольствие.

Во-вторых, причины, которые мы бы назвали эмоциональными. То есть человек приучается до-

Таблица 1

Трансформация функций игры в условиях информационной среды

Функции игры	Доцифровая среда	Цифровая информационная среда
Удовольствие и наслаждение (Шиллер)	Ограниченность возможностей доцифровой среды, пространства, «естественность» ощущений	Потенциальная неограниченность возможностей, включая применение специальных технических средств, многократно усиливающих ощущения
Развитие наследственных форм поведения (Спенсер, Гросс)	Приобретение преимущественно общественно одобряемых норм поведения, «природосообразных»	Приобретение принципиально новых форм поведения, связанных с гипервозможностями цифровой (виртуальной) среды, возможность приобщения к новым культурам, субкультурам и т. д.
Познание мира (Бойтендейк)	Познание сфокусировано на реальном окружающем мире, существуют социально-педагогические механизмы контроля познаваемой реальности (например, контроль со стороны взрослых)	Познание не ограничено реальным миром, существенно затруднена дифференциация реальности познанного (эффект «фейков»)
Формирование культуры (Хейзинга)	Формирование культуры на основе реального пространственно-временного континуума и его ценностей	Формирование культуры на основе ценностей и механизмов виртуального взаимодействия, в условиях отсутствия пространственно-временного континуума
Воспроизведение себя в других ролях, расширение горизонтов возможностей, «вращание в культуру» (Выготский, Эльконин)	Роли преимущественно регламентированы социокультурной средой	«Другие роли» не регламентированы реальной средой, они могут быть многообразно богатыми

стигать результат в игре, а труд, всегда требующий затраты сил, начинает восприниматься как скучный, от рутинного труда человек старается уйти [Могилевская: 128]. Соответственно, игра позволяет разнообразить труд.

В-третьих, игра поглощает, увлекает, отчасти гедонистична, и это может давать прибыль бенефициарам цифровизации. Уже сейчас формируются целые сообщества профессиональных геймеров, то есть игры для них являются источником доходов.

В-четвертых, труд все более насыщается символическими, виртуальными элементами, а смена времени труда и времени досуга осуществляется произвольно, что приближает процесс труда к игре. Вспомним Бахтина: «Игра – это особый вид коммуникации, где последняя является актом творческого взаимодействия коммуникантов. Игре как особому виду человеческой деятельности свойствен процесс диалогизма и полилогизма» [Бахтин: 28].

В-пятых, следует обратить внимание на компьютерные игры, но не в значении зависимости, а в значении развитии игровых навыков. Компьютерные игры все больше вторгаются в сферу труда, прежде всего в качестве «тренажеров» в процессе обучения будущих участников различных видов трудовой деятельности. Игры-«тренажеры» используются не только в бизнес-среде (например, игра «Денежный поток»), но и в производстве. Повседневный труд, в частности благодаря 3D-моделированию и созданию компьютерных тренажеров, приобретает и будет приобретать черты игры, тем самым избегая рутинности [Восканян, 2008].

Игроки могут моделировать персонажей, ситуации, даже стало уже обыденным само понятие «игроки рынка». Все больше политических (избирательных) кампаний реализуются в игровой форме, которая нацелена на снижение рефлексивности потенциальных избирателей, как бы заменяя ее принятием решения на волне удовольствия, азарта, гонки.

Выводы

Итак, мы видим, что сегодня целый ряд функций и возможностей игры (креативный потенциал, то есть в игре повышается возможность создать нечто новое; сочетание игры и удовольствия, например, для многих труд ценен лишь в той мере, в какой он насыщен свободной игровой атмосферой и игровыми механизмами, делающими его легким, доставляющим удовольствие; самореализация в игре; возможность в символической, как бы неявной форме выразить потребность, запрос) активно используются в трудовой деятельности, соответственно, меняя и структуру, и содержание труда. Основное изменение заключается в попытке его облегчения, повышения трудового интереса [Лобанова], активизации творческого потенциала.

Наряду с этим, можем выделить и исследовательские «лакуны»:

1. Можно ли говорить о формировании нового вида деятельности (например, «игро-трудового»),

или все же рассматривать в деятельности субъекта отдельно игру и отдельно труд? В случае если в результате системных исследований возникают основания для выделения нового вида деятельности, то каковы закономерности развития субъекта такой «игро-трудо-вой» деятельности?

2. Как можно оценивать, измерять отклонение трудового поведения в ситуациях предельно низкой формальной регламентации, замещаемой игровыми методами трудовой деятельности (за исключением спорта – здесь труд и игра объединены очень давно и вне цифровизации общества)? Например, исследуя ранее основания отклонения трудового поведения [Патраков, Лобанова], мы выявили взаимосвязь между социально-психологическими особенностями личности и стилем трудового поведения.

3. Каковы психологические механизмы профессионального роста, профессионального развития? Будут ли они соответствовать уже известным моделям профессионального развития [Ошанин; Климов; Зеер] или исследователи должны ставить вопрос о своеобразной игро-трудо-вой (трудо-игровой) деятельности и соответствующем профессиональном развитии?

Список литературы

- Бахтин М.М.* Вопросы литературы и эстетики. М., 1975. 504 с. Режим доступа: https://www.studmed.ru/view/bahtin-mm-voprosy-literatury-i-estetiki_7bb1f19044b.html?page=7 (дата обращения: 12.12.2020).
- Белова С.С.* Номинативная и этимологическая игра в художественном дискурсе: на материале произведений Джеймса Джойса и Велимира Хлебникова: автореф. дис. ... канд. филол. наук. 2004. 26 с.
- Берлянд И.Е.* Игра как феномен сознания. Кемерово, 1992. 96 с.
- Восканян М.В.* Homo Informaticus и Homo Ludens: игра в культуре информационного общества // Вопросы культурологии. 2008. № 11. С. 17–20.
- Выготский Л.С.* Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. 1966. № 6. С. 62–68.
- Гретченко А.И.* Труд в цифровой экономике. Россия: тенденции и перспективы развития: ежегодник // РАН. ИНИОН. Отд. науч. сотрудничества; отв. ред. В.И. Герасимов. М., 2017. Вып. 13, ч. 1. С. 633.
- Дейнека О.С.* Некоторые акценты современных исследований в отечественной экономической психологии // Экономическая психология: прошлое, настоящее, будущее. Саратов, 2016. Вып. 3, ч. 1. С. 41–48.
- Зеер Э.Ф.* Профессиональное развитие человека в системе непрерывного образования // Профессиональное образование. Столица. 2013. № 9. С. 10–14.

Кант И. Сочинения: в 6 т. М.: Мысль, 1966. Т. 5. 564 с.

Климов Е.А. Психология профессионала: избранные психологические труды. М., 2003. 456 с.

Левада Ю.А. Ищем человека: социологические очерки, 2000–2005. Москва: Новое издательство, 2006. 710 с.

Лобанова Т.Н. Влияние доминирующих трудовых интересов на деятельность сотрудников организаций. Организационная психология. 2015. № 5 (2). С. 26–45.

Максимов А.П., Иванов И.П. Создание и применение обучающих компьютерных игр в вузе МВД России // Вестник Барнаульского юридического института МВД России. 2011. Т. 1, № 20. С. 102–106.

Международная классификация болезней 11 пересмотра. URL: <https://icd11.ru/> (дата обращения: 12.12.2020).

Могилевская Г.И. Смерть труда: постмодернистская рефлексия и реалии // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. 2012. № 3. С. 127–131.

Ошанин Д.А. Предметное действие и оперативный образ: избранные психологические труды. Москва; Воронеж, 1999. 512 с.

Панов В.И., Патраков Э.В. Цифровизация информационной среды: риски, представления, взаимодействия: монография. Москва: ФГБНУ «Психологический институт РАО»; Курск: Университетская книга, 2020. 199 с.

Патраков Э.В., Панов В.И. О возможности применения понятия «интерференция» для описания области слияния цифровой и доцифровой сред // Вестник Костромского государственного университета. Сер.: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. Т. 26, № 3. С. 5–14. DOI <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2020-26-3-5-14>

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.

Помелов В.А., Бредихин С.С. Компьютерная игра и труд в информационном обществе Вестник Томского государственного университета. 2015. № 392. С. 73–77. DOI 10.17223/15617793/392/12

Финк Э. Основные феномены человеческого бытия. Москва: Канон+: РООИ «Реабилитация», 2017. 432 с.

Хейзинга Й. Homo ludens. В тени завтрашнего дня: пер. с нидерл. Москва: Прогресс: Прогресс-Академия, 1992. 458 с.

Чурин В.В. Игра в труд. Некоторые аспекты трудовой деятельности в современном обществе // Дискурс: науч. журнал. 2019. № 2 (28). С. 201–207.

Шиллер Ф. Письма об эстетическом воспитании человека // Шиллер Ф. Собр. соч. М., 1957. Т. 6. 465 с.

Эльконин Д.Б. Психология игры. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. 360 с.

Югай И.И. Компьютерная игра как жанр художественного творчества на рубеже XX–XXI веков: дис. ... канд. искусствоведения. СПб.: СПбГУП, 2008. 226 с.

References

Bakhtin M.M. *Voprosy literatury i jestetiki* [Questions of literature and aesthetics]. M., 1975, 504 p. (In Russ.)

Belova S.S. *Nominativnaja i jetimologičeskaja igra v hudozhestvennom diskurse: na mate-riale proizvedenij Džejmса Džhojsа i Velimira Hlebnikova* [Nominative and Etymological Play in Artistic Discourse: Based on the Works of James Joyce and Velimir Khlebnikov]: author's abstract diss. PhD., 24 p. (in Russ)

Berlyand I.E. *Igra kak fenomen soznanija* [Game as a phenomenon of consciousness]. Kemerovo, 1992. (In Russ.)

Voskanyan M.V. *Homo Informaticus i Homo Ludens: igra v kul'ture informacionnogo obshhestva* [Homo Informaticus and Homo Ludens: playing in the culture of the information society]. *Voprosy kulturologii* [Questions of cultural studies], 2008, № 11, pp. 17–20. (In Russ.)

Vygotsky L.S. *Igra i ee rol' v psihicheskom razvitii rebenka* [Play and its role in the child's mental development]. *Voprosy psihologii* [Questions of psychology], 1996, № 6, 62–68 pp. (In Russ.)

Gretchenko A.I. *Trud v cifrovoj jekonomike. Rossija: tendencii i perspektivy razvitija. Ezhegodnik* [Labor in the digital economy. Russia: trends and prospects of development. Yearbook]. RAN. INION. Otd. scien. cooperation; ed. by V.I. Gerasimov. M., 2017, iss. 13, part 1, 633 p. (In Russ.)

Deineka O.S. *Nekotorye akcenty sovremennyh issledovanij v otechestvennoj jekonomičeskoi psihologii* [Some accents of modern research in domestic economic psychology]. *Jekonomičeskaja psihologija: proshloe, nastojashhee, budushhee* [Economic Psychology: Past, Present, and Future]. Saratov, 2016, vol. 3, iss. 1, pp. 41–48. (In Russ)

Zeer E.F. *Professional'noe razvitie cheloveka v sisteme nepreryvnogo obrazovanija* [Professional development of a person in the system of continuous education]. *Professional'noe obrazovanije. Stolitsа* [Professional education], 2013, № 9, pp. 10–14. (In Russ.)

Kant I. *Sochinenija* [Works], vol. 5. M., 1966. (In Russ.)

Klimov E.A. *Psihologija professionala: izbrannye psihologičeskie trudy* [Professional Psychology: Selected Psychological Works]. Moscow, 2003, 456 p. (In Russ.)

Levada Yu. *Ishchem cheloveka: sotsiologičeskiye ocherki, 2000–2005* [We are looking for a person: sociological essays, 2000–2005]. Moscow, Novoe izdatel'stvo, 2006, 710 p. (in Russ).

Lobanova T.N. *Vlijanie dominirujushchih trudovyh interesov na dejatel'nost' sotrudnikov organizacij. Organizacionnaja psihologija* [Influence of dominant labor interests on the activity of employees. Organizational psychology], 2015, № 5 (2), pp. 26–45. (In Russ.)

Maksimov A.P., Ivanov I.P. *Sozdanie i primenenie obuchajushchih komp'yuternyh igr v vuze MVD Rossii* [The creation and use of educational computer games at the University of the MIA of Russia]. *Vestnik Barnaul'skogo juridicheskogo instituta MVD Rossii* [Bulletin of the Barnaul law Institute of MIA of Russia], 2011, vol. 1, № 20, pp. 102–106. (In Russ.)

Mezhdunarodnaya klassifikacija boleznej 11 peresmotra [International Classification of Diseases 11 revision]. URL: <https://icd11.ru/> (access date: 12.12.2020).

Mogilevskaja G.I. *Smert' truda: postmodernistskaja refleksija i realii* [Death of labor: postmodern reflection and realities]. *Istoricheskie, filosofskie, politicheskie i juridicheskie nauki, kul'turologija i iskusstvovedenie. Voprosy teorii i praktiki* [Historical, philosophical, political and legal sciences, cultural studies and art criticism. Questions of theory and practice], 2012, № 3, pp. 127–131. (In Russ.)

Oshanin D.A. *Predmetnoe dejstvie i operativnyj obraz* [Subject action and operational image]. *Izbrannye psihologicheskie Trudy* [Selected psychological works]. Moscow; Voronezh, 1999, 512 p. (In Russ.)

Panov V.I., Patrakov E.V. *Cifrovizacija informacionnoj sredy: riski, predstavlenija, vzaimodejstvija: monografija* [Digitalization of the information environment: risks, perceptions, interactions: monograph]. Moscow, FGBNU «Psichologicheskij institut RAO»; Kursk, Universitetskaja kniga, 2020, 199 p. (In Russ.)

Patrakov E.V., Panov V.I. *O vozmozhnosti primeneniya ponjatija «interferencija» dlja opisaniya oblasti slijanija cifrovoj i docifrovoj sred* [The possibility for applying the concept of “interference” to describe the area where the digital and pre-digital environment merge]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija: Pedagogika. Psihologija. Sociokinetika* [Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics], 2020, vol. 26, № 3,

pp. 5–14 (In English). DOI 10.34216/2073-1426-2020-26-3-5-14

Patrakov E.V., Lobanova T.N. *Social'no-psihologicheskie prediktory otklonenija trudovogo povedenija* [Socio-psychological predictors of deviations in labour behavior]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija: Pedagogika. Psihologija. Sociokinetika* [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.

Pomelov V.A., Bredihin S.S. *Komp'yuternaja igra i trud v informacionnom obshhestve* [Computer game and work in the information society]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of Tomsk State University], 2015, № 392, pp. 73–77. (In Russ.) DOI 10.17223/15617793/392/12

Fink E. *Osnovnye fenomeny chelovecheskogo bytiya* [The basic phenomena of human existence]. Moscow, Kanon+, ROOI «Rehabilitation», 2017, 432 p. (In Russ.)

Hejzinga J. *Homo Lundes; V teni zavtrashnego dnja* [Homo Lundes; In the shadow of tomorrow]. M., 1992. (In Russ.)

Churin V.V. *Igra v trud. Nekotorye aspekty trudovoj dejatel'nosti v sovremennom obshhestve* [The game of labor. Some aspects of labor activity in modern society]. *Nauchnyj zhurnal Diskurs* [Scientific Journal Discourse], 2019, № 2 (28), pp. 201–207. (In Russ.)

Shiller F. *Pis'ma ob jesteticheskom vospitanii cheloveka* [Letters about aesthetic education of a person]. Schiller F. *Sobr. soch.* [Collected works]. Moscow, 1957, vol. 6. (In Russ.)

El'konin D.B. *Psihologija igry* [Psychology of the game]. Moscow, Humanit. ed. center VLADOS Publ., 1999, 360 p. (In Russ.)

Jugaj I.I. *Komp'yuternaja igra kak zhanr hudozhestvennogo tvorchestva na rubezhe XX–XXI vekov* [Computer game as a genre of artistic creativity at the turn of the XX–XXI centuries]: dis. cand. of art hist. St. Petersburg, SPbGUP, 2008, 226 p. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 27.12.2020; одобрена после рецензирования 24.01.2021; принята к публикации 26.02.2021.

The article was submitted 27.12.2020; approved after reviewing 24.01.2021; accepted for publication 26.02.2021.

ПСИХОЛОГИЯ

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 1. С. 32-39. ISSN 2073-1426
Vestnik of Kostroma State University, 2021, vol. 27, № 1, pp. 32-39. ISSN 2073-1426
Научная статья
УДК 159.9:316
<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-1-32-39>

ПРОЩЕНИЕ КАК СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН

Бычкова Мария Владимировна, научно-исследовательская лаборатория проблем социальной поддержки личности института педагогики Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия, bychkova81@mail.ru

Аннотация. В статье представлено подробное обоснование актуальности изучения традиционного дореволюционного и современного гуманистического понимания социально-психологического феномена «прощение». Раскрыто смысловое, этимологическое, историческое содержание процесса становления данного понятия. Также указаны важные педагогические аспекты его применения в современной практике духовно-нравственного воспитания в отечественном образовании. В данной статье приводятся результаты обширного анализа религиозных, философских и научных первоисточников, раскрывающих по-разному смысловое, педагогическое и психологическое содержание понятия «прощение» как у отечественных, так и у зарубежных мыслителей. Автором подробно рассмотрены теоретические и практические аспекты гуманистического понимания феномена «прощения», представленные в методических рекомендациях к педагогической программе социально-эмоционально этического обучения (СЭЭО). Также в статье были проанализированы различия в понимании «прощения» как социально-психологического феномена в трудах отечественных мыслителей и западных ученых, трактующих данное понятие с разных позиций: альтруистических и эгоцентрических. Автором указывается, что нравственное воспитание личности, умеющей бескорыстно прощать и любить, возможно только при условии усвоения реальных примеров подобного поведения в социально значимом окружении ребенка. Автором подчеркивается, что недирективные методы современного воспитания, как правило, не способствуют становлению духовно-нравственной сферы личности ребенка.

Ключевые слова: прощение, внутренние и внешние конфликты, обида, образование, воспитание, гуманизм, православное христианство

Благодарности: Работа выполнена при поддержке Российского фонда фундаментальных исследований, проект 20-013-00875

Для цитирования: Бычкова М.В. Прощение как социально-психологический феномен // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 1. С. 32-39. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-1-32-39>

Research Article

FORGIVENESS AS A SOCIO-PSYCHOLOGICAL PHENOMENON

Maria V. Bychkova, Research Laboratory for Problems of Social Support of the Personality of the Institute of Pedagogy, Herzen Russian State Pedagogic University, St. Petersburg, Russia, bychkova81@mail.ru

Abstract. The article presents a detailed substantiation of topicality of studying the traditional pre-revolutionary and modern humanistic understanding of the socio-psychological phenomenon of “forgiveness”. The semantic, etymological, historical content of the process of formation of this concept is revealed. Moreover, important pedagogic aspects of its application in modern practice of spiritual and moral upbringing in Russian education are indicated. This article presents the results of an extensive analysis of religious, philosophical and scientific primary sources, revealing in different ways the semantic, pedagogical and psychological content of the concept of “forgiveness” in both Russian and foreign thinkers’ opinion. The author considers in detail the theoretical and practical aspects of the humanistic understanding of the phenomenon of “forgiveness”, she presented in the guidelines for the pedagogic programme of socio-emotional ethical education (SEEL). The article also analysed the differences in the understanding of “forgiveness” as a socio-psychological phenomenon in the works of Russian thinkers and Western scientists, who interpret this concept from different positions: altruistic and egocentric. The author points out that the moral upbringing of a person who can unselfishly forgive and love is possible only on condition of mastering real examples of such behaviour in a socially significant environment of the child. The author emphasises that the non-directive methods of modern upbringing, as a rule, do not contribute to the formation of the spiritual and moral sphere of the child’s personality.

Keywords: forgiveness, internal and external conflicts, resentment, education, upbringing, humanism, Orthodox Christianity

Acknowledgments: This work was supported by the Russian Foundation for Basic Research, project 20-013-00875

For citation: Bychkova M.V. Forgiveness as a socio-psychological phenomenon. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2021, vol. 27, № 1, pp. 32-39 (In Russ.). <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-1-32-39>

Психология прощения все чаще привлекает исследователей, так как социальные конфликты стали практически неотъемлемой частью нашей жизни. Человек сталкивается с проблемами коммуникации повсеместно, что может быть следствием многих проблем. Одна из них – отсутствие позитивного опыта при разрешении возникающих разногласий в общении, неумение прощать обиды.

Прощение является социально-психологическим феноменом, позволяющим конструктивно разрешать внешние и внутренние конфликты. Прощение как действенный способ снятия социальных противоречий внимательно изучался отечественными мыслителями, но в последнее время к нему стали чаще обращаться зарубежные ученые (Р. Энрайт, М. Сантос, Р. Аль-Мабуку, Ф. Финчем, Э.А. Гассин, Э. Уортингтон, Дж. Норт, М. МакКаллоу, Ц.Л. Мкртчян, Г.М. Бреслав и др.). К сожалению, в современной отечественной науке данное понятие редко становится предметом социальных, педагогических или психологических исследований, за исключением небольшого количества монографий и диссертационных исследований (концепция «саногенного мышления» Ю.М. Орлова, «психология и педагогика ненасилия» В.Г. Маралова, «нравственный акт» А.А. Родионова, В.А. Ситарова, «психология совести» Е.П. Ильина и др.). Прощение, по мнению отечественных ученых, имеет отношение к нравственной сфере личности, которую в советской период развития науки изучали С.Л. Рубинштейн, Е.П. Ильин, А.Г. Ковалев, Б.И. Додонов и многие другие.

В.А. Снегирев считал, что нравственная природа человека проявляется в способности оценивать поступки, с разделением их на добрые и злые. Оценка и различение действий делает человека нравственной личностью, даже если все ограничивается только осознанием и оценкой поведения. При этом происходит смена чувств, способствующих этой оценке: чувства долга, свободы, одобрения или возмущения совести, чувство справедливости, они так быстро сменяются в сознании человека, что сливаются в единое переживание, кажущееся нераздельным – чувство совести [Снегирев: 14, 15].

С.Л. Рубинштейн, описывая нравственные чувства, также считал, что в силу личностной окрашенности они тесно связаны с совестью. Нравственные чувства вызывают негативные переживания при нарушении нравственных норм и, напротив, сообщают чувство удовлетворения от совершения благородного поступка [Рубинштейн: 13]. Е.П. Ильин называл только те чувства нравственными, которые возникали при условии осознания человеком соответствия или несоответствия своего поведения требованиям общечеловеческой морали [Ильин: 6]. А.Г. Ковалев писал,

что совесть является эмоционально-оценочным отношением личности к собственному поведению, которое возникает в результате усвоения и принятия нравственных норм [Ковалев: 8]. Б.И. Додонов особым образом выделял альтруистические эмоции, возникающие вследствие потребности в содействии, помощи другим людям, проявляющиеся в заботе, участии, преданности, нежности и т. п. [Додонов: 5].

Кроме того, нравственные аспекты поведения личности, проявляющиеся в нравственных действиях, привычках, поступках, отношениях, описаны в трудах В.И. Селиванова, Л.И. Божович, М.С. Неймарк, Л.Н. Антиловой и у других отечественных мыслителей, которые считали, что нравственное поведение обусловлено не только внутренними установками, но и общественными нормами морали, ценностями, идеалами, при интериоризации которых в процессе воспитания происходит формирование нравственных установок, способствующих социализации и смысложизненному самоопределению человека.

В психологическом контексте «прощение» имеет важное значение не только для социальной активности человека, но и для развития нравственной сферы личности. В.И. Несмелов, В.А. Снегирев, Е.К. Веселова, Е.Ю. Коржова и М.Я. Дворецкая рассматривают нравственную сферу личности как совокупность личностных характеристик, раскрываемых в содержании ценностей, эталона жизнедеятельности, совести, что косвенно подтверждает значимость «прощения» в жизни человека [Дворецкая: 4].

Первыми, кто стал рассматривать прощение как этическую проблему, были древние греки. Древнегреческие мыслители предписывали при наличии конфликта отстраненное отношение к обидчику. По мнению Эпиктета, великодушные прощающего человека поднимают его на столь недостижимую высоту, что докусающие обидчики рассматриваются лишь как «мешающая мошкара», поэтому отношение к ним напоминает презрение. Обидчика просто не существует, им пренебрегают. Вина – это миф разгоряченного воображения, виновный скорее болен или безумен, считали древние греки. Оскорбляющий тебя обманывается также, как и ты заблуждаешься, что снимаешь с него вину, следовательно, ни тебе, ни ему не нужно прощение, – считал Эпиктет. Обида – удел слабых, сильный человек игнорирует обидчиков, занимая по отношению к ним господствующее положение.

Сократ считал, если обижающий тебя человек – невежда, не знающий истины, то к нему надо иметь снисхождение, ибо никто не творит зло, обладая достаточным знанием. Платон рассматривал злопамятность как мираж, который умирает от истощения по мере насыщения знанием о том, что должно [Платон: 12].

В современных психологических исследо-

ваниях феномена «прощения» наблюдается его противоречивое понимание, что требует четкого определения смыслового содержания данного понятия, на которое можно было бы ориентироваться как в исследовательской, так и в педагогической деятельности.

Поэтому обратимся к толковому словарю В.И. Даля, который соотносит «прощение» с понятиями «простой», «прямой», «истинный». Простить – стать простым, самим собой, ничем не занятым, свободным, прямым, без хитрости, без коварства и лжи. Простота и чистота в отечественной культуре считались проявлением нравственности, они являлись залогом душевного и телесного здоровья человека. Обида понималась как «всякая неправда, все, что оскорбляет, бесчестит, порицает и причиняет боль, убыток или поношение» [Даль: 3].

Христианские мыслители в эпоху патристики придавали понятию «прощение» онтологическое значение. Они считали, что прощение – сакральная способность Бога, приводящая к позитивным изменениям в мире и в человеке. Прощение исцеляет, восстанавливая утраченное совершенство Божественного творения. Для человека «прощение» – это изменение ума как прощающего, так и обижающего. Сакральный смысл «прощения» – это акт Божественного милосердия, освобождающий человека от зла, – христиане рассматривали как дар – не меньший, чем дар бытия. В метафизическом смысле (с точки зрения умопостигаемой реальности) человек дважды становится должником перед Богом: в акте творения, когда получает дар бытия, и в Искуплении, когда получает дар прощения.

Основой христианского мирозерцания служило отношение к ближнему с уважением и любовью. Поэтому, в отличие от греков, они проявляли деятельно свою любовь, а именно – в прощении. Любовь к ближним основывалась на общечеловеческом понимании достоинства человека, заключающегося в том, что каждый человек – это потенциальный носитель образа Божия, проявление которого в человеке зависит от степени его нравственного развития. Уважению противоположно чувство презрения. Презирать нельзя никого, даже самого порочного человека. Должно отвращаться не от личности человека, а от живущего в нем порока. Не следует забывать, что в каждом, даже самом порочном человеке, потенциально сохраняется способность к покаянию, возвращающая ему все достоинства, разрушенные совершаемым им злом. Любовь к ближнему не исключает возможность обличения его дурных поступков с целью их исправления. Все виды и действия любви к ближним можно выразить в справедливости и милосердии, что предполагает необходимость быть с ними: правдивым, искренним, откровенным, благодарным, утешать их в скорбях и болезнях, помогать

им в их нуждах, быть к ним терпеливым, снисходительным (разумно), прощать им их ошибки, всячески способствуя восстановлению мира между людьми. Христианам предписывалось служить ближним бескорыстно, вразумляя бесчинных, утешая малодушных, заступаясь за немощных, обиженных и оскорбленных, но все это совершать осторожно, с рассуждением.

В случае, если нарушается правда, то предписывается вступаться за несправедливо обиженного человека, отстаивая таким образом истину, даже если это привносит разлад, но при этом необходимо сохранять мир в душе на обидчика: «Сколько от тебя зависит никому не подавай случая ко вражде и брани, ни иудею, ни язычнику (ни неверному). Если же видишь, что нарушается благочестие, не предпочитай согласия истине, но стой за нее мужественно, даже до смерти. И в этом случае не враждуй сердцем, не теряй доброго расположения, а восставай только против поступков. Если другой не соблюдает мира не воздвигай бури в своей душе, но внутренне будь благожелателен к нему, однако же не мало не изменяй истине» [Иоанн Златоуст, свт.: 7]. Подобно рассуждает и блаженный Феофилакт, архиепископ Болгарский: «Апостол внушает: исполняй свои обязанности и никому не подавай случая к враждам и смятениям. Если же видишь, что оскорбляется благочестие, то восстань мужественно, сражаясь за истину, однако не против человека враждуй, но против нечестия, а о человеке, напротив, сожалей и шадя его» [Шиманский: 152].

Итак, восточное христианство предписывает смирение в конфликтной ситуации с целью искоренения самолюбия и гордости: «Переломи себя и сокруши находящегося в твоем сердце идола гордости, и поклонись со смирением твоему ближнему, с которым не мирствуешь. <...> Часто самолюбие, не желающее смириться, внушает подождать удобных случаев к примирению с оскорбившим или оскорбленным, в надежде, что время исцелит рану взаимного недоброжелательства и злобы. Но время не исцеляет, а укрепляет злобу, с течением времени человек начинает видеть в оскорбителе непримиримого врага. Поэтому надо принуждать себя как можно скорее примирится: тот наилучший случай для примирения, который ближе всех» [Шиманский: 170]. Поэтому, одним из действенных способов борьбы с злопамятностью является прощение обид и примирение. Прощение имеет личный характер и важно для примирения с обидчиком. Этим устраняется конфликт. Только в исключительных случаях допускается заочное примирение, в душе, «когда оскорбленный нами в гневе или нас оскорбивший человек не желает примириться или не может по причине своего отсутствия» [Шиманский: 177].

Подобное православное понимание социально-психологического феномена «прощения» находит

многочисленные подтверждения в отечественной традиционной культуре, особенно в агиографической и художественной литературе, являя образцы миротворчества. Религиозное понимание феномена «прощение» во многом определяет не только его нравственный характер, но и воспитательный компонент. Прощение – это акт милосердия, сопряженный с жертвой своим «эго». Именно это обстоятельство отечественные мыслители рассматривали как важное условие развития нравственной сферы личности.

В современной зарубежной психологии с 90-х годов прошлого столетия также появился большой интерес к теме «прощения»: «американская психология не случайно обратила внимание на феномен прощения. Во-первых, в США – традиционно тесные связи между психологией и религией, а именно в религиозных работах изначально присутствовала тема прощения. Во-вторых, западная психология в целом (а американская в особенности) в значительной степени ориентирована на прагматические цели и прикладные задачи психотерапии, а прощение как психологический феномен является неотъемлемой частью обыденной жизни человека и общества. В-третьих, зарубежные исследователи довольно быстро установили, что прощение обладает явным терапевтическим, исцеляющим эффектом, ведет к новому качеству жизни; для американского общества, сфокусированного на успехе, здоровье, переживании счастья, это является мощным стимулом к изучению прощения как средства достижения благополучия и душевного комфорта» [Печин: 11].

Правда, американские психологи предлагают несколько иное понимание феномена прощения, чем то, которое было принято в отечественной науке и культуре. Роберт Энрайт [Энрайт: 18] выделяет отдельные признаки, определяющие контекст, в котором прощение может быть уместным, – это уже не смирение, а защита чувства справедливости, желание справиться с обидой, объясняя ее ненамеренностью и т. д. Энрайт перечислял признаки уместности прощения:

- прощение возможно при личном неоправданном ущемлении со стороны другого человека, когда переступаются границы стандартного представления о справедливости;

- обида – это не результат воображаемого события, а следствие объективного, реального факта нарушения принципов общечеловеческой морали во взаимоотношениях;

- прощение всегда сопряжено с чувством справедливости, хотя принято рассматривать его как акт милосердия; поэтому, чтобы научиться прощать, обиженный должен иметь представление о справедливости, позволяющее понять качество и содержание обиды. Таким образом, прощение и справедливость почти синонимы.

Еще одна исследовательница феномена прощения

американка Э. Гассин считает, что прощение приносит пользу как в физическом, так и в психологическом отношении, причем как тому, кто прощает, так и обидчику. Она рассматривает прощение как отказ от негативных мыслей, чувств и внешних проявлений по отношению к индивидууму, который тебя оскорбил лично, глубоко и несправедливо [Гассин: 1, 2].

Так как неумение прощать, наблюдающееся у наших современников, в психотерапевтической литературе соотносится с проблемой эгоцентризма, поэтому следствием накопленных обид становится нарастающая невротизация как молодежи, так и зрелого поколения. При обучении прощению обид, по данным исследований [Enright, Santos, Al-Mabuk: 23], происходит возрастание самооценки, оптимизма, снижается уровень тревожности, исчезают симптомы депрессии. По данным Лин [Lin: 20], работающей с проблемами зависимости у наркоманов и алкоголиков, пациенты, прошедшие «терапию прощения», проявляли принятие себя, они преодолевали депрессию, гневливость, тревожность, у них наблюдались длительные периоды ремиссии по основному заболеванию. «Терапия прощения», применяемая при семейных конфликтах, по данным Кнутсон [Knutson: 19], стабилизирует супружескую совместимость, семейную сплоченность, снижает тревожность, уменьшает проявления гневливости. Использование терапии прощения при лечении онкологических и сердечно-сосудистых заболеваний способствовало не только снижению общего уровня тревожности, но приводило к улучшению соматического здоровья, а иногда к полному выздоровлению. Все эти эмпирические и теоретические исследования социально-психологического феномена «прощение» позволили западным исследователям создать рациональную терапию негативных психологических последствий обид, в первую очередь связанную с прагматическим отношением к обидчику: «себе дороже» обижаться. Проще оправдать себя, исключая свое участие из ситуации конфликта, изменяя при этом не себя, а списывая все на случай. При этом все важные аспекты нравственного прощения, необходимые для личностного изменения, связанные со становлением нравственной сферы личности, исчезают в повышении собственной самооценки, в борьбе за справедливость и физическое здоровье.

Подобную методику, основанную на гуманистических ценностях западной культуры, предлагают исследования [Social, Emotional and Ethical Learning 2019: 21], ориентированные на продвижение в отечественной педагогике идей социально-эмоционально этического обучения (СЭЭО). В частности, по их мнению, применение СЭЭО имеет важное значение в свете поставленных перед российским образованием задач в контексте ФГОС и профессиональных стандартов педаго-

га: воспитательной деятельности, социализации, создания оснований для духовно-нравственного развития учащихся. Они предполагают, что в результате внедрения предлагаемого ими метода осуществится:

- достижение личностных и метапредметных образовательных результатов (развитие морально-го сознания; коммуникативных навыков, регулятивных навыков и др.);

- проектирование ситуаций и событий, развивающих социальные и межличностные отношения; ценностно-смысловые установки; личностные и гражданские позиции; эмоционально-ценностную сферу ребенка (культуру переживаний и ценностные ориентации ребенка);

- проектирование и конструирование социальной среды развития обучающихся в системе образования; развития уклада и атмосферы образовательной организации.

В публикуемых *материалах* СЭЭО акцентируется внимание на следующих *аспектах*:

социальном: значении общения, сообщества, человеческих отношений, социальных связей; особенностях взаимодействия людей: учитель – ученик, ученик – ученик, учитель – учитель; социальных реалиях, структурах, практике.

эмоциональном: значении эмоций в жизни людей и смыслах эмоций; распознавании отдельно взятых эмоций у разных людей (учитель, ученик, родитель и др.); признании эмоциональных ситуаций; выражении эмоций (в позе, мимике, жестах, словесно, знаком, ритуалом); объяснении эмоций; отслеживании последствий разных эмоций; регулировании эмоций.

этическом: обнаружении этического слоя – проявлений добра и зла, добродетелей, ценностей, справедливости, долга, обязанностей, ответственности, совести и т. д. в отношениях, действиях и ситуациях (учителей, учеников, родителей и др.); понимании счастья и страдания в свете этического; нравственным исследованием (прояснении нравственных смыслов и закономерностей) в педагогическом и образовательном процессах [Social, Emotional and Ethical Learning 2019: 21].

Представители СЭЭО утверждают, что их программа опирается на светскую этику, здравый смысл и общечеловеческие ценности, а также на представления о взаимозависимости всех членов общества. Основная идея СЭЭО заключается в том, что образование должно быть дополнено воспитанием, позволяющим формировать ценности: милосердия, сострадания, способствуя этим возрастанию счастья в мире [Social, Emotional and Ethical Learning 2019: 21]. Также важно помочь ребенку приобрести в процессе обучения и воспитания такие способности, как социально-эмоциональный интеллект, умение взаимодействовать с другими людьми, чтобы конструктивно разрешать конфликты [Social, Emotional and Ethical Learning 2019: 21].

Для реализации обозначенных выше целей и задач авторским коллективом было написано методическое пособие по СЭЭО, которое включает в себя примеры занятий, способствующих практическому усвоению милосердного и сострадательного поведения, умению прощать. Авторы программы считают, что для формирования навыков сострадания важно закрепить у учащихся склонность к доброте. В процессе осознания смыслового содержания добра у учащихся происходит принятие других моральных ценностей и способностей, их развитие. Важное внимание уделяется в этой программе и прощению [Social, Emotional and Ethical Learning 2019: 21].

В пособии приводятся методические рекомендации по формированию навыков прощения и сострадания у учащихся. По мнению авторов, «простить – значит снять отрицательные эмоции по отношению к другому человеку, но для этого надо понять его положение в конкретном контексте» [SEE Early Elementary Letterwith Cover: 248]. Ученики должны понимать, что «сострадание и доброта не означают, что во всем надо следовать за другими, на все говорить «да» или давать людям все, что они просят, не принимая во внимание последствий для них самих или для себя. Такое сострадание ведет к саморазрушению» [SEE Early Elementary Letterwith Cover: 229]. Поэтому «сострадание» рассматривается как «необходимость разобраться в ситуации» [SEE Early Elementary Letterwith Cover: 206]. Учащимся рекомендуют: при осознании, что, «дав человеку желаемое, вы причините ему вред, сострадание должно продиктовать вам отрицательный ответ» [SEE Early Elementary Letterwith Cover: 229]. Поэтому завершающее занятие по этой теме посвящается разбору случаев, когда проявить сострадание – значит «отказать» или установить какие-то пределы либо границы в отношениях. Учащиеся обучаются разным способам отстаивать собственное мнение, воспринимать ограничения, вводимые взрослыми, как границы собственной безопасности и счастья, относясь к ним как проявлениям сострадания. Этический смысл ограничений должен восприниматься как способ не навредить другим людям. И здесь уже речь идет «об этике заботы». Если уметь правильно разобраться в ситуации, то подлинная забота о себе и других людях естественным путем позволит всем стать счастливее. На чувстве заботы о себе и других людях, по мнению авторов, развиваются другие качества: сострадание, прощение, великодушие, самодисциплина, честность, порядочность, любовь и другие.

На практике освоение чувства сострадания предполагает освоение навыка заземления, позволяющего научиться сострадать себе. Управление эмоциями – это тоже упражнения на сострадание к себе, как и прощение, которое избавляет от сильных отрицательных эмоций, не позволяющих че-

ловеку быть счастливым и спокойным. С другой стороны, «осознанное слушание и внимание к другим людям – это проявление сострадания и доброты» [SEE Early Elementary Letterwith Cover: 247].

В этом свете упражнение для освоения навыков прощения предполагает знакомство учащихся с историей человека, который причинил вред. Дополнительная информация о происшествии должна позволить им разобраться в происшедшем, простить этого человека и проявить к нему сострадание, а потом и помочь ему, хотя он причинил вред.

Следствием такого воспитания, по мнению авторов учебного пособия, должно стать «озарение» учащихся в усвоении следующих «истин»:

– «если держаться за отрицательные эмоции, мы не будем счастливы, не сможем получать удовольствие от жизни;

– прощение – это когда мы перестаем относиться отрицательно к другому человеку, даже если он сделал что-то неправильное;

– если понять поведение другого человека в данном контексте, можно проявить к нему сострадание.

– сильное сострадание к другому человеку вызывает у нас желание помочь ему, даже если кто-то этого не хочет» [SEE Early Elementary Letterwith Cover: 247].

Педагогическая мысль в отечественном образовании раскрывает важные аспекты осуществления нравственного воспитания. Воспитание нравственной личности, умеющей искренне прощать, хорошо иллюстрируют труды профессора кафедры педагогики МДА протоиерея С.А. Соллертинского (1846–1920), в которых он разделяет способность к познанию на два вида: освоительное и положительное. *Положительное* познание, с его точки зрения, позволяет созерцать предметы в их сущностном содержании – такими, какие они есть на самом деле. Однако, по мнению Соллертинского, изначально человек не способен к такому познанию. У детей процесс познания отражает не сущностную природу познаваемых предметов, а их собственный внутренний мир и желания. Предметный мир они открывают через призму своих личных особенностей, потребностей. Такое познание С.А. Соллертинский [Соллертинский: 16] называет *освоительным* познанием и определяет его как «объективацию наличного душевного содержания». Главной задачей обучения, по его мнению, должно стать развитие нравственной сферы личности ребенка, чтобы любовь и правда стали основными принципами жизни. Способность к освоению любви и правды является врожденной, поэтому она развивается естественно, когда находит соответствующее подтверждение в социальном окружении и воспитывается. Но если предоставить ребенка самому себе, его нравственное развитие может получить недолжное направление. Как существо активное, ребенок пребывает в по-

стоянной деятельности, при этом он склонен избегать препятствий при достижении цели, лениться. Уступая инертности воли, ребенок развивает в себе стремление достигать личных (эгоистических) интересов в ущерб высшим (нравственным). Это поддерживается примерами своекорыстия в жизни окружающих его людей. Чтобы предупредить развитие эгоизма, Соллертинский считал, что «обучение должно быть от начала и до конца воспитывающим», активно воздействующим на развитие присущего ребенку чувства любви и правды. Однако современная педагогика все чаще обращается к недирективным методам воспитания подрастающего поколения. В частности, педагогическая модель СЭЭО предлагает ребенку, еще не способному к положительному познанию ценностей, на основе собственного опыта «озарения» сделать вывод об изучаемых предметах, что способствует развитию в них эгоцентризма, прагматизма, но не альтруизма и нравственности.

Итак, сравнивая разные подходы к пониманию социально-психологического феномена «прощение», можно сделать следующие выводы:

1. Прощение рассматривается по-разному в отечественной и западной психологии. В первом случае прощение базируется на безусловном понимании любви и милосердия, когда прощающий не ищет своей выгоды: спокойствия, здоровья, самоуважения и самосострадания, счастья. Наоборот, он жертвует «эго», личным покоем, здоровьем и счастьем, а иногда и жизнью ради другого, ничего не требуя взамен. Более того, отечественная классическая литература раскрывает уникальные примеры высокой нравственности таких героев, как князь Мышкин в романе «Идиот» Ф.М. Достоевского или Татьяны Лариной в бессмертной поэме А.С. Пушкина «Онегин».

2. Западная гуманистическая психология предлагает в прощении усвоить образ прагматической сделки с совестью, где снятие конфликтной ситуации дает человеку как физические, так и социальные выгоды. Немаловажное значение здесь уделяется самоуважению, укреплению «эго» и физического здоровья или приобретению социального благополучия. Поэтому современные педагогические практики, опирающиеся на гуманизм, как СЭЭО, вместо снятия внутреннего конфликта вносят еще больший диссонанс в становление нравственной сферы подрастающего поколения. Они наполняют привычные понятия «милосердие», «сострадание», «прощение» не только противоречивым, но зачастую ложным содержанием, которое не позволяет учащимся испытывать подлинные чувства любви и милосердия, радость прощения.

Список литературы

Гассин Э.А. Обряд прощения: психологическое, социальное и духовное становление челове-

ка // Консультативная психология и психотерапия. 2006. № 3. С. 4–13.

Гассин Э.А. Психология прощения // Вопросы психологии. 1999. № 4. С. 93–103.

Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 т. / под ред. И.А. Бодуэна де Куртене. М.: Прогресс: Универс, 1994. 2030 с.

Дворецкая М.Я. Идеал человека в истории отечественного образования // Психическое развитие человека и социальные влияния: коллективная монография / Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена. Санкт-Петербург, 2010. С. 174–198.

Додонов Б.И. Эмоция как ценность. М.: Политиздат, 1978. 272 с.

Ильин Е.П. Психология совести: вина, стыд, раскаяние. СПб.: Питер, 2016. 288 с.

Иоанн Златоуст, свт. Толкование на послание к Римлянам // Полное собрание творений: в 12 т. Т. 9. Кн. 2. М., 2010.

Ковалев А.Г. Личность воспитывает себя. М., 1983. 256 с.

Кожевникова М.Н. Воспитание человека в новом тысячелетии // Человек. 2019. Т. 30, № 3. С. 80–95.

Кожевникова М.Н. Междисциплинарный семинар «Социально-эмоциональное обучение в современном образовании» // Человек и образование. 2019. № 1. С. 183–188.

Печин Ю.В. Становление и развитие психологии прощения в США: краткий обзор // Психологическая наука и образование: электрон. журнал. 2014. Т. 6, № 4. С. 194–206.

Платон. Соч.: в 3 т. М., 1968.

Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2002.

Снегирев В.А. Нравственное чувство (опыт психологического анализа) // Вера и разум. Харьков: Тип. Губернского Правления, 1891. Т. 2, ч. 2: Отдел философский. С. 1–26.

Снегирев В.А. Психология. СПб.: Об-во памяти игумении Таисии, 2008. 786 с.

Соллертинский С.А. Пастырство Христа Спасителя / прот. С. Соллертинский. СПб.: Об-во памяти игумении Таисии, 2013. 472 с.

Шиманский Г.И. О страсти гнева и борьбе с ней. СПб.: Об-во памяти игумении Таисии, 2019. 216 с.

Энрайт Р. Духовное развитие прощения. М.: Изд-во Академия, 1991. 220 с.

Knutson J.A. Strengthening marriages through the practice of forgiveness. To be submitted as Ph.D. dissertation, University of Wisconsin-Madison, 2003.

Lin W.F. Forgiveness as an educational intervention goal within a drug rehabilitation center. Unpublished Ph.D. dissertation, University of Wisconsin-Madison, 2001.

The SEE Learning Companion: Social, Emotional, and Ethical Learning: Educating the Heart and Mind. Atlanta, GA, Emory University, 2019

SEE_EarlyElementary_LetterwithCover.pdf. URL: https://seelearning.emory.edu/sites/default/files/2019-04/SEE_EarlyElementary_LetterwithCover.pdf (дата обращения: 27.10.2020)

Enright R.D., Santos M.J.D., Al-Mabuk R. The adolescent as forgiver. Journal of Adolescence, 1989, № 12, pp. 95–110.

References

Gassin Je.A. *Obrjad proshhenija: psihologicheskoe, social'noe i duhovnoe stanovlenie cheloveka* [Rite of Forgiveness: Psychological, Social and Spiritual Formation of a Human]. *Konsul'tativnaja psihologija i psihoterapija* [Consultative Psychology and Psychotherapy], 2006, № 3, pp. 4–13. (In Russ.)

Gassin E.A. *Psikhologija proshhenija* [Psychology of Forgiveness]. *Voprosy psikhologii* [Questions of psychology], 1999, № 4, pp. 93–103. (In Russ.)

Dal V.I. *Tolkovi slovar' zhivogo velikorusskogo iazyka* [Dictionary of the living Russian language, in 4 vols.]: in 4 vols., ed. by I.A. Boduen de Kurtene. Moscow, Progress Publ., Univers Publ., 1994, 2030 col. (In Russ.)

Dvoretzkaya M.Ya. *Ideal cheloveka v istorii otechestvennogo obrazovaniia* [The ideal of a person in the history of Russian education]. *Psikhicheskoe razvitie cheloveka i sotsial'nye vliianiia: kollektivnaia monografiia* [Human mental development and social influences]: collective monograph; Herzen Russian State Pedagogical University. St. Petersburg, 2010, pp. 174–198.

Dodonov B.I. *Emotion as a value* [Emotion as a value]. Moscow, Politizdat Publ., 1978, 272 p.

Ilyin E.P. *Psikhologija sovesti: vina, styd, raskaianie* [The psychology of conscience: guilt, shame, remorse]. Sankt-Petersburg., Piter Publ., 2016, 288 p. (In Russ.)

John Chrysostom, St. *Interpretation of the Epistle to the Romans. Polnoe sobranie tvoreni* [Complete collection of works]: in 12 vols. Vol. 9, iss. 2. Moscow, 2010. (In Russ.)

Kovalev A.G. *Lichnost' vospityvaet sebja* [Personality educates itself]. Moscow, 1983, 256 s. (In Russ.)

Kozhevnikova M.N. *Vospitanie cheloveka v novom tysyacheletii* [Human education in the new millennium]. *Chelovek* [Person], 2019, vol. 30, № 3, pp. 80–95. (In Russ.)

Kozhevnikova M.N. *Mezhdistsiplinarnyi seminar «Sotsial'no emotsional'noe obuchenie v sovremennom obrazovanii»* [Interdisciplinary seminar “Social and emotional learning in modern education”]. *Chelovek i obrazovanie* [Man and education], 2019, № 1, pp. 183–188. (In Russ.)

Pechin Iu.V. *Stanovlenie i razvitie psikhologii proshheniia v SShA: kratkii obzor* [The Rise and Development of the Psychology of Forgiveness in the United States: An Overview]. *Elektronnyi zhurnal «Psikhologicheskaja nauka i obrazovanie»* [Electronic

journal “Psychological Science and Education”), 2014, vol. 6, № 4, pp. 194–206. (In Russ.)

Platon. *Soch.: v 3 t.* [Plato. Vol.: in 3 vols.]. Moscow, 1968. (In Russ.)

Rubinshtein S.L. *Osnovy obshchei psikhologii.* [Fundamentals of General Psychology]. Sankt-Petersburg, Piter Publ., 2002. (In Russ.)

Snegirev V.A. *Nravstvennoe chuvstvo (opyt psikhologicheskogo analiza)* [Moral feeling (experience of psychological analysis)]. *Vera i razum* [Faith and Reason], vol. 2, iss. 2: Philosophical department. Kharkiv, 1891, pp. 1–26. (In Russ.)

Snegirev V.A. *Psikhologiya* [Psychology]. Sankt-Petersburg, Ob-vo pamiati igumenii Taisii Publ., 2008, 786 p. (In Russ.)

Sollertinskii S.A. *Pastyrstvo Khrista Spasitelia* [The ministry of Christ the Savior], prot. S. Sollertinskii.

Sankt-Petersburg, Ob-vo pamiati igumenii Taisii Publ., 2013, 472 p. (In Russ.)

Shimanskii G.I. *O strasti gneva i bor'be s neiu* [About the passion of anger and the fight against it]. Sankt-Petersburg, Ob-vo pamiati igumenii Taisii Publ., 2019, 216 p. (In Russ.)

Enrait R. *Dukhovnoerazvitie proshcheniia* [Spiritual Development of Forgiveness]. Robert Enrait. Moscow, Akademia Publ., 1991, 220 p. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 14.12.2020; одобрена после рецензирования 21.01.2021; принята к публикации 27.02.2021.

The article was submitted 14.12.2020; approved after reviewing 21.01.2021; accepted for publication 27.02.2021.

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 1. С. 40-45. ISSN 2073-1426
Vestnik of Kostroma State University, 2021, vol. 27, № 1, pp. 40-45. ISSN 2073-1426
Научная статья
УДК 159.9:316
<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-1-40-45>

ДОВЕРИЕ КАК ВЕДУЩЕЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ОТНОШЕНИЕ В ПЕРЕЖИВАНИИ ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНЫХ ДАННОСТЕЙ

Корнев Сергей Александрович, кандидат психологических наук, доцент кафедры непрерывного психолого-педагогического образования, Ивановский государственный университет, Иваново, Россия, kornevbox@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0592-4718>

Аннотация. В статье анализируется понимание ценности человеческой жизни, ответственности за все, что происходит или может произойти с человеком, выявляются пути преодоления отчуждения и одиночества, формирования доверия к самому себе, к миру, другим. Представлен теоретический обзор, где прослеживается связанность экзистенциальных данностей, однако в работах по психологии мы не находим научно-психологического и статистического обоснования этих связей, которые обозначены давно, еще экзистенциальными философами. По данной теме приведены результаты эмпирического исследования, полученные в ходе использования следующих методик: изучения доверия/недоверия личности миру, другим людям, себе А.Б. Купрейченко; тест «Ценностные ориентации» М. Рокича; многомерно-функциональная диагностика «ответственности» (ОТВ-70); тест «Смысложизненные ориентации» Д.А. Леонтьева; опросник «Отношение к смерти» П.Т. Вонга; опросник «Страх личной смерти» в адаптации К.А. Чистопольской; «Дифференциальный опросник переживания одиночества» (Е.Н. Осин, Д.А. Леонтьев). В исследовании принимали участие 80 человек в возрасте от 18 до 61 лет. Из них 54 % женщин и 46 % мужчин. В браке находятся 51 % респондентов, 49 % опрошенных семьи не имеют, 50 % испытуемых имеют высшее образование. Установлено: уровень осмысления жизни, принятие ответственности, одиночества и его последствий во многом определяются доверием личности к себе, к другим и миру в целом; «оптимальная мера» доверия позволяет человеку принимать экзистенциальные данности, справляться с ощущением бессмысленности существования и страхом смерти; логическим продолжением поиска и нахождения смысла жизни, борьбы с экзистенциальным кризисом становится отношение к смерти, включающее анализ причин возникновения страха смерти и стремление определить смысл жизни через феномен доверия.

Ключевые слова: смысл жизни, страх смерти, ответственность, доверие, идентичность, одиночество, коллективный субъект, отношение, переживание, ценности, межличностное и межгрупповое взаимодействие, экзистенциальные данности, социальная система

Для цитирования: Корнев С.А. Доверие как ведущее социально-психологическое отношение в переживании экзистенциальных данностей // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 1. С. 40-45. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-1-40-45>

Research Article

TRUST AS A LEADING SOCIO-PSYCHOLOGICAL RELATIONSHIP IN THE EXPERIENCE OF EXISTENTIAL GIVEN

Sergei A. Kornev, Candidate of Psychological Sciences, Ivanovo State University, Ivanovo, Russia, kornevbox@mail.ru <https://orcid.org/0000-0002-0592-4718>

Abstract. The understanding of the value of human life and responsibility for everything that happens or can happen to a person is analysed in the article; ways of overcoming alienation and loneliness and building trust in oneself, in the world and in others are identified. A theoretical overview, where the connectivity of existential givens is traced, is presented; in works of psychology, we however do not find scientific-psychological and statistical substantiation of these connections, which were outlined as long ago as at the time of existentialist philosophers. The results of empirical research are obtained by using the following methods – the study of personal trust or distrust in the world, in other people, in oneself by Alla Kupreychenko; Milton Rokeach Value Survey; Multidimensional diagnostic of «responsibility» RESPONSIBILITY-70; Dmitriy Leont'yev's Meaningful Orientations Test; «Death Attitude» questionnaire by Paul T. P. Wong; Kseniya Chistopol'skaya's adaptation of the «Fear of Personal Death» questionnaire, Yevgeniy Osin & Dmitriy Leont'yev's differential questionnaire on the experience of loneliness. 80 people between the ages of 18 and 61 took part in the study. Of these, 54 % were females and 46 %, males. 51 % of the respondents have a family; 49 %, do not; 50 % of the respondents have a higher education. It is established that the level of understanding life, accepting responsibility, loneliness and its consequences are largely determined by the individual's trust in oneself, in others and in the world as

a whole; the «optimal measure» of trust allows a person to accept existential given and cope with the feeling of meaninglessness of existence and the fear of death; what becomes the logical continuation of the search and finding meaning in life and the struggle with existential crisis is the attitude towards death, which includes analysis of the reasons for fear.

Keywords: meaning of life, fear of death, responsibility, trust, identity, loneliness, collective subject, attitude, experience, values, interpersonal and intergroup interaction, existential given, social system

For citation: Kornev S.A. Trust as a leading socio-psychological relationship in the experience of existential given. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2021, vol. 27, № 1, pp. 40-45 (In Russ.). <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-1-40-45>

Проблемы доверия, смысла жизни и страха смерти, ценности выбора, пределов свободы наиболее полно отражены в работах С. Кьеркегора, М. Хайдеггера, Ж.П. Сартра, Э. Фромма и др. Типичные экзистенциальные мотивы (трагизм бытия, ощущение пустоты и беспоконья, неотвратимость собственной смерти) формируются на фоне ослабления веры, краха традиционных ценностей мировой культуры.

В философии теоретическая связанность экзистенциальных данностей обозначена давно. Однако нет удовлетворительного научного (психологического и статистического) обоснования этих связей.

В ситуации современного кризиса идентичности человек не ищет свою самостождественность, смысл и путь в жизни. Он потребляет готовые, искусственно возникающие псевдоценности, которые предоставляет ему общество и массовая культура.

Однако подлинная жизнь – это объединение прошлого, настоящего и будущего, проникнутое осознанием вечности. Именно эту системообразующую роль с древнейших времен играет «доверие»: «Являясь коллективным субъектом жизнедеятельности и находясь в обстоятельствах внешней угрозы и опасностей, первичное человеческое сообщество спланивалось, интегрировалось на основе внутригруппового доверия» [Плесовских: 156].

Между тем кризис идентичности становится причиной страданий и напряженности, беспокойства: все удобства, все предметы роскоши теряют смысл, ведь их не заберешь с собой – «смерть заберет лишь тебя одного» [Ошо: 10].

Борис Герасимович Ананьев в своем научном труде отмечает: «...граница между жизнью и смертью человека действительно пролегает на самых высших этажах иерархической системы регулирования информационных и энергетических потоков» [Ананьев: 202]. Из чего следует, что страх перед неизбежностью смерти имеет многоступенчатое основание, но все же основными причинами страха смерти являются:

1. Ужас перед неизвестным и неопределенным. Людей пугает не сама смерть, а неизвестность, скрываемая смертью. Разумом мы знаем, что умрем, но пока не испытаем на собственном опыте, не поверим словам и доводам. В современном обществе страх смерти почти не связан с личным опытом. Человек отделил себя от смерти, возложив ответственность на других. Он не хочет

иметь с ней ничего общего и изо всех сил надеется, что его смерть придет еще не скоро.

В тоже время современная культура постоянно говорит людям о смерти, это центральная тема каждого информационного выпуска. Смерть на экране не воспринимается человеком как реальность. Это типичная реакция защиты. «Ограничения, старение, смерть – все это может относиться к ним, но не к нам, не ко мне» [Ялом: 108].

Многие из тех, кто бывал во время клинической смерти как бы по ту сторону бытия, обретают внутреннее спокойствие. Конечно, они тоже боятся, но имея своеобразный околосмертный опыт, не стремятся уйти из жизни, считают, что им был дан шанс вернуться для чего-то, для какой-то цели.

Один из ведущих исследователей околосмертного опыта Станислав Гроф пишет: «Во все времена в различных культурах существовали ритуалы, в ходе которых люди испытывали мощное переживание смерти в символической форме... Ритуалы такого рода выполняли две важные задачи: с одной стороны, провоцировали глубинный процесс трансформации... с другой – служили подготовкой к настоящей физической смерти» [Гроф: 12].

2. Ужас перед окончательным отторжением физического плана. Как дерево ежегодно сбрасывает сухие и старые листья, чтобы с началом весны поменять их на новые (если бы это не происходило, то что было бы с жизнью?), так и «...смерть имеет определенную задачу. Она включена в программу жизни, и выживание организма возможно лишь при планомерном отмирании некоторых частей» [Уотсон: 5].

3. Сомнения по поводу бессмертия. Не так давно существенно большее количество людей не сомневалось в существовании Бога. Они верили в загробную жизнь, избавляющую от мучений и боли. Сейчас же многие участвуют в церковных мероприятиях ради общения или потому, что «так надо». И религия лишилась одной из своих функций – давать надежду, придавать смысл земным трагедиям, подводить к объяснению мучительных событий.

4. Нежелание человека расставаться со всем, что было дорого его сердцу, и с теми, кого он искренно любил или к кому был сильно привязан. Как утверждал А. Адлер, «...человеческое устремление обусловлено сочетанием чувства общности и стремлением к личному превосходству. Оба этих основных фактора проявляются как социальные

образования: первое как врожденное, укрепляющее человеческую общность, второе как приобретенное...» [Адлер: 5]. Из этого следует, что потребность в общности с другими людьми может рассматриваться как врожденная базисная потребность человека.

Одиночество и социальная изоляция обостряют страх смерти. Он начинает активнее напоминать о себе, потому что одиночество лишает личность чувства связи с жизнью через других людей, оно также символически приближает человека к смерти. Выходом может быть поддержка сталкивающихся со смертью людей: «во многих дописанных обществах гомогенная, замкнутая и в высшей степени сакральная природа общины являлась тем клубком взаимозависимостей, внутри которого умирающий обретает себя» [Гроф: 15].

Каждому приходится переживать кончину близких и столкнуться с переживанием осознания собственной смертности. Однако, несмотря на то, что люди отдают себе отчет в естественности этого процесса, они делают попытки уклониться от него. Старение, смерть воспринимается не как составляющие процесса жизни, а как полное поражение и непонимание ограниченности наших возможностей управлять природой.

5. Отождествление себя со своим физическим телом и ужас перед возможностью потерять себя. Когда человек видит в себе только себя, он погружается в тревогу, в заботы о завтрашнем дне, он испытывает вражду к окружающим, не в состоянии насытить свои желания, постоянно зависит от мнения других, от своего успеха или неуспеха: «Если бы все мы предприняли искреннюю попытку хладнокровно обдумать собственную смерть, совладать с окружающими тему смерти тревогами и помочь остальным свыкнуться с подобными мыслями, в нашем мире, возможно, стало бы меньше разрушительных сил» [Кюблер-Росс: 15].

На наш взгляд, изучение направленности и содержания страха смерти во взаимосвязи с остальными экзистенциальными данностями позволяет понять как их роль в функционировании личности, так и значимые для личности сферы потерь. Страх, являющийся одним из способов столкновения с неизбежностью смерти, содержит в себе возможности для более глубокого постижения собственной жизни, что позволяет достичь целостности бытия за счет осознания страха смерти, возможности учиться не только у жизни, но и у смерти. Поэтому страх смерти имеет решающее значение в становлении личности, так как позволяет распорядиться своей свободой отношения и принять ответственность за собственную жизнь.

Проблема выбора с экзистенциальной точки зрения стоит так: не хороший или плохой выбор мы делаем, а выбор, который принимается как собственный. Понимая, что абсолютно правильного не существует, мы идем на риск, то есть доверяем,

принимая негарантированные результаты, и так несем ответственность. Именно через доверие и ответственность обнаруживается выход из тупика всеобщей относительности, размытости смыслов и утраты ценностных ориентиров. Ведь одной из важнейших способностей зрелой личности является четкое осознание своей ответственности и умение отличить, то, что мы властны изменить, от того, что можем только принимать.

Жизнедеятельность, основанная на доверии к себе и к миру, позволяет человеку достигать целостности, устойчивости, принимать этот мир таким, каков он есть, безбоязненно вступать во взаимодействие с окружающими, условиями существования и реагировать на них. «Основными функциями доверия являются познание, обмен и обеспечение взаимодействия, а основными функциями недоверия – самосохранение и обособление» [Ильин: 34].

Таким образом, одиночество – естественное явление, необходимый элемент становления человеческой личности. Возможны два пути плодотворного использования этого состояния: 1) принятие и использование уединения для личностного роста и самореализации, обретения внутренней силы; 2) достижение полноценных связей с окружающими, межличностного единства (исключающего симбиотические связи), основанные на возможности что-то дать другому, осознавать его индивидуальность и уникальность. Оба варианта предполагают высокую степень доверия как к себе, к окружающим, так и к миру в целом. Как отмечает Т.П. Скрипкина, сущность доверия «имеет глубоко психологическую природу и служит основой как отношений между людьми, так и взаимодействия человека с миром и даже самим собой» [Ильин: 10].

Доверие не ограждает от опасений, сожалений, печали, беспокойности и т. д., но открывает его навстречу всему тому богатству, которое преподносит жизнь; позволяет не закрываться, не загораживаться даже от самых простых проявлений настоящего. Доверие как базовая ценностно-смысловая установка является необходимым условием адаптации и нахождения себя и своего места в мире.

«Центростремительные силы формируют сплоченность, монолитность сообщества и его субъектность. Таким центром является принцип устройства социальной системы, то есть ведущее социально-психологическое отношение...» [Сушков: 383]. «Сформированная сферическая целостность становится средой, где возможны процессы саморегуляции взаимодействия субъектов, преодоления конфликтных состояний и восстановления межгрупповой и межличностной гармонии» [Сушков: 383]. Теоретический анализ литературы по проблеме исследования позволил предположить наличие связей в рамках социальной системы между основными экзистенциальными

ми данностями: смыслом жизни, страхом смерти, одиночеством, ответственностью, где центральным, системообразующим фактором выступает феномен доверия.

В связи с этим были поставлены следующие задачи:

1) Выявить особенности и степень выраженности основных экзистенциальных данностей: смысла жизни, страха смерти, одиночества ответственности, уровень и специфику принятия, которые присущи людям, а также факторы, которые оказывают влияние на их формирование.

2) Определить степень выраженности и специфику доверия человека: к себе, к миру, к людям.

3) Изучить и охарактеризовать влияние, которое экзистенциальные данности оказывают друг на друга, понять, насколько они определяются доверием как связующим элементом в переживании личностью экзистенциальных данностей.

Объект исследования: личность как субъект психологических отношений.

Предмет исследования: феномен доверия как системообразующий фактор в переживании личностью экзистенциальных данностей.

В соответствии с поставленными задачами и целями выбраны следующие методики:

1) методика изучения доверия/недоверия личности миру, другим людям, себе А.Б. Купрейченко (2008);

2) методика «Ценностные ориентации» М. Рокка;

3) многомерно-функциональная диагностика «ответственности» (ОТВ-70);

4) тест «Смысловые ориентации» (методика СЖО) Д.А. Леонтьева;

5) опросник «Отношение к смерти» П.Т. Вонга (с соавт.) в адаптации К.А. Чистопольской;

6) опросник «Страх личной смерти» в адаптации К.А. Чистопольской;

7) «дифференциальный опросник переживания одиночества» (Е.Н. Осин, Д.А. Леонтьев).

Эмпирическую базу исследования составили мужчины и женщины в возрасте от 18 до 61 лет. Было принято решение не включать в выборку респондентов до 18 лет по причине сложности получения разрешений на проведение опроса несовершеннолетних по тематике страха смерти.

Всего в исследовании принимали участие 80 человек, из них 54 % женщин и 46 % мужчин. В браке находятся 51 % респондентов, 49 % опрошенных семьи не имеют, 50 % испытуемых имеют высшее образование.

В соответствии с результатами проведенного эмпирического исследования, представленного на базе ИвГУ в магистерской диссертации В. Смирнова, можно сделать следующие выводы:

1. С ростом доверия повышается общая осмысленность жизни, респонденты показывают наличие целей, высокий интерес и эмоциональную на-

сыщенность, удовлетворенность самореализацией, ощущение продуктивности пройденного отрезка жизни, они верят в свои силы и способность контролировать события, свободно принимать решения. Это можно объяснить как общими свойствами психических феноменов смысла и доверия, их направленностью и контекстуальностью, важнейшей ролью в жизнедеятельности и адаптации личности, так и стремлением придать смысл практически всем событиям нашей жизни, что упрощает ее, делает понятной и определенной, схожие функции выполняет и доверие.

2. Доверие тесным образом связано с ответственностью. Доверие к миру и к себе является важнейшим условием принятия решения. Нам необходимо осознать ситуацию, в которой мы находимся, оценить альтернативы и последствия, совершить выбор, признать себя автором и принять последствия. Это требует независимости и обязательности, продуктивности и самоотверженности, направленности и осознанности своих действий.

3. Стоит отметить выраженные отрицательные связи одиночества и доверия, говорящие о том, что «оптимальный уровень» доверия помогает преодолеть ощущение болезненного переживания одиночества. Это объясняется тем, что необходимыми условиями доверия являются: принятие себя и другого с учетом уникальности и индивидуальности; признание права другого на свой собственный мир и точку зрения. Люди, обладающие такими качествами, редко остаются одни, в том числе и наедине с собой. Как отмечает Т.П. Скрипкина, сущность доверия «имеет глубоко психологическую природу и служит основой как отношения между людьми, так и взаимодействия человека с миром и даже самим собой» [Ильин: 10].

4. Тесные связи одиночества и смысла жизни можно объяснить тем, что у человека существуют два пути преодоления страха бессмысленности своего существования. С одной стороны, вера в собственную исключительность, в свои силы, в возможность установить полный контроль своей жизни, с другой – слияние и поглощение социумом, группой, Богом, значимым другим, на которого осуществляется проекция божественных качеств. Иными словами, человек добровольно принимает одиночество, умеет его использовать для собственного роста и реализации, в чем и обретает смысл жизни; либо он растворяется в группе, социуме, коллективном субъекте, живет их целями и смыслами и таким образом преодолевает ощущение бессмысленности и свое одиночество.

5. Существуют множественные корреляции смысла жизни и ответственности. Это объясняется тем, что придание смысла тому или иному факту уже является актом принятия ответственности и свободы выбора. Поскольку мы осознаем ситуацию, ее контекст и видим альтернативы исходя из этой направленности, принимаем решение

и действуем, что дает нам возможность принять и осмыслить последствия нашего выбора. Крайней формой чрезмерной ответственности (интернальности) можно считать свойство человека полагать себя источником всех событий, что не является адекватной позицией. Не все зависит от свободы выбора. Но даже таким событиям, как приход смерти и неотвратимость будущего, мы стремимся придать тот или иной смысл.

6. Человек всегда старается организовать случайные стимулы в смысловые конструкты. Это обеспечивает впечатление контроля над воспринимаемой информацией, помогает справляться с неопределенностью. Именно поиск смысла жизни помогает преодолеть осознание собственной конечности. Попытка придать смысл внешнюю природу приводит к ослаблению экзистенциальных страхов. Мы хотим верить, что смысл дан нам свыше: Богом, природой, социумом, отрицая во многом, что к нему стремимся мы сами как к сильнейшему защитному конструкту.

7. Определена и проанализирована связь основных ценностей и данностей существования. Логичным оказалось, что здоровье является основным показателем и условием полноты и успешности жизни, имеет корреляции со всеми экзистенциальными данностями. Пока мы обладаем здоровьем, мы мало думаем о смысле, ответственности, смерти, одиночестве, но наше отношение кардинально изменяется, когда мы начинаем его терять.

8. Подтвердилась идея Э. Фромма и В. Франкла, условно разделяющих людей на стремящихся «иметь» либо «быть». С ростом желаний «иметь», с повышением значения материально обеспеченной жизни растет эгоизм, страх смерти и падает эмоциональная насыщенность жизни.

9. В ходе анализа выявилось противоположное отношение к дружбе: с одной стороны, вдумчивое и осмысленное, основанное на взаимном дополнении, принятии другого человека, с другой – показное, базирующееся на поверхностных связях с целью избегания одиночества.

10. Отрицательная связь ценности свободы и ответственности говорит о часто недостаточном понимании их сути: интерпретация свободы как вседозволенности, неприятие ответственности за последствия своих решений, слабая ориентировка в возможных альтернативах своего поведения.

11. Трудности больше замечают те, кто хочет обращать на них внимание и списывать на них свои промахи и неудачи, а значит, не признавать себя автором своей жизни. Обычно эта позиция свойственна людям эгоистичным и зачастую слабым, что и подтверждают выявленные нами связи.

12. Анализ связей между экзистенциальными категориями страха смерти, ответственности и одиночества подтвердил выводы теоретического исследования: бегство от одиночества является одной из стратегий совладания со страхом

собственной конечности. Если человек испытывает заполняющий его страх смерти, то преодоление может происходить по разному: обращение к религии, психологу, друзьям, что позволяет подключать ресурсы коллективного субъекта. Другой путь – отгородиться от мира, поверить в собственную исключительность и бессмертие. Обычно второй вариант тупиковый, поскольку приводит к росту тревожности по мере старения и утраты возможностей контролировать свою жизнь. Поэтому выходом является обращение к коллективному субъекту, где человек, растворяя свои страхи и сомнения, имеет возможность обрести-почувствовать доверие.

13. Обратную тенденцию вытеснения мыслей о смерти представляет ее нейтральное принятие, которое ассоциируется с философским, отстраненным способом мышления, зрелостью суждений и здравым смыслом, достигаемым жизненным опытом. Чем более респонденты говорят о нейтральном принятии смерти, тем легче они переживают и плодотворно используют одиночество, легче принимают ответственность, меньше приукрашивают себя.

14. Напротив, вера в послежизнь, в Бога, жизнь души в раю или аду, в посмертное существование отягчает чувство одиночества, толкает искать общения любой ценой. Поэтому уход в веру часто является одним из вариантов бегства как от страха смерти, так и страха одиночества.

15. Избавляющее принятие трактуется как тенденция к суицидальному поведению, освобождению от боли и страданий. Иными словами, таким людям трудно осознать, что они сами творцы своей жизни, именно их подходы и отношения к людям приводят к росту пораженческих настроений. Для них свойственно самим загонять себя в угол, рисуя стены и ограничения, присуще нежелание оглянуться вокруг и увидеть возможности и альтернативы, поверить в себя.

16. Для респондентов, показывающих сильные личностные качества, существенен страх смерти как последствия для личности. Им сложно потерять свое чувство ответственности, стеничность, социальную востребованность, они негативно оценивают одиночество и избегают уединения. Такие люди привыкают находиться среди других, им сложно отказаться от постоянных контактов, которые, возможно, создают у них впечатление полноты собственной жизни.

17. Страх забвения после смерти естественным образом связан с одиночеством и его негативной оценкой. Он ослабевает в случаях умения творчески использовать уединение, растет с возрастом. По-видимому, именно с возрастом проявляется, насколько человек может использовать ресурсы, заложенные в одиночестве, в противном случае оно раздавливает чувством безысходности и бесполезности существования.

18. Связи одиночества и ответственности подтверждают мысль о том, что благотворное использование уединения возможно только при наличии определенного ресурса, который обычно выражается в смысле жизни, далеко от эгоистических устремлений, принятии на себя ответственности за свои поступки и жизнь в целом, трезвом взгляде на себя и свои возможности, а следовательно, обладая «оптимальной мерой» доверия к своей личности и к окружающему миру.

В современном обществе растет ожесточение, неприятие, безразличие к судьбам других. Можно видеть утрату доверия, упадок нравственности. Все больше сомневающих во всем и тех, кто полагается не на свои ощущения, а на законы, стандарты, предписания. А ведь именно жизнедеятельность, основанная на доверии к себе и к миру, фасилитирует – помогает достижению целостности, устойчивости, принимать этот мир таким, каков он есть. «Доверие связано с межличностными отношениями, реализуемыми в контексте социальной системы, социально-психологических отношений между людьми в целом. То есть оно затрагивает межгрупповой и межиндивидуальный уровни взаимодействия субъектов» [Корнев: 131].

Вышесказанное позволяет утверждать, что «оптимальная мера» доверия позволяет безбоязненно вступать во взаимодействие с окружающими, с условиями существования и реагировать на них. Хотя доверие и не ограждает от опасений, сожалений, грустных мыслей и беспокойности, но открывает человека навстречу миру и богатству жизни. «В этом пространстве все параллельные прямые, представленные ценностной стороной межличностных отношений, пересекаются...» на уровне доверия «...и создают культурное своеобразие коллективного субъекта...» [Сушков: 383]. Именно доверие как ведущее социально-психологическое отношение становится базовой ценностно-смысловой установкой, которая является необходимым условием адаптации и нахождения себя и своего места в мире.

Список литературы

- Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии. М.: Академ. проект, 2011. 240 с.
- Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. СПб.: Питер, 2001. 288 с.
- Гроф С. За пределами мозга. Рождение, смерть и трансценденция в психотерапии. М., 1992. 263 с.
- Ильин Е.П. Психология доверия. СПб.: Питер, 2013. 288 с.
- Корнев С.А. Детерминация доверия процессом социальной идентификации личности: дис. ... канд. психол. наук. Кострома, 2006. 169 с.
- Кюблер-Росс Э. О смерти и умирании. София, 2001. 201 с.
- Ошо Багван Шри Раджниш. Смерть – величайший обман. София, 2002. 208 с.

Плесовских С.Н. Феномен доверия в российском обществе: социологические основы и диагностика: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2004. 217 с.

Лайелл Уотсон. Ошибка Ромео // Жизнь земная и последующая; под ред. П.С. Гуревич, С.Я. Левит. М.: Изд-во Советский писатель 1991. 415 с.

Сушков И.П. Психологические отношения человека в социальной системе. М., 2008. 412 с.

Ялом И. Экзистенциальная психотерапия. М.: Класс, 2000. 576 с.

References

- Adler A. *Praktika i teoriia individual'noi psikhologii* [Practice and theory of individual psychology]. Moscow, Akadem. Proekt Publ., 2011. 240 p. (In Russ.)
- Anan'ev B.G. *Chelovek kak predmet poznaniia* [Man as a subject of perception]. Saint-Petersburg, Piter Publ., 2001, 288 p. (In Russ.)
- Grof S. *Za predelami mozga. Rozhdenie, smert' i transtsendentsiia v psikhoterapii* [Beyond the brain. Birth, death and transcendence in psychotherapy]. Moscow, 1992. 263 p. (In Russ.)
- Il'in E.P. *Psikhologiya doveriia* [Psychology of trust]. Saint-Petersburg, Piter Publ., 2013, 288 p. (In Russ.)
- Kornev S.A. *Determinatsiia doveriia protsessom sotsial'noi identifikatsii lichnosti: dis. ... kand. psikhol. nauk* [Determination of trust by the process of social identification of personality: dis. ... kand. psikhol. nauk]. Kostroma, 2006, 169 p. (In Russ.)
- Kiubler-Ross E. *O smerti i umiranii* [About death and dying]. Sofia, 2001, 201 p. (In Russ.)
- Osho Bagvan Shri Radzhnish. *Smert' – velichaishii obman* [Death is the greatest deception]. Sofia, 2002, 208 p. (In Russ.)
- Plesovskikh S.N. *Fenomen doveriia v rossiiskom obshchestve: sotsiologicheskie osnovy i diagnostika: avtoref. dis. ... kand. psikhol. nauk* [Phenomenon of trust in Russian society: sociological basis and diagnosis: autoref. kand. nauk]. Moscow, 2004, 217 p. (In Russ.)
- Laiell Uotson. *Oshibka Romeo* [Themistake of Romeo]. *Zhizn' zemnaia i posleduiushchaia* [The collection. Life on the Earth and further. The collection]. Moscow, Sovetskii pisatel' Publ., 1991, 415 p. (In Russ.)
- Sushkov I.R. *Psikhologicheskie otnosheniia cheloveka v sotsial'noi sisteme* [Psychological relationships of a man in a social system]. Moscow, 2008, 412 p.
- Ialom I. *Ekzistentsial'naia psikhoterapiia* [Existential psychotherapy]. Moscow, Klass Publ., 2000, 576 p.
- Статья поступила в редакцию 14.12.2020; одобрена после рецензирования 11.01.2021; принята к публикации 27.02.2021.*
- The article was submitted 14.12.2020; approved after reviewing 11.01.2021; accepted for publication 27.02.2021.*

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 1. С. 46-52. ISSN 2073-1426
Vestnik of Kostroma State University, 2021, vol. 27, № 1, pp. 46-52. ISSN 2073-1426
Научная статья
УДК 159.923
<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-1-46-52>

ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ВЛИЯНИЯ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЙ СФЕРЫ ЛИЧНОСТИ НА ЕЕ ВИРТУАЛЬНЫЙ ОБРАЗ: КОМПОНЕНТ СМЫСЛОЖИЗНЕННЫХ ОРИЕНТАЦИЙ

Зекерьяев Руслан Ильвисович, Крымский инженерно-педагогический университет, Симферополь, Россия, rzekeryayev@inbox.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8594-127X>

Аннотация. Статья посвящена исследованию влияния ценностно-смысловой сферы личности, а именно смысложизненных ориентаций, на ее виртуальный образ в интернет-пространстве. В работе осуществлен критический анализ литературы, посвященной исследованиям ценностно-смысловой сферы личности и виртуальной личности в интернет-пространстве. Ценностно-смысловая сфера характеризуется как комплексный динамический конструкт личности, который определяет ее внутренний мир и задаёт вектор ее деятельности. Также в ходе анализа литературы было выявлено, что система смыслов и ценностей детерминирует выбор поведенческих паттернов личности, а также выступает в роли цензора для оценки событий и явлений, с которыми она сталкивается. В ходе исследования проанализирована виртуальная личность интернет-пользователя как психологический феномен; описаны такие свойства виртуальной личности, как виртуальность (степень принятия виртуальной реальности как среды, в которой осуществима социальная жизнедеятельность), вовлеченность (уровень владения информационно-компьютерными технологиями и ощущение принадлежности к виртуальному социуму) и направленность (наличие или отсутствие представлений о социально одобряемом поведении в интернет-социуме). В статье также проанализированы результаты эмпирического исследования влияния компонента смысложизненных ориентаций ценностно-смысловой сферы личности на свойства ее виртуального образа.

Ключевые слова: ценностно-смысловая сфера личности, смысложизненные ориентации, результат жизни, процесс жизни, виртуальное пространство, интернет-социализация, виртуальная личность, виртуальность, вовлеченность, направленность

Для цитирования: Зекерьяев Р.И. Эмпирическое исследование влияния ценностно-смысловой сферы личности на ее виртуальный образ: компонент смысложизненных ориентаций // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 1. С. 46-52. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-1-46-52>

Research Article

EMPIRICAL STUDY OF THE INFLUENCE OF THE VALUE-SENSE SPHERE OF A PERSONALITY ON ITS VIRTUAL IMAGE: A COMPONENT OF MEANINGFUL ORIENTATIONS

Ruslan I. Zekeryaev, Crimean Engineering and Pedagogic University, Simferopol, Crimea, rzekeryayev@inbox.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8594-127X>

Abstract. The article devoted to the study of the influence of the value-semantic sphere of an individual, namely, life-sense orientations, on its virtual image in the Internet space. The article provides a critical analysis of the literature devoted to the study of the value-semantic sphere of personality and virtual personality in the Internet space. It was determined that the value-semantic sphere as a complex dynamic construct of the personality determines its inner world and sets the vector of its activity. Also, during the analysis of the literature, it was revealed that the system of meanings and values determines the choice of behavioural patterns of the personality, and also acts as a censor to assess the events and phenomena that it encounters. The study analysed the virtual personality of an Internet user as a psychological phenomenon; it describes such properties of a virtual personality as virtuality (the degree of acceptance of virtual reality as an environment in which social life is feasible), involvement (the level of knowledge of information and computer technologies and a sense of belonging to a virtual society) and orientation (the presence or absence of ideas about socially approved behaviour in Internet society). The article also analyses the results of an empirical study of the influence of the component of the meaning-life orientations of the value-semantic sphere of the individual on the properties of his virtual image. It was determined that there is a direct connection between the indicator of the life process and the level of involvement of the virtual personality (people with the perception of their life as filled with meaning and emotionally saturated in the Internet space have developed motivation for life activity) and that there is a direct connection between the indicator of the result of life and the level of orientation of the virtual personality (people with a subjectively assessed high level of self-realisation in the Internet space show a tendency towards normative behaviour).

Keywords: value-semantic sphere of personality, life-meaning orientations, result of life, process of life, virtual space, Internet socialisation, virtual personality, virtuality, involvement, orientation

For citation: Zekeryaev R. I. Empirical study of the influence of the value-sense sphere of a personality on its virtual image: a component of meaningful orientations. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2021, vol. 27, № 1, pp. 46-52. (In Russ.). <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-1-46-52>

На данном этапе своего развития современное общество все больше подвергается виртуализации, при этом ключевой площадкой для данного процесса становится гиперреальность сети Интернет. Будучи принципиально новым информационно-коммуникативным пространством, виртуальная среда открывает широкий спектр возможной деятельности, в том числе и социального взаимодействия, как для отдельных индивидов, так и целых групп. В процессе виртуализации и перехода из реального мира в гиперреальность сети Интернет с личностью происходит ряд трансформаций, проявляющихся в модификации и расширении ее системы ценностей и смыслов, что приводит к формированию новых поведенческих и мировоззренческих паттернов. Несмотря на большое количество научных работ, посвященных процессу интернет-социализации, остается открытым вопрос о факторах, провоцирующих подобные трансформации, и, в частности, о влиянии ценностно-смысловой сферы реальной личности на ее виртуальный образ в сети Интернет.

Целью статьи является представление результатов исследования психологических особенностей компонента смысложизненных ориентаций в структуре ценностно-смысловой сферы личности на ее виртуальный образ.

Ценностно-смысловая сфера личности представляет собой комплексный динамический конструкт личности, который определяет ее внутренний мир и задаёт вектор ее деятельности. Система смыслов и ценностей детерминирует такие психологические особенности социальной активности человека, как основное содержание, вектор направленности, смысловое наполнение. Они в свою очередь регулируют поведенческие паттерны личности, а также выступают в роли цензора для оценки событий и явлений, с которыми она сталкивается.

Н.Ф. Наумова, исследуя смыслы и ценности личности, отмечала, что они являются ведущей детерминантой целеполагания. Также, по мнению ученой, ценностно-смысловая сфера выполняет ориентационную функцию в социальных процессах, в которых участвует личность, конструируя при этом ее мировоззренческую картину, обладающую свойствами целостности, осмысленности, непротиворечивости и систематизированности. Н.Ф. Наумова также говорила о том, что система смыслов и ценностей детерминирует базис для принятия решений на основе существующих субъективно значимых альтернативных вариантов, а также конструирования поведенческих границ и самого процесса активности [Наумова: 87].

Ряд ученых определял ценностно-смысловую сферу как перманентную, носящую социальный характер, направленность личности на цели, которые представляют для нее субъективную значимость и наделяются определенными смыслами. По их мнению, система смыслов и ценностей не только формирует цели человека, но также определяет способы для их реализации, подкрепляемые психологическими свойствами личности и ее поведения, являющихся резистентными по отношению к внешним социальным влияниям. Ученые отмечали, что, несмотря на свою устойчивость, ценностно-смысловая сфера личности является динамичным конструктом, который позволяет проявляться своим свойствам с учетом потребностей в каждой конкретной ситуации, модифицируя и выстраивая поведенческие паттерны для достижения актуальной цели [Алексеева, Ржанова; Журавлева: 47; Каширский: 126].

Д.А. Леонтьев, исследуя ценностно-смысловую сферу личности, отмечал, что она является образованием на пересечении мировоззренческих установок личности и ее мотивационных ориентаций. По мнению исследователя, смыслы и ценности представляют собой регуляторы социальной активности личности, а также конструируют у нее образ восприятия себя как совокупности субъективно значимых черт и особенностей. Д.А. Леонтьев также говорил о том, что индивидуальные ценности формируются на основе субъективно пережитого жизненного опыта и представляют собой систему выборочно интернализованных из общесоциальных смыслов и ценностей элементов [Леонтьев: 13].

Некоторые ученые отмечали, что ценностно-смысловая сфера личности обладает иерархической динамичной структурой, проявляющейся в двух направлениях: горизонтальном (определяющем степень значимости и принятия тех или иных ценностей и смыслов) и вертикальном (взаимосвязь индивидуальных ценностей и смыслов с конструктом ценностей и смыслов социума, в котором функционирует человек). При этом учеными отмечается, что ценностно-смысловая сфера сформирована в виде трехуровневого конструкта: на первом уровне находятся абстрактные и обобщенные ценности, относящиеся к материальному и духовному миру; второй уровень включает в себя ценности, которые представляют собой психологические особенности личности, закрепленные в ее активности и деятельности; на третьем уровне находятся наиболее предпочитаемые поведенческие паттерны человека, с по-

мощью которых он реализует свои потребности и цели [Алишев: 67; Бубнова: 144].

Виртуальная личность интернет-пользователя – это сложное образование, формирующееся при переходе реальной личности в социокультурное пространство интернета, с последующей интеграцией в него и интернализацией ценностей и смыслов виртуального социума.

И.Н. Блохин в процессе исследования феномена виртуальной личности выделил их типы в зависимости от предпочитаемого стиля поведения в сети Интернет: потребители, авторы, коммуникаторы и потребители. По мнению исследователя, основной деятельностью потребителя является накопление социокультурного опыта виртуального пространства через процесс интернализации его ценностей и смыслов. И.Н. Блохин определял тип коммуникатора как человека, считающего наиболее значимой ценностью виртуального пространства возможность социального взаимодействия с другими интернет-пользователями. Под авторами исследователь понимал тип поведения в сети Интернет, заключающийся в создании уникального контента и размещения его на соответствующих ресурсах. Ученый также определял тип навигатора как личность, предпочитающую деятельность в виртуальном пространстве, связанную с оперированием информационными потоками, а также аналитикой деятельности прочих вышеописанных типов [Блохин: 125].

Некоторые ученые отмечали, что гиперреальность виртуального пространства создает новые нормы, что детерминирует формирование принципиально новой культуры. В ходе интернет-социализации ценностно-смысловая сфера личности становится диффузной и включает в себя ценности и смыслы, приобретенные в реальном пространстве и интернализированные в виртуальной среде. Сеть Интернет предоставляет возможность войти в социальную среду, идентичную реальному миру, создавать в ней новые образы для реализации потребностей в самопрезентации. Процесс интернет-социализации, выступая в роли части процесса социализации в глобальном понимании, позволяет личности создавать новые социальные связи, отыгрывать новые социальные роли и интегрироваться в референтные группы, недоступные ей в реальном пространстве. Вхождение в виртуальный социум амбивалентно: с одной стороны, оно формирует у личности осознание о неполноте социального опыта и нереализованности потенциала креативности, но, с другой стороны, предоставляет требуемые ресурсы для компенсации этой неполноты [Зекерьяев 2019а: 31; Лучинкина: 59].

З.С. Завьялова, описывая процесс конструирования виртуального образа, отмечала схожесть его этапов с процессом самоидентификации личности в реальном пространстве, выделяя ряд его этапов. По мнению ученой, на первом этапе личность ин-

тегрируется в виртуальную реальность и находится в ситуации противопоставления себя ей. На следующем этапе человек выбирает себе имя в сети Интернет, что детерминирует процесс виртуальной самоидентификации личности. Последний этап, по мнению исследовательницы, начинается, когда человек начинает проявлять коммуникативную активность в виртуальном социуме, который выбирает самостоятельно, опираясь на свои субъективные предпочтения и ценностно-смысловую сферу [Завьялова: 38].

Ряд исследователей феномена виртуальной реальности отмечали ее специфику и ряд отличительных признаков от реального пространства: анонимность, физическую непредставленность, одновременность разных видов деятельности, отсутствие регламентированности взаимодействия и поведения и т. д. Вступая в социальное взаимодействие, виртуальная личность не присутствует физически в данном процессе, а также в любой момент может его завершить. Данные особенности процесса коммуникации в сети Интернет детерминируют стремление личности экспериментировать со своим виртуальным образом, приближая его к «Я-идеальному». Данное явление может также возникать как способ компенсации психологических проблем реального пространства, а также как стремление к самовыражению через отыгрывание различных социальных ролей [Белинская: 127; Зекерьяев 2019б: 255].

А.И. Лучинкина, исследуя виртуальную личность как психологический феномен, выделяла три ее свойства, такие как виртуальность, вовлеченность и направленность. Под виртуальностью исследовательница понимала степень принятия виртуальной реальности как среды, в которой осуществима социальная жизнедеятельность. Так, по ее мнению, чем выше уровень виртуальности, тем больше мотивация человека к пребыванию в сети Интернет, которая воспринимается как более предпочитаемая среда для времяпровождения, чем реальное пространство. А.И. Лучинкина определяла вовлеченность как уровень владения информационно-компьютерными технологиями и ощущение принадлежности к виртуальному социуму. Чем выше, по мнению ученой, уровень вовлеченности, тем больше человек считает себя частью социокультурного пространства сети Интернет и тем больше он мотивирован к пребыванию в виртуальной среде. А.И. Лучинкина под направленностью понимала наличие или отсутствие представлений о социально одобряемом поведении в интернет-социуме. По мнению исследовательницы, чем выше уровень направленности, тем больше стремление личности следовать правилам и нормам, выдвигаемым по отношению к нему виртуальной социокультурной средой, в которой она находится [Лучинкина, Юдеева, Ушакова: 72].

Эмпирическую базу пилотного исследования составили 300 человек с разными уровнями интернет-активности. Возрастное и гендерное распределение респондентов: 150 мужчин и 150 женщин в возрасте от 18 до 35 лет. Респонденты привлекались благодаря рассылке приглашений к участию в исследовании и были выбраны методом случайных чисел.

В ходе исследования использовался ряд методик:

1. Опросник «Личность в интернет-пространстве» А.И. Лучинкиной для определения уровня интернет-активности личности.

2. Методика «Тест смысловых ориентаций» Д.А. Леонтьева.

На первом этапе исследования с помощью методики «Личность в интернет-пространстве» А.И. Лучинкиной было определено процентное распределение респондентов по уровням их виртуальности, вовлеченности и направленности (рис. 1–3).

На следующем этапе был проведен корреляционный анализ между показателями свойств виртуальной личности респондентов и уровнями их смысловых ориентаций в структуре ценностно-смысловой сферы.

Значимые корреляционные связи представлены в таблице 1.

Из таблицы 1 видно, что существует прямая связь между показателем процесса жизни и уровнем вовлеченности виртуальной личности (коэффициент r -Пирсона = 0,767). Данная связь проявляется в том, что у людей с восприятием своей жизни как наполненной смыслом и эмоционально насыщенной в интернет-пространстве развита мотивация к жизнедеятельности. Они воспринимают себя как полноценных участников сетевой культуры, обладают высокой инструментальной компетентностью. Также у таких респондентов наблюдается стремление проводить время в интернет-пространстве и коммуницировать с други-



Рис. 1. Процентное распределение респондентов по уровню виртуальности



Рис. 2. Процентное распределение респондентов по уровню вовлеченности



Рис. 3. Процентное распределение респондентов по уровню направленности

Таблица 1

Значимые корреляционные связи

		Вовлеченность	Направленность	Результат жизни	Процесс жизни
Вовлеченность	Корреляция Пирсона	1	- 0,362**	- 0,141*	0,767*
	Знач. (двухсторонняя)		0,000	0,014	0,000
	N	300	300	300	300
Направленность	Корреляция Пирсона	- 0,362**	1	0,732**	- 0,144*
	Знач. (двухсторонняя)	0,000		0,000	0,012
	N	300	300	300	300
Результат жизни	Корреляция Пирсона	- 0,141*	0,732**	1	- 0,009
	Знач. (двухсторонняя)	0,014	0,000		0,881
	N	300	300	300	300
Процесс жизни	Корреляция Пирсона	0,767**	- 0,144*	- 0,009	1
	Знач. (двухсторонняя)	0,000	0,012	0,881	
	N	300	300	300	300

Примечание: * – корреляция значима на уровне 0,05 (двухсторонняя); ** – корреляция значима на уровне 0,01 (двухсторонняя)

Таблица 2

Результат применения критерия Краскелла – Уоллиса для показателей процесса жизни и уровня вовлеченности в виртуальном пространстве

	Процесс жизни
Хи-квадрат	153,286
Ст. св.	2
Асимптотическая значимость	0,000

Таблица 3

Результат применения критерия Краскелла – Уоллиса для показателей результата жизни и уровня направленности в виртуальном пространстве

	Результат жизни
Хи-квадрат	218,868
Ст. св.	2
Асимптотическая значимость	0,000

ми участниками виртуального социума. И наоборот, при восприятии респондентами собственной жизни как бессмысленной в виртуальном пространстве наблюдается ощущение изоляции и нежелание без крайней нужды входить в социокультурную среду сети Интернет.

Существенная разница в проявлении процесса жизни у респондентов с различными уровнями вовлеченности также может быть обоснована результатами применения критерия Краскелла – Уоллиса, в которых уровень асимптотической значимости = 0,000 < 0,005 (табл. 2).

Из таблицы 1 видно, что существует прямая связь между показателем результата жизни и уровнем направленности виртуальной личности (коэффициент r -Пирсона = 0,732). Данная связь проявляется в том, что у людей с субъективно оцениваемым высоким уровнем самореализации в интернет-пространстве проявляется склонность к нормативному поведению. Такие респонденты отмечали желание соблюдать правила и нормы, предписываемые виртуальными сообществами. И наоборот, при низком

показателе результата жизни респонденты чувствуют свой потенциал нереализованным и пытаются компенсировать это ощущение в сети Интернет. При этом для достижения данной цели они склонны нарушать правила коммуникации, выдвигаемые виртуальным социумом.

Существенная разница в проявлении результата жизни у респондентов с различными уровнями направленности также может быть обоснована результатами применения критерия Краскелла – Уоллиса, в которых уровень асимптотической значимости = 0,000 < 0,005 (табл. 3).

Таким образом, исходя из результатов корреляционного анализа и использования критерия Краскелла – Уоллиса можно сделать вывод о том, что существует связь между показателем процесса жизни и уровнем вовлеченности в виртуальном пространстве, а также показателем результата жизни и уровнем направленности в виртуальном пространстве.

Выводы. Ценностно-смысловая сфера личности представляет собой комплексный динамический

конструкт личности, который определяет ее внутренний мир и задаёт вектор деятельности. Система смыслов и ценностей детерминирует такие психологические особенности социальной активности человека, как основное содержание, вектор направленности, смысловое наполнение. Они, в свою очередь, регулируют поведенческие паттерны личности, а также выступают в роли цензора для оценки событий и явлений, с которыми она сталкивается.

Существует прямая связь между показателем процесса жизни и уровнем вовлеченности виртуальной личности. Данная связь проявляется в том, что у людей с восприятием своей жизни как наполненной смыслом и эмоционально насыщенной в интернет-пространстве развита мотивация к жизнедеятельности. Существует прямая связь между показателем результата жизни и уровнем направленности виртуальной личности. Данная связь проявляется в том, что у людей с субъективно оцениваемым высоким уровнем самореализации в интернет-пространстве проявляется склонность к нормативному поведению.

Список литературы

- Алексеева О.С., Ржанова И.Е. Ценности и их связь с базовыми чертами личности // Психологические исследования. 2019. № 12 (63). URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2019v12n63/1677-alekseeva63.html> (дата обращения: 8.09.2020)
- Алишев Б.С. Психологическая теория ценности: системно-функциональный подход: дис. ... докт. психол. наук. Казань, 2002. 367 с.
- Белинская Е.П. Идентичность личности в условиях социальных изменений: дис. ... докт. психол. наук. М., 2006. 479 с.
- Блохин И.Н. Политическое поведение личности в медиасреде // Гуманитарный вектор. Серия: История, политология. 2013. № 3 (35). С. 125–134.
- Бубнова С.С. Методика диагностики индивидуальной структуры ценностных ориентаций // Методы психологической диагностики. 1994. Т. 2. С. 144–157.
- Журавлева Н.А. Динамика ценностных ориентаций личности в условиях социально-экономических изменений: дис. ... канд. психол. наук. М., 2002. 228 с.
- Завьялова З.С. Идентификация личности в условиях сетевых коммуникаций: постановка проблемы // Гуманитарная информатика. 2008. Вып. 4. С. 38–50.
- Зекерьяев Р.И. Психологические особенности виртуальной личности пользователя и ее типы // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: познание. 2019. № 1 (88). С. 31–37.
- Зекерьяев Р.И. Типы виртуальной личности интернет-пользователя // Ученые записки: электрон. науч. журнал Курского гос. ун-та. 2019. № 1 (49). С. 255–263.

Каширский Д.В. Психология личностных ценностей: дис. ... докт. психол. наук. М., 2014. 551 с.

Леонтьев Д.А. Ценностные представления в индивидуальном и групповом сознании: виды, детерминанты и изменения во времени // Психологическое обозрение. 1998. № 1. С. 13–25.

Лучинкина А.И., Юдеева Т.В., Ушакова В.Р. Информационно-психологическая безопасность личности в интернет-пространстве. Симферополь: ДИАЙПИ, 2015. 151 с.

Лучинкина А.И. Специфика интернета как института социализации // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2019. № 1. С. 59–69.

Наумова Н.Ф. Социологические и психологические аспекты целенаправленного поведения. М.: Наука, 1988. 200 с.

References

- Alekseeva O.S., Rzhanova I.E. *Tsennosti i ikh svyaz' s bazovymi chertami lichnosti* [Values and their connection with basic personality traits]. *Psikhologicheskkiye issledovaniya* [Psychological research], 2019, № 12 (63). URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2019v12n63/1677-alekseeva63.html> (access date: 09.08.2020). (In Russ.)
- Alishev B.S. *Psikhologicheskaya teoriya tsennosti: Sistemno-funktsional'nyy podkhod*: dis. ... dokt. psikhol. nauk [Psychological theory of value: System-functional approach]: dis. doct. psychol. sciences. Kazan, 2002, 367 p. (In Russ.)
- Belinskaya E.P. *Identichnost' lichnosti v usloviyakh sotsial'nykh izmeneniy*: dis. ... dokt. psikhol. nauk [Identity of personality in conditions of social changes]. Moscow, 2006, 479 p. (In Russ.)
- Blokhin I.N. *Politicheskoye povedeniye lichnosti v mediasrede* [Political behavior of the individual in the media environment]. *Gumanitarnyy vektor. Seriya: Istoriya, politologiya* [Humanitarian vector. Series: History, Political Science], 2013, № 3 (35), pp. 125–134. (In Russ.)
- Bubnova S.S. *Metodika diagnostiki individual'noy struktury tsennostnykh oriyentatsiy* [Methods of diagnostics of the individual structure of value orientations]. *Metody psikhologicheskoy diagnostiki* [Methods of psychological diagnostics], 1994, vol. 2, pp. 144–157. (In Russ.)
- Zhuravleva N.A. *Dinamika tsennostnykh oriyentatsiy lichnosti v usloviyakh sotsial'no-ekonomicheskikh izmeneniy*: dis. ... kand. psikhol. nauk. [Dynamics of personal value orientations in conditions of socio-economic changes]. Moscow, 2002, 228 p. (In Russ.)
- Zavyalova Z.S. *Identifikatsiya lichnosti v usloviyakh setevykh kommunikatsiy: postanovka problemy* [Personal identification in the context of network communications: problem statement]. *Gumanitarnaya informatika* [Humanitarian informatics], 2008, issue 4, pp. 38–50. (In Russ.)

Zekeryaev R.I. *Psikhologicheskiye osobennosti virtual'noy lichnosti pol'zovatelya i yeye tipy* [Psychological features of the user's virtual personality and its types]. *Sovremennaya nauka: aktual'nyye problemy teorii i praktiki. Seriya: poznaniye* [Modern science: actual problems of theory and practice. Series: Cognition], 2019, № 1 (88), pp. 31–37. (In Russ.)

Zekeryaev R.I. *Tipy virtual'noy lichnosti internet-pol'zovatelya* [Types of virtual personality of the Internet user]. *Uchenyye zapiski. Elektronnyy nauchnyy zhurnal kurskogo gosudarstvennogo universiteta* [Scientific notes. Electronic scientific journal of Kursk State University], 2019, № 1 (49), pp. 255–263. (In Russ.)

Kashirsky D.V. *Psikhologiya lichnostnykh tsennostey: dis. ... dokt. psikhol. nauk* [Psychology of personal values]. Moscow, 2014, 551 p. (In Russ.)

Leont'ev D.A. *Tsennostnyye predstavleniya v individual'nom i gruppovom soznanii: vidy, determinanty i izmeneniya vo vremeni* [Value representations in individual and group consciousness: types, determinants and changes in time]. *Psikhologicheskoye obozreniye* [Psychological review], 1998, № 1, pp. 13–25. (In Russ.)

Luchinkina A.I., Yudeeva T.V., Ushakova V.R. *Informatsionno-psikhologicheskaya bezopasnost' lichnosti v internet-prostranstve* [Information and psychological security of the individual in the Internet space]. Simferopol, DIAPI Publ., 2015, 151 p. (In Russ.)

Luchinkina A.I. *Spetsifika interneta kak instituta sotsializatsii* [Specificity of the Internet as an institution of socialization]. *Nauchnyy rezul'tat. Pedagogika i psikhologiya obrazovaniya* [Scientific result. Pedagogy and psychology of education], 2019, № 1, pp. 59–69. (In Russ.)

Naumova N.F. *Sotsiologicheskiye i psikhologicheskiye aspekty tselenapravlennoy povedeniya* [Sociological and psychological aspects of purposeful behavior]. Moscow, Nauka Publ., 1988, 200 p. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 24.11.2020; одобрена после рецензирования 13.01.2021; принята к публикации 26.02.2021.

The article was submitted 24.11.2020; approved after reviewing 13.01.2021; accepted for publication 26.02.2021.

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 1. С. 53-58. ISSN 2073-1426
Vestnik of Kostroma State University, 2021, vol. 27, № 1, pp. 53-58. ISSN 2073-1426
Научная статья
УДК 316.62
<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-1-53-58>

МОТИВАЦИЯ К ПРОСОЦИАЛЬНОМУ ПОВЕДЕНИЮ КАК ДЕТЕРМИНАНТА РАЗВИТИЯ ВОЛОНТЕРСКОГО ДВИЖЕНИЯ

Попова Ирина Викторовна, доктор социологических наук, Ярославский государственный университет, Ярославль, Россия, pivik@list.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1769-8885>

Серова Евгения Александровна, Ярославский государственный университет, Ярославль, Россия, Serova85@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-9159-8017>

Аннотация. В статье проведена операционализация понятий «добровольчество» и «волонтерство», в результате которой определено, что нецелесообразно рассматривать понятия «добровольчество» и «волонтерство» как синонимы. Проведены систематизация и обобщение различных методологических подходов в их применении к исследованию мотивации к волонтерской деятельности. В статье приводятся результаты исследования, направленного на изучение мотивации взаимопомощи в обществе. Объектом исследования стали люди, занимающиеся волонтерской деятельностью. Исследование проводилось методом личного интервью. В исследовании приняли участие 232 волонтера в возрасте от 14 до 57 лет. Количество женщин – 181 (78 %), мужчин – 51 (22 %). Сбор данных осуществлялся с помощью рассылки анкеты в Google Форме (приложение) в волонтерские организации г. Ярославля. С использованием результатов эмпирического исследования показано, что роль эмпатии в мотивации к просоциальному поведению является значительной только в пределах спонтанного поведения. Волонтерская деятельность может рассматриваться как форма просоциального поведения. Установлено и доказано, что мотивация к занятию волонтерской деятельностью не всегда зависит от альтруистической направленности личности. Побуждать к занятию волонтерством могут также и эгоистические интересы. Роль эмпатии в мотивации к просоциальному поведению зависит от условий, в которых принимается решение об оказании помощи.

Ключевые слова: волонтерство, взаимопомощь, добровольчество, мотивация, просоциальное поведение, методология, альтруизм, эгоизм, эмпатия

Для цитирования: Попова И.В., Серова Е.А. Мотивация к просоциальному поведению как детерминанта развития волонтерского движения // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 1. С. 53-58. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-1-53-58>

Research Article

MOTIVATION FOR PROSOCIAL BEHAVIOUR AS A DETERMINANT OF THE DEVELOPMENT OF THE VOLUNTEER MOVEMENT

Irina V. Popova, Doctor of Social Sciences, Demidov Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russia, pivik@list.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1769-8885>

Yevgeniya A. Serova, Demidov Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russia, Serova85@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-9159-8017>

Abstract. The article contains operationalisation of the concepts of “volunteerism” and “volunteering”, as a result of which it is determined that it is inappropriate to consider the concepts of “volunteerism” and “volunteering” as synonyms. The systematisation and generalisation of various methodological approaches in their application to the study of motivation for volunteering have been carried out. The article presents the results of a study aimed at studying the motivation of mutual assistance in society. The object of the study was people engaged in volunteer activities. The research was carried out by the method of personal interview. The study involved 232 volunteers aged 14 to 57. The number of women is 181 (78 %), of men, 51 (22 %). The data collection was carried out by sending a questionnaire in Google form (attachment) to volunteer organisations in Yaroslavl. Using the results of empirical research, it has been shown that the role of empathy in motivation for prosocial behaviour is significant only within the limits of spontaneous behaviour. Volunteering can be seen as a form of pro-social behaviour. It has been established and proven that motivation to engage in volunteer activities does not always depend on the altruistic orientation of the individual. Selfish interests can also motivate people to volunteer. The role of empathy in motivating prosocial behaviour depends on the context in which the decision to provide assistance is made.

Keywords: volunteering, mutual assistance, volunteerism, motivation, prosocial behaviour, methodology, altruism, selfishness, empathy

For citation: Popova I.V., Serova Ye.A. Motivation for prosocial behaviour as a determinant of the development of the volunteer movement. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2021, vol. 27, № 1, pp. 53-58 (In Russ.). <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-1-53-58>

Изучение мотивов занятия волонтерской деятельностью необходимо начинать с понимания онтологического статуса волонтерства в современном обществе. Дискуссии о понятии и сущности волонтерства, о соотношении и тождественности понятий «добровольчество» и «волонтерство» разворачиваются как в рамках психолого-педагогических исследований, так и на стыке научного социологического и психологического знания.

В научных литературных источниках отечественных авторов понятия «волонтерство» и «добровольчество» часто имеют тождественную семантику. Тем не менее вопрос о синонимичности этих понятий является дискуссионным и требует детального изучения.

С точки зрения психологической составляющей этих понятий акцент главным образом делается на деятельности, которая при добровольчестве и волонтерстве является очень схожей. Отличием добровольческой деятельности от волонтерской является то, что добровольческая деятельность осуществляется без применения принудительных мер и оказывает положительное воздействие на самого субъекта, в то время как волонтерская деятельность направлена на реализацию общественно важных задач.

Н.И. Хворостьянова определяет волонтерство как «...социальный феномен, свидетельствующий о человеческой солидарности, гуманизме и альтруизме» [Хворостьянова: 137]. Она подчеркивает специфику волонтерства в контексте помощи другим людям, не требующей благодарности. Также Н.И. Хворостьянова пишет о том, что сложность дефиниций приводит к расширенному толкованию понятия волонтерства, когда под ним подразумеваются разовые акции милосердия или соседская помощь [Хворостьянова: 142]. На наш взгляд, стоит согласиться с данным мнением, поскольку отсутствие четкого представления о волонтерстве приводит к сложности интерпретации результатов опросов, касающихся взаимопомощи и волонтерской деятельности.

Среди авторов, которые анализируют разницу в значении понятий «добровольчества» и «волонтерства», особенно выделяется позиция С.Л. Ленькова, который пишет: «Одна из главных причин сложившегося неразличения феноменов добровольчества и волонтерства заключается в упрощенном, редуцированном подходе к их пониманию, рассматривающем проявления данных феноменов исключительно в деятельностной форме либо признающем доминирующее значение такой формы при второстепенности всех прочих проявлений» [Леньков: 97].

С.Л. Леньков подчеркивает, что добровольчество и волонтерство являются реализацией базовой потребности человека в альтруизме: «Системообразующий характер мотивации альтруизма

полностью определяет структуру волонтерства как особой формы проявления личностной направленности гражданина» [Леньков: 99]. На наш взгляд, это утверждение подчеркивает связь волонтерской деятельности с гражданской позицией личности в обществе, в то время как добровольчество имеет более субъективный характер. Тем не менее с точки зрения личностной альтруистической мотивации волонтерство является все же более важным явлением для общества. Следует предположить, что если для добровольчества первостепенным является личный выбор участия в общественно значимом событии, то для волонтерства приоритет состоит в пользе и благе, приносимом обществу. Именно в этом значении волонтерство связано с просоциальным поведением.

Еще одним важным отличием волонтерства от добровольчества является то, что для волонтерства более свойственна деятельностная форма участия конкретного человека, тогда как добровольчество может быть любым, не обязательно активным.

С.Л. Леньков подчеркивает также групповой характер волонтерской деятельности, в то время как занятия добровольчеством носят преимущественно индивидуальный характер. То есть речь идет о том, что волонтерство направлено на более широкий круг людей, не входящих в ближайшее социальное окружение человека (родственники, близкие друзья). Л.Е. Сикорская пишет: «Мы рассматриваем добровольчество как форму социального служения, осуществляемого по свободному волеизъявлению граждан, направленного на бескорыстное оказание социальных услуг людям, их поддержку, защиту, личностное развитие» [Сикорская: 53]. Данное определение подтверждает правильный выбор нами в качестве показателя мотивации к волонтерской деятельности – уровень эмпатии в обществе.

Исходя из цели исследования, для нас представляет интерес сравнительный анализ добровольчества и волонтерства с точки зрения системообразующих факторов. Б.Н. Рыжов отмечает: «Наиболее глубокий уровень личности составляет мотивационно-потребностная сфера, включающая ценности, интересы, увлечения и стремления человека и лежащую в их основе базовую структуру личности – ее мотивационное ядро» [Рыжов: 10]. В сравнительном анализе понятий «добровольчество» и «волонтерство» важнейшим аспектом является изучение ценностно-смысловых и потребностно-мотивационных оснований активности. Здесь целевым системообразующим фактором выступает направленность альтруизма. И в добровольчестве, и в волонтерстве доминируют широкие альтруистические основания. Тем не менее для волонтерства альтруистические мотивы являются регламентированными, тогда как добровольчество зачастую сводится к более узким основаниям (помощи только узкому кругу людей) [Леньков: 103].

Исходя из вышесказанного следует, что добровольчество – это исторически сложившийся феномен бескорыстного и добровольного служения людям и обществу. Добровольческая деятельность является формой субъективного участия в системе выбора социального действия и носит преимущественно индивидуальный характер [Леньков: 105].

Волонтерство, в отличие от добровольчества, является специфической и наиболее распространенной его формой. Волонтерская деятельность отражает социальный характер активности и может осуществляться как отдельным индивидом, так и коллективным (групповым) субъектом деятельности. Мы считаем целесообразным не рассматривать понятия «добровольчество» и «волонтерство» как синонимы. Сегодня волонтерство обрело разносторонний характер.

Выделяются самые разнообразные мотивы участия в волонтерской деятельности: стремление оказать помощь другим людям; полезные знакомства; формирование дружеских связей, активная гражданская позиция; желание «спасти мир», «сделать мир лучше», «исправить ошибки человечества» [Стегний, Никонов: 147].

Мотивация волонтерской деятельности – это довольно изученный компонент просоциального поведения. Американские психологи М. Олчман и П. Джордан считают, что частым мотивом для волонтерства является не что иное, как потребность в поддержании контактов с другими людьми [Олчман, Джордан]. Некоторые исследователи выделяют психологический аспект в формировании мотивации к занятию волонтерством: потребности в самореализации личности, общении, обогащении социальных связей личности, принадлежности к группе; стремление к самоосуществлению или самоутверждению [Романова, Макарова, Шашков: 157].

Е.С. Азарова и М.С. Яницкий считают, что главными мотивами, побуждающими к волонтерской деятельности, являются: стремление к строительству более справедливого и свободного общества; энтузиазм, доброта и подвижничество граждан; стремление быть социально полезным другим людям [Азарова, Яницкий: 121]. Они пришли к такому заключению на основе результатов исследования психологических детерминант и эффектов волонтерской деятельности.

Наиболее популярным подходом к изучению волонтерской деятельности является рассмотрение ее через призму просоциального поведения. Просоциальное поведение обусловлено, с одной стороны, альтруистическими мотивами (эмпатией, стремлением оберегать и заботиться) и, с другой стороны, нравственными ценностями социума.

Для описания системы мотивов, которые формируют просоциальное поведение в массовом сознании населения, нами было проведено исследование, объектом которого стали люди, занимающиеся волонтерской деятельностью.

В исследовании приняли участие 232 волонтера в возрасте от 14 до 57 лет. Количество женщин – 181 (78 %), мужчин – 51 (22 %). Сбор данных осуществлялся с помощью рассылки анкеты в Google Форме (приложение) в волонтерские организации г. Ярославля: Центр развития добровольчества на базе учреждения «Дворец молодежи» города Ярославля; региональное отделение Ярославской области ВОД «Волонтеры Победы»; Волонтерский корпус Ярославля; Ярославская областная молодежная общественная организация «Союз студентов»; Волонтерский корпус ЯрГУ им. П.Г. Демидова, взаимодействующий с администрацией вуза, профсоюзной организацией и союзом студентов ЯрГУ.

Результаты проведенного нами исследования подтвердили гипотезу о том, что специфической особенностью российского волонтерства является гендерная диспропорция, которая выражается в преобладании числа женщин в социальной общности волонтеров и ее гендерной структуре. Это также подтверждают разные исследователи: Е.А. Коган пишет: «Стремление к волонтерской деятельности намного больше выражено среди представительниц женского пола – 58 %, чем среди мужского – 31 %, это может быть обусловлено их большей склонностью к состраданию и сопереживанию» [Коган: 146]. Согласно данным исследований НИУ ВШЭ, в 2019 году среди 16 721 опрошенных волонтеров женщины составляли 75 % [Центр исследований]. Таким образом, мы видим ярко выраженную гендерную составляющую волонтерского корпуса.

Что касается возрастной характеристики, следует отметить, что в волонтерском корпусе Ярославской области преобладает возрастная группа от 14 лет до 21 года, что также совпадает с результатами других исследователей [Амбарова, Зборовский: 35–47].

В целом по массиву распределение по возрасту представлено следующим образом: в возрасте 14–17 лет – 33,6 %; 18–21 год – 39,2 %; в возрасте от 22 до 25 – 10,8 %; возрастная группа от 26 до 29 лет – 3,0 %; в возрасте 30–33 лет – 4,3 %; группа 34–37 лет – 4,3 %; старше 38 лет – 4,7 %. Сфера деятельности волонтерского корпуса является еще одной важной характеристикой данной группы, по данным нашего исследования: 30,6 % – учащиеся школы; 41,0 % – студенты; 12,4 % – учащиеся средних специальных учебных заведений; 15,5 % – работающие; 0,5 % – не работают.

Можно сделать вывод, что волонтерский корпус Ярославской области представлен преимущественно представительницами женского пола от 14 до 26 лет, учащимися различных учебных заведений, имеющими стаж волонтерской работы до трех лет.

Большинство исследователей акцентируют внимание на противоречии между альтруистическими и эгоистическими мотивами и подчеркива-

ют, что абсолютного альтруизма в современном волонтерстве не существует, так как любой волонтер в разной степени получает удовлетворение от своего участия в волонтерском движении [Певная: 81–88]. Зафиксировать это противоречие – сложная исследовательская задача. Сделать это можно через выявление мотивов участия в волонтерской деятельности. Среди выбранных нами показателей есть те, которые можно считать проявлением альтруизма, и те, которые содержат в себе эгоистическое поведение.

Для решения данной задачи задавался вопрос: «Что для Вас является важным в волонтерской деятельности?». По критерию «важно» мы получили следующие результаты (табл. 1).

К показателям альтруизма мы отнесли: возможность реально кому-то помочь (97,4 %); проявление милосердия к другим (84,5 %); причастность к какому-то важному делу (83,6 %); знакомство с единомышленниками (78,9 %); участие в общественной жизни (86,2 %).

К эгоистическим: приобретение нового опыта, знаний, умений и навыков (94,0 %); общение с интересными людьми, приобретение полезных контактов и связей (84,0 %); возможность проявить свою активность (78,9 %); возможность реализации собственных идей (69,4 %); обретение чувства самоуважения (58,2 %); возможность профессионального роста (45,7 %); уважение со стороны общества (42,2 %); уважение со стороны знакомых людей (35,3 %); возможность сделать карьеру (26,7 %).

Таким образом, согласно полученным результатам можно сделать вывод о том, что альтруистические мотивы преобладают в сознании волонтеров. Однако нельзя не обращать внимание и на присутствие эгоистической мотивации. Одной из гипотез нашего исследования было предположение о том,

что эмпатия как мотив просоциального поведения играет роль при принятии спонтанного решения об оказании помощи нуждающемуся. Для проверки данной гипотезы в исследовании фиксировалось распределение волонтеров по направлениям волонтерской деятельности. К таким направлениям относят: социальное волонтерство, событийное, культурное, интеллектуальное, экологическое и так далее. Участие в том или ином направлении также определяется мотивацией участника. Через выбранное направление можно понять, альтруистическими или эгоистическими мотивами руководствуется человек. В связи с этим респондентам был задан вопрос: «В каких направлениях волонтерской деятельности Вы участвуете чаще всего?»

Получены следующие результаты:

- 73,7 % – социальное волонтерство;
- 44,4 % – событийное волонтерство;
- 34,1 % – культурное волонтерство;
- 30,2 % разделили два направления – экологическое волонтерство и образовательные проекты;
- 28,0 % – патриотическое волонтерство;
- 25,9 % – спорт и туризм;
- 24,1 % – помощь животным;
- 17,7 % – интеллектуальное волонтерство;
- 16,8 % – помощь людям в чрезвычайных ситуациях;
- 6,9 % – медицинское направление;
- 5,2 % – правовое просвещение граждан.

Полученный результат показал, что направления эмоционально затратные, связанные с травматичными переживаниями имеют невысокий процент участия волонтеров. Тогда есть основания считать, что роль эмпатии в мотивации к просоциальному поведению является значительной только в пределах спонтанного поведения. Когда решение принимается обдуманно, то большинство выбирают деятельность, которая связана с публичностью,

Таблица 1

Система показателей альтруистического и эгоистического поведения

Мотив	% от числа опрошенных (n = 232)
Возможность реально кому-то помочь	97,4
Приобретение нового опыта, знаний, умений и навыков	94,0
Участие в общественной жизни	86,2
Проявление милосердия к другим	84,5
Общение с интересными людьми, приобретение полезных контактов и связей	84,0
Причастность к какому-то важному делу	83,6
Возможность проявить свою активность	78,9
Знакомство с единомышленниками	78,9
Возможность реализации собственных идей	69,4
Обретение чувства самоуважения	58,2
Возможность профессионального роста	45,7
Уважение со стороны общества	42,2
Уважение со стороны знакомых людей	35,3
Возможность сделать карьеру	26,7

Желаемые виды поощрения

Виды поощрения	% от числа опрошенных (n = 232)
Атрибутика мероприятия (головной убор, футболка, блокнот, ручка, бейдж, свитшот)	56,9
Грамоты и благодарственные письма	44,8
Поощрения не нужны (безвозмездная деятельность)	37,5
Сувениры от организаторов и бесплатные билеты, купоны на посещение различных мероприятий, подарочные сертификаты	30,2
Дополнительные баллы при поступлении в вуз	28,0
Участие в корпоративных мероприятиях организации в качестве поощрения	22,0
Достаточно устного поощрения в присутствии других людей	18,5

возможностью показать себя с наилучшей стороны, но заниматься этим непостоянно и недолго. И тут на первые места выходят эгоистические мотивы: бесплатное жилье, питание, транспорт, возможность путешествовать, практика иностранных языков, знакомства, которые могут помочь в построении карьеры.

В подтверждение гипотезы мы использовали также вопрос о частоте участия в волонтерских мероприятиях. На вопрос о том, насколько часто респондент принимает участие в волонтерских мероприятиях, были получены следующие ответы. Большинство респондентов участвуют в мероприятиях несколько раз в месяц – 47,4 %; несколько раз в год в мероприятиях участвует 10,3 % респондентов; несколько раз в полгода принимают участие 31,0 % опрошенных; 11,2 % анкетированных указали, что занимаются волонтерской деятельностью раз в неделю. То есть большинство занимаются этой работой время от времени, а не постоянно. Наиболее предпочтительной формой волонтерской деятельности среди респондентов является организация и проведение массовых мероприятий – 58,2 %. В организации помощи группе людей участвуют 28,9 % волонтеров. Помощь одному человеку предпочитают 11,6 % опрошенных. Все формы добровольческой деятельности предпочли лишь 1,3 % респондентов. Результаты, полученные по данному блоку вопросов, подтверждают гипотезу о том, что эмпатия мотивирует к просоциальному поведению в условиях спонтанного поведения, и тогда превалирует альтруистическая мотивация. Если же речь идет о планируемом выборе, есть возможность продумать поведение, тогда на первые места выходят эгоистические мотивы.

Основой волонтерства является безвозмездная помощь, которая реализуется исключительно в общественно полезных целях. Но в основном по окончании мероприятия организаторы поощряют волонтеров разными способами. Респондентам был задан вопрос, насколько для них значимо поощрение по итогам мероприятия. 53,9 % опрошенных заявили, что поощрение для них важно, но это не самое главное; 41,4 % ответили, что для них поощрение не имеет никакого значения; 4,7 %

утверждают, что для них поощрение имеет очень важное значение.

При ответе на вопрос «Какие виды поощрения им хотелось бы получать в первую очередь?» можно было выбрать несколько вариантов, поэтому сумма – больше 100 %. Результаты распределились следующим образом (табл. 2).

Полученные результаты позволяют увидеть, что в основном корпус волонтеров готов к безвозмездному труду. Поэтому используемые формы поощрения можно рассматривать как приемы мотивации к волонтерской деятельности.

На вопрос, готовы ли респонденты и дальше заниматься волонтерской деятельностью, мы получили следующие ответы. Большинство опрошенных (75,0 %), рассчитывают еще какое-то время заниматься добровольчеством; 6,9 % волонтеров думают, что недолго будут заниматься волонтерской деятельностью. 3,9 % респондентов отметили, что с появлением семьи, скорее всего, не будут этим заниматься; 2,6 % действующих волонтеров заявили, что не собираются прекращать занятия волонтерством в долгосрочной перспективе; 11,6 % респондентов не смогли дать ответ на этот вопрос.

Таким образом, результаты исследования позволяют сделать вывод о том, что волонтерская деятельность может рассматриваться как форма просоциального поведения. С точки зрения социальной психологии важно понимать, что движет людьми, когда они осуществляют социально значимую деятельность. Необходимо отметить, что мотивация к волонтерской деятельности обусловлена как альтруистическими, так нередко и эгоистическими мотивами. Роль эмпатии в мотивации к просоциальному поведению зависит от условий, в которых принимается решение об оказании помощи.

Список литературы

Азарова Е.С., Яницкий М.С. Психологические детерминанты добровольческой деятельности // Вестник Томского гос. ун-та. 2008. № 306. С. 120–125.

Амбаров П.А., Зборовский Г.Е. Волонтеры «серебряного возраста»: регулирование темпоральных стратегий поведения возрастной общности //

Вестник ПНИПУ. Социально-экономические науки. 2017. № 4. С. 35–47.

Коган Е.А. Отношение студенческой молодежи к волонтерской деятельности // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. 2014. № 4 (36). С. 144–149.

Леньков С.Л. Сравнительный системный анализ феноменов добровольчества и волонтерства // Системная психология и социология. 2018. № 1 (25). С. 95–109.

Олчман М., Джордан П. Добровольцы – ценный источник: учеб. пособие. Университет Д. Хопкинса, 1997. 134 с.

Певная М.В. Студенческое волонтерство в России: особенности деятельности и мотивации волонтеров // Высшее образование в России. 2015. № 6. С. 81–88.

Романова Г.М., Макарова И.Н., Шапков А.В. Теоретико-методологические основы исследования ожиданий и мотивации волонтеров // Известия Сочинского государственного университета. 2012. № 3 (21). С. 151–161.

Рыжов Б.Н. Системная структура личности // Системная психология и социология. 2017. № 3 (23). С. 5–11.

Сикорская Л.Е. Толерантность в представлении молодых российских и немецких волонтеров социальной работы // Социологические исследования. 2007. № 9. С. 52–58.

Стегний В.Н., Никонов М.В. Мотивация волонтерской деятельности // Вестник ПНИПУ. Социально-экономические науки. 2018. № 1. С. 146–156.

Хворостьянова Н.И. Волонтерство в российском обществе и в российской социологии: взгляд из-за рубежа // Социологический журнал. 2017. № 2. С. 136–152.

Центр исследований гражданского общества и некоммерческого сектора НИУ ВШЭ. URL: <https://grans.hse.ru/> (дата обращения: 27.01.2021).

References

Azarova E.S., Ianitskii M.S. *Psikhologicheskie determinanty dobrovol'cheskoi deiatel'nosti* [Psychological determinants of volunteerism]. *Vestnik Tomskogo gos. un-ta* [Tomsk State University Bulletin], 2008, № 306, pp. 120–125. (In Russ.)

Ambarova P.A., Zborovskii G.E. *Volontery "serebriannogo vozrasta": regulirovanie temporal'nykh strategii povedeniia vozrastnoi obshchnosti* [Volunteers of the "silver age": regulation of temporal strategies of behavior of the age community]. *Vestnik PNIPIU. Sotsial'no-ekonomicheskie nauki* [Bulletin of the PNRPU. Socio-economic sciences], 2017, № 4, pp. 35–47. (In Russ.)

Kogan E.A. *Otnoshenie studencheskoi molodezhi k volonterskoi deiatel'nosti* [The attitude of students to volunteer activities]. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo* [Bulletin of the Lobachevsky University of Nizhny Novgorod], 2014, № 4 (36), pp. 144–149. (In Russ.)

Len'kov S.L. *Sravnitel'nyi sistemnyi analiz fenomenov dobrovol'chestva i volonterstva* [Comparative system analysis of the phenomena of volunteerism and volunteerism]. *Sistemnaia psikhologiya i sotsiologiya* [Systems psychology and sociology], 2018, № 1 (25), pp. 95–109. (In Russ.)

Olchman M., Dzhordan P. *Dobrovol'tsy – tsennyyi istochnik* [Volunteers are a valuable source], *ucheb. posobie*. University of D. Hopkins, 1997, 134 p. (In Russ.)

Pevnaia M.V. *Studencheskoe volonterstvo v Rossii: osobennosti deiatel'nosti i motivatsii volonterov* [Student volunteerism in Russia: features of volunteer activity and motivation]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* [Higher education in Russia], 2015, № 6, pp. 81–88. (In Russ.)

Romanova G.M., Makarova I.N., Shashkov A.V. *Teoretiko-metodologicheskie osnovy issledovaniia ozhidanii i motivatsii volonterov* [Theoretical and methodological foundations of the study of the expectations and motivation of volunteers]. *Izvestiia Sochinskogo gosudarstvennogo universiteta* [Proceedings of the Sochi national Universitatea], 2012, № 3 (21), pp. 151–161. (In Russ.)

Ryzhov B.N. *Sistemnaia struktura lichnosti* [The system structure of personality]. *Sistemnaia psikhologiya i sotsiologiya* [Systems psychology and sociology], 2017, № 3 (23), pp. 5–11. (In Russ.)

Sikorskaia L.E. *Tolerantnost' v predstavlenii molydykh rossiiskikh i nemetskikh volonterov sotsial'noi raboty* [Tolerance in the View of young Russian and German social work Volunteers]. *Sotsiologicheskie issledovaniia* [Sociological research], 2007, № 9, pp. 52–58. (In Russ.)

Stegnii V.N., Nikonov M.V. *Motivatsiia volonterskoi deiatel'nosti* [Motivation for volunteering]. *Vestnik PNIPIU. Sotsial'no-ekonomicheskie nauki* [Bulletin of the PNRPU. Social and economic sciences], 2018, № 1, pp. 146–156. (In Russ.)

Khvorost'ianova N.I. *Volonterstvo v rossiiskom obshchestve i v rossiiskoi sotsiologii: vzgliad iz-za rubezha* [Volunteerism in Russian Society and in Russian Sociology: a View from Abroad]. *Sotsiologicheskii zhurnal* [Sociological journal], 2017, № 2, pp. 136–152. (In Russ.)

Tsentr issledovaniia grazhdanskogo obshchestva i nekommercheskogo sektora NIU VShE [HSE Center for Research on Civil Society and the Non-Profit Sector]. URL: <https://grans.hse.ru/> (access date: 27.01.2021). (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 12.11.2020; одобрена после рецензирования 16.01.2021; принята к публикации 26.02.2021.

The article was submitted 12.11.2020; approved after reviewing 16.01.2021; accepted for publication 26.02.2021.

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 1. С. 59-64. ISSN 2073-1426
Vestnik of Kostroma State University, 2021, vol. 27, № 1, pp. 59-64. ISSN 2073-1426
Научная статья
УДК 159.942
<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-1-59-64>

ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ В РАМКАХ РАСЩЕПЛЕНИЯ ПОЛЮСОВ КОГНИТИВНОГО СТИЛЯ АНАЛИТИЧНОСТЬ/СИНТЕТИЧНОСТЬ

Дюпина Светлана Александровна, кандидат психологических наук, Государственный гуманитарно-технологический университет, Орехово-Зуево, Россия, DyupinaSvetlana@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2600-761X>

Аннотация. В данной статье рассматривается проблема изучения тревожности и эмпатии в рамках расщепления полюсов когнитивного стиля аналитичность/синтетичность у испытуемых 17–18 лет. Исследование осуществлялось с помощью методик: «Свободная сортировка» Р. Гарднера в модификации В.А. Колги, «Диагностика уровня эмпатии» И.М. Юсупова, «Шкала личностной и ситуативной тревожности» Ч.Д. Спилбергера и Ю.Л. Ханина. В исследовании приняли участие 80 студентов. Посредством методики «Свободная сортировка» Р. Гарднера в модификации В.А. Колги в выборке испытуемых выделены группы: синтетиков/категоризаторов, синтетиков/глобалистов, аналитиков/дифференциаторов и аналитиков/детализаторов. Диагностика по методике «Шкала личностной и ситуативной тревожности» Ч.Д. Спилбергера и Ю.Л. Ханина позволила выявить высокий, средний, низкий уровни тревожности. Анализ результатов исследования по методике «Диагностика уровня эмпатии» И.М. Юсупова определил наличие в выборке студентов очень высокого, высокого, среднего и низкого уровней развития эмпатии. Группа синтетиков/категоризаторов и аналитиков/дифференциаторов отличалась низким и средним уровнями тревожности, высоким и средним уровнями развития эмпатии. Группа синтетиков/глобалистов и аналитиков/детализаторов характеризовалась высоким уровнем тревожности, низким и средним уровнями развития эмпатии.

Ключевые слова: когнитивный стиль, синтетика/категоризаторы, синтетика/глобалисты, аналитики/дифференциаторы, аналитики/детализаторы, тревожность, эмпатия

Для цитирования: Дюпина С.А. Изучение особенностей личности студентов в рамках расщепления полюсов когнитивного стиля аналитичность/синтетичность // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 1. С. 59-64. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-1-59-64>

Research Article

STUDYING THE PERSONALITY TRAITS OF STUDENTS WITHIN THE FRAMEWORK OF THE POLES SPLITTING OF THE COGNITIVE STYLE ANALYTICITY/SYNTHETIC

Svetlana A. Dupina, Candidate of Psychological Sciences, State University of Humanities and Technology, Orekhovo-Zuyevo, Russia, DyupinaSvetlana@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2600-761X>

Abstract. This article examines the problem of studying anxiety and empathy within the framework of the splitting of the poles of the cognitive style of analyticity/synthetics in subjects aged 17-18. The study was carried out using the following methods – “Free sorting” by Riley W. Gardner modified by Voldemar Kolga, “Diagnostics of the level of empathy” by Il'dar Yusupov, “State-Trait Anxiety Inventory” by Charles Donald Spielberger and Juri Hanin. The study involved 80 students. Using the methodology “Free sorting” by R.W. Gardner, modified by V.A. Kolga, the following groups were identified in the sample of subjects: synthetics/categorisers, synthetics/globalists, analysts/differentiators and analysts/detailisers. Diagnostics according to the methodology “State-Trait Anxiety Inventory” by Ch.D. Spielberger and J. Hanin made it possible to identify high, medium, and low levels of anxiety. Analysis of the research results using the methodology “Diagnostics of the level of empathy” by I.M. Yusupov determined the presence in the sample of students of very high, high, medium and low levels of development of empathy. The group of synthetics/categorisers and analysts/differentiators were distinguished by low and medium levels of anxiety, high and medium levels of empathy development. The group of synthetics/globalists and analysts/detailisers was characterised by a high level of anxiety, low and medium levels of development of empathy.

Keywords: cognitive style, synthetics/categorisers, synthetics/globalists, analysts/differentiators, analysts/detailing, anxiety, empathy

For citation: Dupina S.A. Studying the personality traits of students within the framework of the poles splitting of the cognitive style analyticity/synthetic. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2021, vol. 27, № 1, pp. 59-64 (In Russ.). <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-1-59-64>

Актуальность данного исследования обусловлена недостаточной полнотой современных представлений о личностных особенностях субъектов, являющихся представителями разных когнитивных стилей.

Изучение особенностей личности студентов осуществлялось нами в рамках когнитивного стиля аналитичность/синтетичность. Выбранный нами стиль был выделен и начал изучаться Р. Гарднером (1953) [Gardner, Lohrenz, Schoen: 316].

В своих работах мы основываемся на концепции о «расщеплении» полюсов когнитивных стилей [Холодная: 171].

Когнитивный стиль аналитичность/синтетичность является стилистической характеристикой процесса обобщения и формирования понятий [Колга: 41].

Синтетики в основном являются экстравертами, а аналитики проявляют качества интровертов [Шкуратова: 124].

Аналитики не склонны к сознательному манипулированию, обладают большей степенью гибкости, чем группа синтетиков [Евтух, Турышева: 101].

Лицам с автономным типом субъектной регуляции свойственен синтетический когнитивный стиль, а лицам зависимого типа – аналитический [Прыгин: 229].

Субъекты с аналитическим когнитивным стилем более склонны к депрессивным переживаниям, чем субъекты с синтетическим когнитивным стилем [Падун: 88].

Синтетики способны находить общие стратегии деятельности и классифицировать объекты с учетом обобщенных категориальных оснований. Они легко переходят в процессе деятельности с одних личностно-познавательных функций на другие. Им свойственен высокий темп принятия решений в сложной, неопределенной ситуации и ориентация преимущественно на высоко значимые признаки.

Аналитики отличаются высокой чувствительностью к деталям, нюансам в деятельности, склонностью к четкому выделению границ, точным стандартам в оценке результатов деятельности [Русалов, Волкова: 40].

Для изучения особенностей расщепления полюсов когнитивного стиля аналитичность/синтетичность нами была использована методика «Свободная сортировка» Р. Гарднера (1959) в модификации

В.А. Колги (1976). Исследование уровня развития эмпатии у студентов осуществлялась с помощью методики «Диагностика уровня эмпатии» И.М. Юсупова (1991) [Юсупов: 58]. Определение уровня тревожности испытуемых проводилась с использованием методики «Шкала личностной и ситуативной тревожности» Ч.Д. Спилбергера и Ю.Л. Ханина (2002) [Ильин: 486].

В диагностике приняли участие 80 субъектов 17–18-летнего возраста. Исследование осуществлялось с сентября по ноябрь 2020 года.

При анализе результатов расщепления полюсов когнитивного стиля аналитичность/синтетичность, полученных с помощью методики «Свободная сортировка» Р. Гарднера в модификации В.А. Колги, установлено: 37 субъектов (46,25 %) проявили себя как синтетики/категоризаторы, 2 обследованных (2,5 %) продемонстрировали когнитивный стиль синтетик/глобалист. Аналитиков/дифференциаторов в нашей выборке выявлено 15 человек (18,75 %), 26 субъектов (32,5 %) обнаружили себя как аналитики/детализаторы. Сводные данные результатов расщепления полюсов когнитивного стиля аналитичность/синтетичность представлены в таблице 1.

Следовательно, в выборке 17–18-летних испытуемых преобладал продуктивный когнитивный стиль – синтетик/категоризатор (37 человек, или 46,25 %). Однако вторым по численности из выявленных когнитивных стилей являлся непродуктивный – аналитик/детализатор (26 человек, 32,5 %). Мы предполагали, что это место будет занято также продуктивным когнитивным стилем – аналитик/дифференциатор (15 человек, 18,75 %).

Относительно количества представителей когнитивного стиля синтетик/глобалист наши ожидания полностью оправдались (2 человека, 2,5 %). Синтетиков/глобалистов, как правило, менее всего выделяют ученые в своих исследованиях.

Результаты, полученные при диагностике уровня тревожности по методике «Шкала личностной и ситуативной тревожности» Ч.Д. Спилбергера и Ю.Л. Ханина, позволили заключить: все три уровня тревожности представлены в изучаемой нами выборке субъектов 17–18-летнего возраста примерно в одинаковом количестве. Результаты приведены в таблице 2. Субъектов с высоким уровнем тревожности выявлено 22 человека (27,5 %). Студентов со средним уровнем диагностируемого

Таблица 1

Результаты расщепления полюсов когнитивного стиля аналитичность/синтетичность испытуемых

Когнитивный стиль	Количество испытуемых
Синтетик/категоризатор	37
Синтетик/глобалист	2
Аналитик/дифференциатор	15
Аналитик/детализатор	26

Таблица 2

Результаты изучения уровня тревожности испытуемых

Уровень тревожности	Количество испытуемых
Высокий	22
Средний	29
Низкий	29

Таблица 3

Результаты изучения уровня эмпатии испытуемых

Уровень эмпатии	Количество испытуемых
Очень высокий	4
Высокий	27
Средний	33
Низкий	16
Очень низкий	–

Таблица 4

Результаты изучения личностных особенностей синтетиков/категоризаторов

Уровень тревожности (n)	Уровень эмпатии (n)
–	Очень высокий (4)
Средний (12)	Высокий (23)
Низкий (25)	Средний (10)

показателя выделено 29 человек (36,25 %). Юношей и девушек с высоким уровнем тревожности определено также 29 человек (36,25 %). До проведения исследования мы полагали, что испытуемых с высоким и средним уровнями тревожности будет диагностировано существенно меньше в данной выборке.

Полученный и описанный нами выше результат мы можем объяснить общей ситуацией нестандартности, неопределенности и напряженности, в которой в целом находится современное общество на данном этапе острой борьбы с пандемией.

Анализ результатов исследования уровня эмпатии студентов по методике «Диагностика уровня эмпатии» И.М. Юсупова позволил заключить: в выборке юношей и девушек 17–18-летнего возраста преобладал средний уровень эмпатии (33 субъекта, 41,25 %). Испытуемых с высоким уровнем изучаемого качества оказалось немного меньше (27 человек, 33,75 %). Данные изучения эмпатии студентов отражены в таблице 3. Молодых людей с низким уровнем эмпатии выявлено 16 субъектов (20 %). Очень высокий уровень эмпатии представлен в нашей выборке в незначительном количестве (4 человека, 5 %). Студентов с очень низким уровнем эмпатии не диагностировано. Мы полагаем, что преобладание молодых людей с высоким и средним уровнями эмпатии (60 человек и 75 %) является вполне допустимым и приемлемым в выборке студентов.

Анализ соотношения когнитивных стилей и выявленных нами отдельных качеств личности наших испытуемых показал весьма интересные и не всегда предсказуемые результаты. Данные диагностики личностных особенностей синтетиков/

категоризаторов приведены в таблице 4. Синтетики/категоризаторы (37 студентов, 46,25 %) в целом отличались низким уровнем тревожности, который преобладал у 25 испытуемых (67,6 %).

Средний уровень тревожности диагностирован у трети студентов данной категории (12 испытуемых, 32,4 %). Синтетики/категоризаторы проявили высокий (23 человека, 62,2 %) или средний (10 человек и 27 %) уровень развития эмпатии. Следует отдельно указать на тот факт, что только в данной группе субъектов выявлен очень высокий уровень эмпатии (4 человека, 10,8 %).

Второй по численности выявленной нами группой являлись наименее продуктивные представители когнитивного стиля аналитиков/детализаторов (26 студентов, 32,5 %). Результаты исследования уровня тревожности и уровня сформированности эмпатии у представителей данной группы противоположны тем, которые мы наблюдаем у представителей синтетиков/категоризаторов. Таким образом, аналитики/детализаторы характеризовались высоким уровнем тревожности (20 человек, 76,9 %). Только у 6 испытуемых (23,1 %) выделен средний уровень тревожности. Данные диагностики личностных особенностей аналитиков/детализаторов приведены в таблице 5. Как видно из данных таблицы, уровень развития эмпатии распределен у представителей данного когнитивного стиля примерно в одинаковой пропорции. Студентов с низким уровнем развития эмпатии диагностировано 14 субъектов (53,8 %). Средним уровнем развития эмпатии отличались 12 аналитиков/детализаторов (46,2 %).

Следовательно, на основании полученных и проанализированных эмпирических данных

Таблица 5

Результаты изучения личностных особенностей аналитиков /детализаторов

Уровень тревожности (n)	Уровень эмпатии (n)
Высокий (20)	Средний (12)
Средний (6)	Низкий (14)

Таблица 6

Результаты изучения личностных особенностей аналитиков /дифференциаторов

Уровень тревожности (n)	Уровень эмпатии (n)
Высокий (2)	Высокий (4)
Средний (11)	Средний (11)
Низкий (2)	–

Таблица 7

Результаты изучения личностных особенностей синтетиков /глобалистов

Уровень тревожности (n)	Уровень эмпатии (n)
Низкий (2)	Низкий (2)

Таблица 8

Результаты изучения личностных особенностей синтетиков/категоризаторов и аналитиков/дифференциаторов

Уровень тревожности (n)	Уровень эмпатии (n)
Высокий (2)	Очень высокий (4)
Средний (23)	Высокий (27)
Низкий (27)	Средний (21)

представляется возможным сделать вывод о том, что в нашей выборке уровень выявленной тревожности и уровень развитой эмпатии находятся в обратной зависимости. Субъекты с низким уровнем тревожности отличаются высоким и средним уровнем эмпатии. Тогда как субъекты с высокой тревожностью обнаруживали низкий и средний уровень развития эмпатии.

Третьей по численности являлась выявленная в нашем исследовании группа продуктивных аналитиков/дифференциаторов (15 студентов, 18,75 %). Данные диагностики личностных особенностей аналитиков/дифференциаторов представлены в таблице 6. У юношей и девушек этой части нашей выборки явно преобладал средний уровень тревожности. Таких субъектов диагностировано 11 человек (73,4 %). Аналитиков/дифференциаторов с высоким и низким уровнями тревожности определено по 2 субъекта (13,3 %). Уровень развития эмпатии у этой категории обследованных также средний (11 человек, 73,4 %) или высокий (4 человека, 26,7 %). Таким образом, для представителей этого продуктивного когнитивного стиля также не характерен высокий уровень тревожности и низкий уровень развития эмпатии.

Наименее многочисленной, согласно нашим исследованиям, являлась группа непродуктивных синтетиков/глобалистов (2 субъекта, 2,5 %). Результаты диагностики личностных особенностей синтетиков/глобалистов отражены в таблице 7. Данной категорией испытуемых были показаны низкие результаты по проведенным нами мето-

дикам. Синетики/глобалисты проявили низкий уровень тревожности (2 человека, 100 %) и низкий уровень сформированности эмпатии (2 человека, 100 %).

Представляется целесообразным проанализировать результаты, полученные отдельно в группах продуктивных и непродуктивных когнитивных стилей, выделенных нами в исследовании. Сводные результаты диагностики приведены в таблице 8. Таким образом, группа продуктивных синтетиков/категоризаторов и аналитиков/дифференциаторов преобладает в выборке студентов (52 человека, 65 %). В данной группе явно выражен средний и низкий уровень тревожности. Субъектов со средним уровнем тревожности выделено 23 человека (44,2 %). Студентов с низким уровнем тревожности диагностировано 27 испытуемых (52 %). Для представителей данной группы не характерен высокий уровень тревожности, выявленный только у 2 человек (3,8 %).

Молодым людям с выделенными нами когнитивными стилями свойственен высокий уровень развития эмпатии (27 субъектов, 52 %) или средний уровень изучаемого качества личности (21 субъект, 40,3 %). В данной группе выделен также очень высокий уровень развития эмпатии (4 субъекта, 7,7 %).

Группа непродуктивных представителей синтетиков/глобалистов и аналитиков/детализаторов представлена в нашем исследовании в явном меньшинстве (28 человек, 35 %). Сводные данные этой группы субъектов показаны в таблице 9.

Результаты изучения личностных особенностей синтетиков/глобалистов и аналитиков/детализаторов

Уровень тревожности (n)	Уровень эмпатии (n)
Высокий (20)	–
Средний (6)	Средний (12)
Низкий (2)	Низкий (16)

У представителей этой выделенной нами группы получены противоположные результаты по методам выявления тревожности и уровня развития эмпатии. Среди данной категории студентов преобладали юноши и девушки с высоким уровнем тревожности (20 субъектов и 71,4 %). Студентов со средним и низким уровнями тревожности выделено 6 испытуемых (21,4 %) и 2 испытуемых (7,2 %) соответственно.

Среди представителей синтетиков/глобалистов и аналитиков/детализаторов отсутствовал очень высокий и высокий уровни развития эмпатии. При этом преобладали студенты с низким уровнем эмпатии (16 субъектов, 57 %). Молодых людей со средним уровнем развития эмпатии выявлено немногим менее (12 субъектов, 43 %).

Полученные и проанализированные нами результаты свидетельствуют о том, что средний и низкий уровни личностной тревожности будущего педагога сочетаются со способностью сопереживать и сочувствовать другому человеку. Именно эти студенты могут ощутить, пережить и принять чужую боль и страдания. Субъекты с высокой личностной тревожностью скорее активно заняты решением своих истинных и мнимых трудностей. Они находятся в поиске советчика, помощника для себя.

Таким образом, проведенное нами исследование позволило сделать следующие выводы:

При расщеплении полюсов когнитивного стиля аналитичность/синтетичность в выборке студентов преобладали синтетики/категоризаторы и аналитики/детализаторы.

1. В выборке субъектов 17–18-летнего возраста первенство принадлежало испытуемым со средним и низким уровнями тревожности, высоким и средним уровнями эмпатии.

2. Группа синтетиков/категоризаторов и аналитиков/дифференциаторов отличалась низким и средним уровнями тревожности, высоким и средним уровнями развития эмпатии.

3. Группа синтетиков/глобалистов и аналитиков/детализаторов характеризовалась высоким уровнем тревожности, низким и средним уровнями развития эмпатии.

Список литературы

Евтух Т.В., Турышева Н.Н. Взаимосвязь когнитивных стилей и личностных характеристик студентов // Международный журнал прикладных

и фундаментальных исследований. 2013. № 10-1. С. 100–101.

Ильин Е.П. Психология индивидуальных различий. СПб.: Питер, 2011. 701 с.

Колга В.А. Дифференциально-психологическое исследование когнитивного стиля и обучаемости: дис. ... канд. психол. наук. Л., 1976. 164 с.

Падун М.А. Когнитивный стиль и депрессия // Экспериментальная психология. 2009. Т. 2, № 4. С. 81–90.

Прыгин Г.С. Особенности проявления когнитивного стиля «аналитичность-синтетичность» в типологии субъектной регуляции // Известия Саратовского университета. Новая серия. Сер.: Акмеология образования. Психология развития. 2016. Т. 5, № 3. С. 227–231.

Русалов В.М., Волкова Е.В. Личностно-когнитивные стили и их связь с темпераментом и характером человека в период ранней юности // Психологический журнал. 2015. Т. 36, № 5. С. 32–42.

Холодная М.А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума. СПб.: Питер, 2004. 384 с.

Шкуратова И.П. Когнитивный стиль и общение. Ростов-н/Д.: Изд-во РПУ, 1994. 156 с.

Юсупов И.М. Психология взаимопонимания. Казань: Татар. кн. изд-во, 1991. 191 с.

Gardner R.W., Lohrenz L.J., Schoen R.A. Cognitive control of differentiation in perception persons and objects. Perc. and Motor Skills, 1968, vol. 26, pp. 311–330.

References

Evtukh T.V., Turysheva N.N. *Vzaimosviaz' kognitivnykh stilei i lichnostnykh kharakteristik studentov* [The relationship between cognitive styles and personality characteristics of students]. *Mezhdunarodnyi zhurnal prikladnykh i fundamental'nykh issledovaniy* [International Journal of Applied and Basic Research], 2013, № 10-1, pp. 100–101. (In Russ.)

Il'in E.P. *Psikhologiya individual'nykh razlichii* [The psychology of individual differences]. St. Petersburg, Piter Publ., 2011, 701 p. (In Russ.)

Kolga V.A. *Differentsial'no-psikhologicheskoe issledovanie kognitivnogo stilia i obuchaemosti: dis. ... kand. psikhol. nauk* [Differential Psychological Study of Cognitive Style and Learning: PhD thesis]. Leningrad, 1976, 164 p. (In Russ.)

Padun M.A. *Kognitivnyi stil' i depressiia* [Cognitive style and depression]. *Eksperimental'naiia psikhologiya* [Experimental psychology], 2009, vol. 2, № 4, pp. 81–90. (In Russ.)

Prygin G.S. *Osobennosti proiavleniia kognitivno-go stilia «analitichnost'-sintetichnost'» v tipologii sub"ektnoi reguliatsii* [Features of the manifestation of the cognitive style “analyticity-synthetic” in the typology of subjective regulation]. *Izvestiia Saratovskogo universiteta. Novaia serii. Serii: Akmeologiya obrazovaniia. Psikhologiya razvitiia* [Bulletin of the Saratov University. New episode. Series: Acmeology of Education. Developmental psychology], 2016, vol. 5, № 3, pp. 227–231. (In Russ.)

Rusalov V.M., Volkova E.V. *Lichnostno-kognitivnye stili i ikh sviaz' s temperamentom i kharakterom cheloveka v period rannei iunosti* [Personality and cognitive styles and their relationship with temperament and character of a person in early adolescence]. *Psikhologicheskii zhurnal* [Psychological journal], 2015, vol. 36, № 5, pp. 32–42. (In Russ.)

Kholodnaia M.A. *Kognitivnye stili. O prirode individual'nogo uma* [Cognitive Styles. On the nature

of the individual mind]. St. Petersburg, Piter Publ., 2004, 384 p. (In Russ.)

Shkuratova I.P. *Kognitivnyi stil' i obshchenie* [Cognitive style and communication]. Rostov-on-Don, Izd-vo RPU Publ., 1994, 156 p. (In Russ.)

Iusupov I.M. *Psikhologiya vzaimoponimaniia* [The psychology of understanding]. Kazan, Tatar. kn. izd-vo Publ., 1991, 191 p. (In Russ.)

Gardner R.W., Lohrenz L.J., Schoen R.A. *Cognitive control of differentiation in perception persons and objects. Perc. and Motor Skills*, 1968, vol. 26, pp. 311–330.

Статья поступила в редакцию 24.11.2020; одобрена после рецензирования 13.01.2021; принята к публикации 26.02.2021.

The article was submitted 24.11.2020; approved after reviewing 13.01.2021; accepted for publication 26.02.2021.

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 1. С. 65-70. ISSN 2073-1426
Vestnik of Kostroma State University, 2021, vol. 27, № 1, pp. 65-70. ISSN 2073-1426
Научная статья
УДК 159.923
<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-1-65-70>

ОСОБЕННОСТИ САМООТНОШЕНИЯ У СТУДЕНТОВ С ИНТЕРНАЛЬНЫМ И ЭКСТЕРНАЛЬНЫМ ЛОКУСОМ КОНТРОЛЯ

Зобнина Татьяна Венеровна, доктор психологических наук, Шуйский филиал Ивановского государственного университета, Шуя, Россия, zobnina-tatjana@rambler.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4280-7879>

Кислякова Любовь Петровна, кандидат технических наук, Шуйский филиал Ивановского государственного университета, Шуя, Россия, popsfigu@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-9286-0355>

Аннотация. В проведенных к настоящему времени экспериментальных исследованиях выявлена связь локуса контроля человека с разнообразными формами его поведения и личностными свойствами. Вместе с тем вопрос об особенностях самоотношения студентов вузов с разным уровнем субъективного контроля требует своего дальнейшего изучения. В данной статье представлены результаты сравнительного анализа психологической структуры самоотношения у студентов университета с интернальным и экстернальным локусом контроля. В результате эмпирического исследования определено, что студенты с интернальным локусом контроля достоверно превосходят студентов с экстернальным локусом контроля по степени выраженности таких параметров самоотношения, как «Самоуверенность», «Отраженное самоотношение», «Самопринятие». Наибольшие различия между студентами с разным уровнем субъективного контроля установлены в степени выраженности такого параметра самоотношения, как «Самоуверенность». Сделан вывод о том, что студентам с интернальным типом контроля присуще более позитивное самоотношение, чем студентам с экстернальным типом контроля. Установлено, что у студентов с интернальным локусом контроля определяется большее количество положительных корреляционных связей между параметрами самоотношения и соответствующая этому большая интегрированность психологической структуры самоотношения по сравнению со студентами с экстернальным локусом контроля.

Ключевые слова: самоотношение, экстернальный и интернальный локус контроля, студенты университета

Для цитирования: Зобнина Т.В., Кислякова Л.П. Особенности самоотношения у студентов с интернальным и экстернальным локусом контроля // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 1. С. 65-70. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-1-65-70>

Research Article

FEATURES OF SELF-ATTITUDE IN STUDENTS WITH INTERNAL AND EXTERNAL LOCUS OF CONTROL

Tatiana V. Zobnina, Doctor of Psychological Sciences, Shuya branch of Ivanovo State University, Shuya, Ivanovo Region, zobnina-tatjana@rambler.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4280-7879>

Lyubov P. Kislyakova, Candidate of Technical Sciences, Shuya branch of Ivanovo State University, Shuya, Ivanovo Region, popsfigu@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-9286-0355>

Abstract. In the experimental studies conducted to date, the connection of the locus of human control with various forms of its behaviour and personal properties has been revealed. At the same time, the question of the peculiarities of self-attitude of university students with different levels of subjective control requires further study. This article presents the results of a comparative analysis of the psychological structure of self-attitude among university students with an internal and external locus of control. As a result of empirical research, it was determined that students with an internal locus of control significantly outperform students with an external locus of control in terms of the degree of expression of such parameters of self-attitude as «Self-confidence», «Reflected self-attitude», «Self-acceptance». The greatest differences between students with different levels of subjective control are found in the degree of expression of such a parameter of self-attitude as «Self-confidence». It is concluded that students with an internal type of control have a more positive self-attitude than students with an external type of control. It is established that students with an internal locus of control have a greater number of positive correlations between the parameters of self-attitude and the corresponding greater integration of the psychological structure of self-attitude in comparison with students with an external locus of control.

Keywords: self-attitude, external and internal locus of control, university students

For citation: Zobnina T.V., Kislyakova L.P. Features of self-attitude in students with internal and external locus of control. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2021, vol. 27, № 1, pp. 65-70 (In Russ.). <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-1-65-70>

Введение

С давних пор отмечается, что люди по-разному решают вопрос о том, в какой мере происходящие в их жизни события подвластны их воле. Однако предметом специального научного исследования это свойство психики стало лишь во 2-й половине XX века, когда американский психолог Дж. Роттер предложил обозначить его термином «локус контроля». Им были выделены два противоположных типа людей в зависимости от того, в какой мере они принимают на себя ответственность за течение своей жизни. Людей, полагающих, что наиболее важные в их жизни события являются следствием их собственных усилий, он отнес к типу личностей с интернальным локусом контроля. Людей, рассматривающих ход своей жизни как обусловленный воздействием внешних сил (других людей, стечением обстоятельств), он отнес к типу личностей с экстернальным локусом контроля. Каждый человек занимает некоторое промежуточное положение между этими полярными типами локализации контроля.

Закономерным образом встает вопрос о том, какие психические свойства в наибольшей мере присущи людям с интернальным и экстернальным типами контроля. Решение данного вопроса важно не только для пополнения научных сведений о психике человека, оно имеет и практическое значение: зная свойства психики людей с разным типом субъективного контроля, можно более эффективно проводить с ними консультативную, коррекционную-развивающую работу.

В выполненных к настоящему времени экспериментальных исследованиях выявлена связь экстернальности – интернальности личности с разнообразными формами поведения и личностными характеристиками (активностью в поиске информации, конформностью, тревожностью, склонностью к психическим заболеваниям и др.). Мы в своем исследовании сфокусировались на изучении особенностей самоотношения у студентов университета с разным уровнем субъективного контроля (УСК). Выбор предмета исследования был обусловлен рядом причин. Во-первых, опорой на положение о том, что степень глобального принятия человеком себя как личности находит свое отражение в уровне его субъективного контроля. Во-вторых, недостаточной изученностью к настоящему времени особенностей психологической структуры самоотношения у студентов университета с разным уровнем субъективного контроля.

В качестве гипотезы исследования мы выдвинули предположение о том, что психологическая структура самоотношения студентов университета с интернальным локусом контроля имеет существенные отличия от структуры самоотношения студентов университета с экстернальным локусом контроля.

Практическую значимость нашего исследования мы видим в том, что, зная особенности самоот-

ношения студентов с интернальным и экстернальным локусом контроля, преподаватели, кураторы студенческих групп смогут содействовать изменению отдельных параметров самоотношения обучающихся с целью повышения их уверенности в себе, возрастания степени их влияния на результаты учебной деятельности и ход жизни в целом.

Эмпирическая база исследования. Исследование проведено на базе Шуйского филиала Ивановского государственного университета (г. Шуя Ивановской обл.). В исследовании приняли участие студенты 1–4 курсов в количестве 87 человек.

Методики исследования. Для изучения структуры самоотношения применялась методика исследования самоотношения (МИС), разработанная С.Р. Пантелеевым. В процессе изучения локуса контроля мы использовали «Метод исследования уровня субъективного контроля (УСК)» (модифицированный вариант опросника Дж. Роттера).

Результаты исследования и их обсуждение. Первым этапом нашей работы стало исследование локуса контроля у студентов университета. С учетом баллов, полученных по шкале общей интернальности, расчетным путем ($M + 2/3\sigma$) из общей выборки студентов были выделены подгруппы студентов с высоким общим уровнем УСК (студенты-интерналы, $n = 27$ чел.) и с низким общим уровнем УСК (студенты-экстерналы, $n = 24$ чел.). Расчет значений U-критерия Манна – Уитни позволил установить, что средние арифметические значения у студентов с интернальным типом контроля достоверно выше по всем шкалам опросника УСК, кроме шкалы «Интернальность в области межличностных отношений».

Сравнительный анализ данных показал, что значения большинства показателей самоотношения в обеих подгруппах студентов находятся в пределах среднего уровня (4–7 ст.). Это говорит об избирательности отношения многих студентов к себе, их готовности к изменению лишь некоторых своих качеств при сохранении других.

Наибольшая вариация показателей у студентов с интернальным локусом контроля получена по шкале «Самоценность», отражающей субъективное мнение человека об уникальности, ценности его духовного мира, у студентов с экстернальным типом контроля – по шкале «Самопривязанность», диагностирующей желание изменяться в течение дальнейшей жизни.

Выше среднего уровня у студентов-интерналов оказались показатели по шкале «Самоуверенность», отражающей веру в собственные силы, а также по шкале «Самоценность». У студентов-экстерналов показателей выше среднего уровня не отмечено. Общей характеристикой студентов обеих подгрупп явилось то, что среднее значение по шкале «Самоценность» оказалось наиболее высоким по сравнению с другими шкалами опросника МИС (табл. 1).

Таблица 1

Различия в степени выраженности параметров самоотношения у студентов с интернальным и экстернальным локусом контроля

Параметры самоотношения	Средние значения степени выраженности параметров самоотношения		Значения U-критерия Манна – Уитни	
	Студенты с интернальным локусом контроля M ± m (n = 27 чел.)	Студенты с экстернальным локусом контроля M ± m (n = 24 чел.)	U	p
Замкнутость	5,84 ± 0,70	4,56 ± 0,56	31,000	p > 0,05
Самоуверенность	7,31 ± 2,03	4,89 ± 0,59	20,000*	p < 0,01
Саморуководство	6,69 ± 1,86	4,67 ± 0,76	31,000	p > 0,05
Отраженное самоотношение	6,00 ± 1,67	3,22 ± 0,74	18,500*	p < 0,01
Самоценность	7,85 ± 2,18	6,56 ± 0,65	34,500	p > 0,05
Самопринятие	6,69 ± 1,86	5,22 ± 0,62	30,000*	p < 0,05
Самопривязанность	6,23 ± 1,73	4,56 ± 1,03	38,000	p > 0,05
Внутренняя конфликтность	5,00 ± 1,39	6,33 ± 0,85	42,500	p > 0,05
Самообвинение	4,00 ± 1,11	6,33 ± 0,83	28,500*	p < 0,05

Примечание: * – принятие гипотезы о значимости различий на уровне p < 0,05.

Таблица 2

Показатели взаимосвязи компонентов самоотношения у студентов с интернальным локусом контроля

	Замкну- тость	Самоуве- рен.	Самору- ков.	Отраж. самоотн.	Само- ценн.	Само- прин.	Самопри- вяз.	Внутр. конфл.	Самооб- вин.
Замкнутость	1,000	0,348	0,114	0,592*	-0,117	-0,252	-0,226	-0,360	-0,140
Самоуверен.	0,348	1,000	0,436	0,193	0,339	0,340	0,320	0,022	-0,216
Саморуков.	0,114	0,436	1,000	0,293	0,346	0,596*	0,432	0,026	-0,282
Отр. самоотн.	0,592*	0,193	0,293	1,000	0,238	-0,184	0,245	-0,499	-0,423
Самоценн.	-0,117	0,339	0,346	0,238	1,000	0,559*	0,679*	0,153	-0,379
Самопри- нятие	-0,252	0,340	0,596*	-0,184	0,559*	1,000	0,581*	0,147	0,245
Самопривяз.	-0,226	0,320	0,432	0,245	0,679*	0,147	1,000	-0,096	-0,830**
Внутр. конфл.	-0,360	0,022	0,026	-0,499	0,153	0,581*	-0,096	1,000	0,444
Самообвин.	-0,140	-0,216	-0,282	-0,423	-0,379	0,245	-0,830**	0,444	1,000

Примечание: * – принятие гипотезы о значимости корреляционной связи на уровне p < 0,05; ** – принятие гипотезы о значимости корреляционной связи на уровне p < 0,01.

Наиболее низким (ниже среднего уровня) у студентов с экстернальным типом контроля оказался показатель по шкале «Отраженное самоотношение». Это явилось свидетельством того, что данные обучающиеся в большинстве своем видят себя как неспособных вызвать положительное отношение к себе со стороны других людей, не ожидают от них похвалы, поддержки.

У студентов с интернальным типом контроля степени выраженности параметров самоотношения в диапазоне значений «ниже среднего уровня» не установлено. Наиболее низким в этой подгруппе явился показатель по шкале «Самообвинение», отражающей недовольство человека собой, неприятие некоторых своих качеств и поступков.

Итак, по степени выраженности большинства параметров самоотношения студенты-интерналы имеют более высокие значения, чем студенты-экстерналы. Студенты с высоким субъективным кон-

тролем достоверно превосходят студентов с низким субъективным контролем по степени выраженности таких параметров самоотношения, как «Самоуверенность» (p < 0,01), «Отраженное самоотношение» (p < 0,01), «Самопринятие» (p < 0,05). Наибольшие различия при этом установлены по параметру «Самоуверенность». Это позволило говорить о том, что студенты, склонные считать свои успехи и неудачи следствием собственной активности, более уверены в себе, в большей мере ощущают силу собственного «я». Для студентов с экстернальным типом контроля характерна высокая внутренняя конфликтность, у них достоверно выше показатель по шкале «Самообвинение» (p < 0,05).

В своей совокупности вышеизложенные результаты явились основанием для вывода о том, что студентам с интернальным локусом контроля свойственно более позитивное самоотношение,

чем студентам с экстернальным локусом контроля.

С целью изучения взаимосвязи параметров самоотношения у студентов с разным УСК мы провели корреляционный анализ по методу Спирмена. У студентов с интернальным локусом контроля корреляционный анализ выявил ряд значимых взаимосвязей (табл. 2).

Значимая положительная взаимосвязь у студентов с интернальным типом контроля определилась между параметрами самоотношения «Замкнутость» и «Отраженное самоотношение» ($p < 0,05$). Это позволило говорить о том, что с усилением ориентации на социальное одобрение у данных обучающихся упрочивается представление о себе как о людях, способных вызвать у других людей уважение, симпатию.

В ходе корреляционного анализа у студентов-интерналов выявлена также значимая связь между параметрами самоотношения «Саморуководство» и «Самопринятие» ($p < 0,05$). Данный факт свидетельствует о том, что укрепление представления о себе как о человеке, являющемся регулятором своих достижений и неудач, сопровождается у студентов усилением принятия себя во всем многообразии поведенческих проявлений. Наряду с этим мы установили положительные значимые взаимосвязи параметра самоотношения «Самоценность» с такими компонентами, как «Самопринятие» ($p < 0,05$), «Самопривязанность» ($p < 0,05$); это говорит о согласованном их изменении в сторону роста или понижения. С возрастанием чувства самопринятия у студентов с высоким субъективным контролем усиливается желание сохранить свои личностные качества в неизменном виде, о чем свидетельствует положительная корреляция между параметрами «Самопринятие» и «Самопривязанность» ($p < 0,05$).

Сильная отрицательная взаимосвязимость обнаружена у студентов-интерналов между па-

раметрами «Самопривязанность» и «Самообвинение» ($p < 0,01$). Эту взаимосвязь мы интерпретировали следующим образом: усиление чувства самодостаточности, стремление сохранить свою личностную структуру в неизменном виде сопровождается уменьшением числа отрицательных самооценок, ослаблением сложившихся психологических защит.

Проанализируем взаимосвязи в структуре самоотношения у студентов с экстернальным локусом контроля. Положительных взаимозависимостей между параметрами самоотношения выявлено здесь меньше (табл. 3). В частности, определены значимые взаимосвязи между параметром самоотношения «Саморуководство» и такими его характеристиками, как «Самоуверенность» ($p < 0,05$), «Самопривязанность» ($p < 0,05$). Поддается объяснению обнаруженная положительная взаимосвязь между степенью выраженности показателей «Внутренняя конфликтность» и «Самообвинение» ($p < 0,05$): с усилением внутренних противоречий, конфликтов у человека закрепляется установка на неприятие себя, возрастает неудовлетворенность собой и своим поведением.

У студентов с экстернальным локусом контроля определилось большее количество отрицательных значимых взаимосвязей в структуре самоотношения по сравнению со студентами-интерналами. Так, сильные отрицательные корреляции выявлены у студентов-экстерналов между параметром самоотношения «Самообвинение» и такими его характеристиками, как «Самоценность» ($p < 0,01$), «Самопривязанность» ($p < 0,01$). Это позволило утверждать, что с увеличением числа самообвинений у студентов снижается ощущение ценности своей личности, уменьшается желание оставаться таким, какой есть. Также установлена значимая отрицательная корреляция между параметрами самоотношения «Самообвинение» и «Саморуко-

Таблица 3

Показатели взаимосвязи компонентов самоотношения у студентов с экстернальным локусом контроля

	Замкнутость	Самоуверен.	Саморуков.	Отраж. самоотн.	Самоценн.	Самоприн.	Самопривяз.	Внутр. конфл.	Самообвин.
Замкнутость	1,000	-0,027	0,159	-0,599	-0,175	-0,513	-0,236	-0,209	0,262
Самоуверен.	-0,027	1,000	0,726*	-0,084	0,250	0,431	0,610	-0,284	-0,610
Саморуков.	0,159	0,726*	1,000	-0,226	0,530	0,402	0,737*	-0,541	-0,763*
Отр. самоотн.	-0,599	-0,084	-0,226	1,000	0,362	-0,144	-0,099	0,292	-0,224
Самоценн.	-0,175	0,250	0,530	0,362	1,000	0,385	0,453	-0,536	-0,799**
Самопринятие	-0,513	0,431	0,402	-0,144	0,385	1,000	0,511	-0,177	-0,437
Самопривяз.	-0,236	0,610	0,737*	-0,099	0,453	0,511	1,000	-0,540	-0,825**
Внутр. конфл.	-0,209	-0,284	-0,541	0,292	-0,536	-0,177	-0,540	1,000	0,689*
Самообвин.	0,262	-0,610	-0,763*	-0,224	-0,799**	-0,437	-0,825**	0,689*	1,000

Примечание: * – принятие гипотезы о значимости корреляционной связи на уровне $p < 0,05$; ** – принятие гипотезы о значимости корреляционной связи на уровне $p < 0,01$.

Сводная таблица значений индексов когерентности, дивергентности, организованности психологической структуры самоотношения у студентов с интернальным и экстернальным локусом контроля

	p ± 0,01			p ± 0,05			Σ структурных весов	Значения индексов		
	Σ	+	-	Σ	+	-		ИКС	ИДС	ИОС
Студенты с интернальным локусом контроля	1	0	1	5	5	0	6	15	4	11
Студенты с экстернальным локусом контроля	3	1	2	3	2	1	6	10	11	-1

водство» ($p < 0,05$). Данный факт свидетельствует о том, что обращение внимания в первую очередь на свои недостатки, а не на сильные стороны снижает веру обучающихся в подвластность жизненных обстоятельств воздействию своей личности.

В ходе дальнейшего исследования мы изучили структуры самоотношения студентов по следующим показателям: индексу когерентности связей (ИКС), индексу дивергентности связей (ИДС), индексу организованности связей (ИОС). В данном случае мы использовали методический прием, предложенный А.В. Карповым. Результаты представлены в таблице 4.

Как видно из данных таблицы 4, значение ИКС у студентов с интернальным локусом контроля составило 15, у студентов с экстернальным локусом контроля 10. Эти значения явились свидетельством невысокой в целом интегрированности структуры самоотношения обучающихся. Значения ИДС заметно различаются: у студентов с высоким локусом контроля это значение равно 4, у студентов с низким локусом контроля оно составило 11. Значение ИОС в подгруппе студентов-интерналов 11, в подгруппе студентов-экстерналов оно равно -1. Более высокое значение ИОС у студентов с интернальным локусом контроля позволило говорить о большей «плотности» структуры их самоотношения, доминировании в ней «организационных» тенденций по сравнению с «дезорганизационными».

Представляется, что психологическая структура самоотношения личности может включать и когерентность (интегрированность), и дивергентность (дифференцированность) ее параметров, поскольку выявляемые с помощью опросника МИС показатели самоотношения содержат и позитивные, и негативные эмоционально-оценочные аспекты. Например, наличие отрицательной взаимосвязи между параметрами «Самообвинение» и «Самоценность» свидетельствует о том, что с усилением у человека чувства вины в его глазах снижается оценка ценности его личности, и наоборот. Однако увеличение в структуре самоотношения количества и тесноты отрицательных корреляционных зависимостей в своей совокупности говорят о возрастании психического напряжения человека, вызываемого противоборством позитивных и негативных самооценок, следовательно, о росте его психологического неблагополучия. Психологическая структура самоотношения

студентов с экстернальным локусом контроля содержит большее число отрицательных корреляций, что свидетельствует скорее о дезорганизационных тенденциях в развитии их самоотношения.

Выводы.

1. Студенты с интернальным локусом контроля статистически значимо превосходят студентов с экстернальным локусом контроля по степени выраженности таких параметров самоотношения, как «Самоуверенность», «Отраженное самоотношение», «Самопринятие». Наибольшие различия между студентами с разным УСК установлены в степени выраженности такого параметра самоотношения, как «Самоуверенность».

2. Для студентов с интернальным локусом контроля характерно более позитивное самоотношение, чем для студентов с экстернальным локусом контроля. Это находит свое выражение в более высоком самоуважении, уверенности в своей способности вызвать у окружающих людей положительные чувства в свой адрес, в согласии с самими собой, в меньшей выраженности отрицательных эмоций в адрес собственного «Я».

3. У студентов с интернальным локусом контроля определяется большее количество положительных корреляционных взаимосвязей между параметрами самоотношения и соответствующая этому большая интегрированность психологической структуры самоотношения по сравнению со студентами с экстернальным локусом контроля.

Список литературы

- Бажин Е.Ф., Голынкина Е.А., Эткинд А.М.* Метод исследования уровня субъективного контроля // Психологический журнал. 1984. Т. 5, № 3. С. 152–163.
- Зобнина Т.В., Кислякова Л.П.* Исследование взаимосвязи уровня субъективного контроля и силы воли у студентов – будущих педагогов // Вестник Костромского государственного университета. Сер.: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. № 1. 228 с. С. 92–95.
- Карпов А.В.* Психология принятия решений в профессиональной деятельности. М., 1992. 217 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. Евель-

кин, Г.Н. Соколова, О.В. Терещенко. Минск: Книжный Дом, 2003. 312 с.

Симановский А.Э. Функционально-генетический анализ представлений человека о самом себе // Ярославский педагогический вестник. 2012. Т. 2, № 2. С. 249–253.

Столин В.В. Исследование эмоционально-ценностного отношения к себе с помощью методики управляемой проекции // Психологический журнал. 1981. Т. 2, № 3. С. 104–116.

Demo D.H. The self-concept over time: Research issues and directions. *Annual Review of Sociology*, 1992, vol. 18, pp. 303–326.

Emler N. Self-esteem: The costs and consequences of low self-worth. York, England, York Publishing Services, 2001, pp. 110–138.

Mruk C. Self-esteem: Research, theory, and practice. N. Y., Springer, 1999, pp. 165–171.

Robins R.W., Trzesniewski K.H., Tracy J. L., Gosling S.D., Potter J. Global Self-esteem Across the Life Span. *Psychology and Aging*, 2002, vol. 17, № 3, pp. 423–434.

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., Golynkina E.A., Etkind A.M. *Metod issledovaniya urovnya sub"ektivnogo kontrolya* [Method for investigating the level of subjective control]. *Psichologicheskij zhurnal* [Psychological journal], 1984, vol. 5, № 3, pp. 152–163. (In Russ.)

Zobnina T.V., Kislyakova L.P. *Issledovanie vzaimosvyazi urovnya sub"ektivnogo kontrolya i sily voli u studentov - budushchih pedagogov* [Investigation of the relationship between the level of subjective control and willpower in students-future teachers]. *Vest-*

nik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Ser.: Pedagogika. Psichologiya. Sociokinetika [Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Pedagogy series. Psychology. Sociogenetiki], 2020, № 1, pp. 92–95. (In Russ.)

Karpov A.V. *Psichologiya prinyatiya reshenij v professional'noj deyatel'nosti* [Psychology of decision-making in professional activity]. Moscow, 1992, 217 p. (In Russ.)

Ksenofontova E.G. *Issledovanie lokalizacii kontrolya lichnosti* [The Study of localization of control of the personality]. *Psichologicheskij 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.)

Simanovskij A.E. *Funkcional'no-geneticheskij analiz predstavlenij cheloveka o samom sebe* [Functional-genetic analysis of human representations about himself]. *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik* [Yaroslavl Pedagogical Bulletin], 2012, vol. 2, № 2, pp. 249–253. (In Russ.)

Stolin V.V. *Issledovanie emocional'no-cennostnogo otnosheniya k sebe s pomoshch'yu metodiki upravlyaemoj proekcii* [Study of emotional-value attitude to yourself by using the method of controlled projection]. *Psichologicheskij zhurnal* [Psychological journal], 1981, vol. 2, № 3, pp. 104–116. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 02.12.2020; одобрена после рецензирования 28.12.2020; принята к публикации 26.02.2021.

The article was submitted 02.12.2020; approved after reviewing 28.12.2020; accepted for publication 26.02.2021.

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 1. С. 71-76. ISSN 2073-1426
Vestnik of Kostroma State University, 2021, vol. 27, № 1, pp. 71-76. ISSN 2073-1426
Научная статья
УДК 159.9:316
<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-1-71-76>

ВЗАИМОСВЯЗЬ ПОДВЕРЖЕННОСТИ ФАШИЗМУ И КАНАЛОВ ЭМПАТИИ У СТУДЕНТОВ

Смирнов Александр Александрович, кандидат психологических наук, Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова, Ярославль, Россия, asmirnov1970@bk.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0512-411X>

Соловьева Елизавета Валерьевна, Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова, Ярославль, Россия, solovyeva.ev205@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-4393-7381>

Аннотация. В ходе становления общество может регрессировать на более ранние этапы своего развития. Даже разрешенные проблемы могут стать актуальными вновь. В ситуации кризиса есть опасность увеличения числа людей, подверженных антидемократической идеологии (фашизму). Именно поэтому важно исследовать: структуру авторитарной личности и то, что способствует ее развитию. Эмпатия как способ познания других людей считается лучшим средством гуманизации личности и формирования понимания. При рассмотрении взаимосвязи данная гипотеза была опровергнута. Взаимодействие уязвимости к антидемократической идеологии и эмпатии имеет неоднозначный характер. В данном исследовании было обнаружено, что каналы эмпатии вносят деструктивный вклад в структуру личности. Установлены положительные взаимосвязи между компонентами фашизации и параметрами эмпатии, направленными на сбор информации из внешней среды. В русле системного и акмеологического подходов было выявлено, что иррациональные каналы эмпатии: интуитивный и эмоциональный – способствуют росту «Суеверности и стереотипии», «Комплекса власти» и «Проективности». Базовым в взаимосвязанных компонентах фашизации и каналов эмпатии является иррациональность и сложность экспликации (развертывания), объяснения, верификации информации. Тем самым показан неоднородный и дестабилизирующий вклад эмпатии в структуру личности.

Ключевые слова: компоненты фашизма, авторитарная личность, каналы эмпатии, студенты

Для цитирования: Смирнов А.А., Соловьева Е.В. Взаимосвязь антидемократической подверженности и каналов эмпатии у студентов // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 1. С. 71-76. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-1-71-76>

Research Article

THE INTERRELATION BETWEEN VULNERABILITY TO FASCISM AND EMPATHY CHANNELS IN STUDENTS

Alexsandr A. Smirnov, Candidate of psychological sciences, Demidov Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russia, asmirnov1970@bk.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0512-411X>

Elizaveta V. Solovyeva, Demidov Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russia, solovyeva.ev205@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-4393-7381>

Abstract. In the course of formation, a society can regress to earlier stages of its development. Even solved problems can become topical again. In a crisis situation, there is a danger of an increase in the number of people confirmed by the anti-democratic ideology (fascism). That is why it is important to investigate the structure of the authoritarian personality and what contributes to its development. Empathy as a way of knowing other people is considered the best means of humanizing the individual and forming understanding. When considering the relationship, this hypothesis was refuted. The interaction of vulnerability to anti-democratic ideology and empathy is ambiguous. In this study, it was found that the channels of empathy make a destructive contribution to the structure of the personality. Positive relationships between the components of fascisation and the parameters of empathy aimed at collecting information from the external environment are established. In line with the systematic and acmeological approaches, it was revealed that the irrational channels of empathy: intuitive and emotional-contribute to the growth of Superstition and stereotypy, the Complex of Power and Projectivity. Basic in the interrelated components of fascisation and empathy channels is the irrationality and complexity of explication (deployment), explanation, verification of information. Thus, the heterogeneous and destabilising contribution of empathy to the structure of personality is shown.

Keywords: components of fascism, authoritarian personality, empathy channels, students

For citation: Smirnov A.A., Solovyeva E.V. The interrelation between vulnerability to fascism and empathy channels in students. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2021, vol. 27, № 1, pp. 71-76 (In Russ.). <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-1-71-76>

Постановка проблемы исследования. Течение времени имеет циклический характер. Известно, что многим событиям прошлого было суждено повториться вновь. Пандемии бушевали несколько веков назад, и, несмотря на развитие санитарии, гигиены, медицины, общественных норм и ценностей, мы можем наблюдать схожие феномены. Развитие общества, морали и этики не спасает от войн, межэтнических конфликтов, религиозных распрей.

Можно говорить о динамике с появлением схожих новообразований по мере становления определенной самодетерминируемой структуры. Ее динамичность превращает структуру в систему, в которой есть неоднородность и гетерохронность становления, а также явление регрессии на более ранние этапы развития.

В философии цикличность впервые обнаружил Г. Гегель, создатель классической немецкой философии, основные идеи которого заключаются в следующих принципах: системности, историзма и диалектизма познания.

Рассмотрение природы, законов философии, политики, права, государства, логики заключаются в целостности познания, единства качественного и количественного подходов. Необходимо видеть систему синтетически с образованием синергетических эффектов, избегая чисто аналитического подхода. Гегель был против редукционизма и упрощения, расщепления феноменов [Огурцов: 601].

Гегеля критиковали за то, что его подход к рассмотрению действительности может быть свидетельством оправдания фашизма (К. Поппер, А. Шопенгауэр). Само гегелевское учение являлось источником формирования идеологии фашизма. Философия Гегеля подчеркивает то, что любое событие может повториться вновь.

Диалектика подразумевает единство противоположностей. Системогенез невозможен без отрицания, вследствие этого происходит преемственность в развитии и при этом образование нового. Таким образом, развитие имеет спиралевидную форму, где каждая последующая ступень хоть и повторяет траекторию предыдущей, но совершенно на новом этапе становления.

Диссипативная система построена на диалектике: единства противоположностей и рождения нового свойства. Система саморегулируется через равновесие и неравновесие, определенность и неопределенность [Кашапов: 118].

Именно поэтому важно находить инструменты, фасилитирующие благополучное развитие отдельно взятой личности и общества в целом. З. Фрейд говорил, что онтогенез в психическом становлении личности повторяет филогенез развития общества.

Поскольку всегда есть потенциальное образование «ошибок прошлого», регрессии, цикличности в новообразованиях, то необходимо понять, как регулировать фашизацию личности.

Данное исследование направлено на изучение взаимодействия разобщенного, дисгармоничного строения личности с известным механизмом эмпатии как понимания другого человека.

Гипотезой исследования выступило предположение о том, что эмпатия как средство познания другого, сочувствия, сопереживания, принятия других людей такими, какие они есть, может воздействовать на компоненты фашизации личности. Но нами было установлено, что общий уровень уязвленности к идеологии фашизма неоднозначно взаимосвязан с общим уровнем эмпатии [Смирнов, Соловьева: 370]. Поэтому было решено провести детальный анализ на компонентом уровне исследования.

Авторитарная личность – особый тип личности, который предрасположен к принятию антидемократических ценностей, беспрекословному подчинению власти, принятию тоталитаризма. Наиболее полное и законченное воплощение концепция получила в научных трудах Э. Фромма, Т. Адорно, Э. Френкель-Брунสวิк, Д. Левинсона, Р. Сэнфорда.

Фромм выделил предикторы и индикаторы утверждения нацистского режима: «...это ситуация кризиса; падение уровня жизни; стремление к утверждению сильной власти для компенсации своей нищеты, беспомощности и “социальной неполноценности”; идентификация личности с сильной деспотичной властью (“симбиотическое слияние с объектом поклонения”), удовлетворение мазохистских побуждений и гипер-компенсация реальной беспомощности» [Николаев]. На настоящий момент времени общество переживает ситуацию кризиса: нестабильность и дестабилизацию связи с распространением пандемии, экономическими, политическими и социальными проблемами, что ведет к возрождению фашистской идеологии в целом ряде государств.

Важным является вопрос, настолько эмпатия может способствовать повышению взаимопонимания, гармонизации отношений, снижению фашизации в личности?

И.В. Федоров, современный психолог, считает: «Эмпатическая активность – форма фундаментальной, имплицитно присущей человеку респонзивной активности. Респонзивность – изменение себя в ответ» [Федоров].

Исходя из структуры эмпатии, по В.В. Бойко, параметры эмпатии были разделены нами на два типа: конативные и перцептивные, а по типу направленности – на экстернальные (сбор информации извне, перцептивные) и интернальные (изменение себя в ответ, конативные, поведенческие). Респонзивность в эмпатии выступает как возможность преобразования себя, изменения себя и своего поведения. Также в эмпатии существуют перцептивные компоненты – это каналы эмпатии, роль которых в сборе существенной информации очень важна.

Предыдущие исследования в этой области показали неоднородный и неоднозначный вклад воздействия эмпатии на фашизацию личности [Смирнов, Соловьева: 369].

Организация процедуры и методы исследования. По Б.Ф. Ломову опорой исследования является системный подход, в основе которого лежит рассмотрение изучаемого явления с точки зрения целого и обладающего свойствами, которые невозможно вывести из его фрагментов или частей.

Принципы системного подхода позволяют смотреть на личность как развивающуюся систему, с образованием синергетических эффектов, комплексов, иерархических структур. Рассматривая взаимосвязи на компонентном (аналитически), структурном (системно) и функциональном (в динамике) уровнях, можно обнаружить воздействия и взаимопроникновения изучаемых явлений. Новообразования систем могут носить гетерохронный и неоднородный характер, поэтому так важно смотреть в целом и при этом сепарированно, отдельно [Анохин]. Способности могут подчиняться эффекту расщепления и носить не линейный, а многомерный характер [Холодная: 18].

Для установления показателей на аналитическом уровне исследования были использованы следующие опросниковые методики:

1. Для диагностики уровня эмпатических способностей была выбрана методика В.В. Бойко «Диагностика уровня эмпатических способностей», содержащая следующие шкалы: рациональный (РЭ), эмоциональный (ЭЭ), интуитивный (ИЭ) каналы эмпатии [Бойко].

2. Для выявления признаков авторитарной личности была использована методика Т. Адорно, Э. Френкель-Брунsvик, Д. Левинсона, Р. Сэнфорд «Шкала фашизма», включающая следующие шкалы: «Консерватизм» (А), «Авторитарное подчинение» (В), «Авторитарная агрессия» (С), «Анти-интрацепция» (D), «Суеверность и стереотипия» (Е), «Комплекс власти» (F), «Деструктивность и цинизм» (G), «Проективность» (H), «Преувеличенная озабоченность сексуальной жизнью» (I) [Адорно, Брунsvик, Левинсон, Сэнфорд]. Все компоненты интегрированы в обобщающую шкалу: «Подверженность антидемократии» (FS).

В качестве испытуемых выступили студенты первого курса Ярославского государственного

университета им. П.Г. Демидова (в общем количестве 125 человек) следующих факультетов: психологии, информационно-вычислительной техники, прикладной математики и информатики.

Процедура исследования заключалась в проведении опроса в первом семестре обучения (сентябрь 2020 года).

В результате статистической обработки данных (с помощью программы Psychometric Expert 8) была установлена взаимосвязь компонентов подверженности антидемократии и каналов эмпатии.

Результаты исследования и их обсуждение. Были установлены следующие взаимосвязи между компонентами фашизации личности и каналами эмпатии (представлены только шкалы, имеющие достоверные связи) (табл. 1).

Главное, на что стоит обратить внимание, что все взаимосвязи между исследуемыми компонентами – положительные. Это говорит о том, что каналы эмпатии способствуют структуризации фашизма в личности, а именно в большей степени росту таких компонентов, как: «Суеверность и стереотипия» (Е), «Комплекс власти» (F), «Проективность» (H). С остальными шестью компонентами подверженности антидемократии значимых взаимосвязей не было обнаружено.

Каналы эмпатии, как было показано нами в ранних исследованиях, были отрицательно взаимосвязаны и с адаптацией студентов к вузу. То есть эффект их воздействия чаще проявляется как дестабилизирующий личность, снижающий ее адаптивный потенциал. Особенность каналов эмпатии заключается в их экстернальной направленности, которая выражается в сборе информации из внешней среды. Возможно, информация, которая проходит по каналам эмпатии, недостаточно дифференцируется через когнитивные фильтры, чтобы быть проанализированной на уровне непринятия идеологии. Чаще эмоции других людей отражаются на подсознании и трудно поддаются экспликации. Получается, что каналы эмпатии собирают множество информации, которую могут недостаточно селектировать своеобразные «фильтры», «барьеры», «психологические мембраны», например низкая рефлексивность.

Со стороны фашизации личности известно, что подверженность антидемократии базируется на иррациональных убеждениях, верованиях.

Таблица 1

Матрица интеркорреляций между компонентами фашизации личности и каналами эмпатии у студентов

Каналы эмпатии	Компоненты фашизации личности		
	Е	F	H
Рациональный			
Эмоциональный	0,19*		
Интуитивный	0,31***	0,22**	0,16*

Примечания: Е – «Суеверность и стереотипия», F – «Комплекс власти», H – «Проективность».

Это снижение критического мышления, поиск источника внешних детерминант судьбы, чрезмерная экстернальность в локусе контроля, перенос ответственности на другого. Человек, подвластный фашизму, ищет более сильного лидера, который мог бы решать за него и управлять им, вплоть до тоталитарного подчинения [Николаев].

Поскольку иррациональное начало в эмпатии и в фашизме неосознаваемо, то воздействовать на личность с помощью влияния на подсознательные процессы становится возможным. Рассмотрим каналы эмпатии обособленно.

Рациональный канал эмпатии ортогонально воздействует на структуру авторитарной личности. Под рациональным Бойко понимает больше когнитивное проявление в эмпатии, это направленность когнитивных процессов психики на сбор информации о партнере по общению [Бойко]. Мышление, восприятие, внимание направлены на другого человека для самобытного интереса познающего эмпата. Следовательно, эмпатийный анализ партнёра по взаимодействию не создает деструктивного воздействия на личность эмпата. Эмпат может наблюдать за другими людьми и не быть вовлеченным. Только такой рациональный анализ другого человека позволяет эмпату не проникаться идеологией, верованиями, идеями – в отличие от следующего типа познания.

Интуитивный канал эмпатии имеет самые сильные обнаруженные взаимосвязи с компонентами фашизации личности: Е – «Суеверность и стереотипия» (0,31***), F – «Комплекс власти» (0,22**), Н – «Проективность» (0,16*). Под интуитивным сбором информации можно понимать интуитивное познание (по М.С. Роговину и Г.В. Залевскому), где: «...специфический характер внимания типа “максимального слияния с объектом”, сочетание его максимальной концентрации с полной пассивностью. Такое внимание должно предотвратить произвольное выделение отдельных сторон и свойств объекта и гарантировать целостность его восприятия, “схватывания” его внутренних взаимосвязей, гештальта. В этом духе высказывались такие крупные авторитеты, как З. Фрейд и К. Лоренц. В своих советах врачу при проведении психоанализа Фрейд говорит о “равномерно обволакивающем внимании” (gleichschwebende Aufmerksamkeit)» [Роговин, Залевский].

То есть, как мы понимаем, если в рациональном осмыслении человека эмпат рассматривает и познает другого сукцессивно, детально, осознанно, то в интуитивном познании придерживается симультанного, целостного восприятия, которые граничат тесно с бессознательным началом.

Получается, что такое одномоментное, «обволакивающее», основанное на подсознательном опыте познание может быть взаимосвязано с категоричным мышлением, склонным к стереотипам. Следовательно, данный тип понимания другого

представляет опасность дисгармонии интуитивного и рационального познания. Роговин противопоставлял интуицию верифицируемому познанию, которое развернуто в процессе [Роговин, Залевский]. Интуитивное восприятие сжато, в связи с этим может быть ошибочным, основанным на сформированных стереотипах и откладываться на подсознании.

У интуитивного эмпата, скорее всего, формируется склонность полагаться на свои иррациональные верования, желание чаще познавать упрощенно и быстро других людей.

Данный канал эмпатии способствует и особенности мыслить в категориях «господства – подчинения», «силы – слабости». Упрощенное, быстрое познание ведет к «Комплексу власти», который выражается в разделении людей на две группы: сильных и слабых. Интуитивно эмпаты могут моментально находить объяснения поведения других людей, исходя из приписывания сильных или слабых сторон личности.

Эмоциональный канал эмпатии имеет одну слабую положительную взаимосвязь с компонентом Е – «Суеверность и стереотипия» (0,19*). Бойко называет этот канал эмпатии эмоциональной «подстройкой» под другого человека [Бойко]. Похожее на состояние раппорта – установление эффективной коммуникации, вхождение в одну «эмоциональную волну». Безусловно, процессы, которые сложно поддаются экспликации, создают при понимании таких феноменов благотворную почву для мистификации. Чаще всего люди, которые чувствуют, что входят в «эмоциональное поле» партнера по взаимодействию, могут приписывать подобные особенности высшим, необъяснимым силам. Также люди с повышенной эмоциональной эмпатией очень впечатлительны, сензитивны и восприимчивы. Их, скорее всего, легче убедить, внушить им что-либо и воздействовать другими способами манипулирования на их идеологическое мировоззрение. Для того чтобы войти в раппорт, в взаимодействие эмоционального плана, эмпат сам резонирует эмоциями другого, отзеркаливая их. Он испытывает те же чувства, что и партнер, и становится «под ударом» для эмоционального заражения, притупления рационального познания.

Заключение. Опираясь на вышеизложенный анализ взаимосвязи подверженности антидемократии и каналов эмпатии, можно сделать следующие выводы.

1. Эмпатия имеет неоднозначный вклад в гуманизацию личности. Важно понять при сборе информации из внешней среды, почему эмпаты становятся уязвимы к фашизму. Было предположено, что иррациональное познание заглушает рациональное понимание мира. Склонность полагаться на интуицию и эмоции ведет к стереотипизации мышления, редукции знаний. Невозможность полной экспликации (развертывания процесса эмпатии)

тии) и верификации полученной информации дает основу для мистификации и росту верований у эмпатов. Интуиция в эмпатии приводит даже к желанию разделения на упрощённые категории: «сильных» и «слабых» людей.

2. Иррациональные каналы в эмпатии – эмоциональный и интуитивный – способствуют развитию фашизации в личности. Интуитивный канал в эмпатии положительно взаимосвязан с тремя компонентами фашизма («Суеверность и стереотипия», «Комплекс власти», «Проективность»), а эмоциональный канал положительно коррелирует с одним компонентом антидемократической идеологии («Суеверность и стереотипия»). Рациональный канал в эмпатии не взаимосвязан с компонентами антидемократической подверженности личности, он развивается ортогонально.

3. Для гармоничного развития личности интуитивное и верифицируемое (рациональное) познание должны находиться в балансе. Таким образом, развертывание процесса эмпатического взаимодействия может снижать стереотипию мышления, подтвержденность антидемократическим ценностям.

4. Необходимо понять процесс эмпатического контакта, чтобы снять мистификацию с этого феномена. Важно сделать эмпатическое общение более осмысленным и неподверженным деструктивным влияниям для личности.

Список литературы

Анохин П.К. Системогенез как общая закономерность эволюционного процесса // Бюллетень экспериментальной биологии и медицины. 1948. Т. 26, № 8. С. 81–99.

Бойко В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других. Москва: Филинь, 1996. 472 с.

Кашипов М.М. Понимание ресурсности в контексте профессионализации мышления субъекта // Методология современной психологии. 2020. № 11. С. 116–130.

Николаев В.Г. Личность авторитарная // Культурология. XX век: энциклопедия / гл. ред., сост. С.Я. Левит. Санкт-Петербург: Университетская книга. Т. 1. 1998. 447 с.

Огурцов А.П. «Философия природы» Гегеля и ее место в истории философии науки // Гегель. Энциклопедия философских наук. Т. 2: Философия природы. М., 1975. С. 601–603.

Роговин М.С., Залевский Г.В. Верифицируемое и интуитивное познание психического // Сибирский психологический журнал. 2001. № 14–15. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/verifitsiruemoie-i-intuitivnoe-poznanie-psihicheskogo> (дата обращения: 20.01.2021).

Смирнов А.А., Соловьева Е.В. Фашизм как подверженность антидемократии и общий уровень эмпатии у студентов // Вестник интегративной психологии // Журнал для психологов / под ред.

В.В. Козлова. Ярославль: МАПН, 2020. Вып. 21. С. 367–370.

Федоров И.В. Респонзивная динамика эмпатической активности // Вестник Томского государственного университета. 2014, № 386. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/responzivnaya-dinamika-empaticheskoy-aktivnosti> (дата обращения: 18.01.2021).

Холодная М.А. Многомерная природа показателей интеллекта и креативности: методические и теоретические следствия // Психологический журнал. 2020. Т. 41, № 3. С. 18–31 [Электронный ресурс]. URL: <http://ras.jes.su/psy/s020595920009342-2-1> (дата обращения: 04.02.2021). DOI: 10.31857/S020595920009342-2

Adorno T., Frenkel-Brewnsvik E., Levinson D.J., Sanford R.N. The Authoritarian Personality. New York, Harper, 1950.

References

Anohin P.K. *Sistemogenez kak obshhaja zakonomernost' jevoljucionnogo processa*. [Systemogenesis as a General pattern of the evolutionary process]. *Bulleten' jeksperimental'noj biologii i mediciny* [Bulletin of Experimental Biology and Medicine], 1948, vol. 26, № 8, pp. 81–99. (In Russ.)

Bojko V.V. *Jenergija jemocij v obshhenii: vzgljad na sebja i na drugih* [The energy of emotions in communication: a look at yourself and others]. Moscow, Filin Publ., 1996, 472 p. (In Russ.)

Kashapov M.M. *Ponimanie resursnosti v kontekste professionalizacii myshlenija sub'ekta* [Understanding resource capacity in the context of professionalization of the subject's thinking]. *Metodologija sovremennoj psihologii*. [Methodology of modern psychology], 2020, № 11, pp. 116–130. (In Russ.)

Nikolaev V.G. *Lichnost' avtoritarnaja* [The authoritarian personality]. *Kul'turologija. XX vek: jenciklopedija* [The authoritarian personality. Cultural studies. XX century: encyclopedia], ed., comp. S. Ja. Levit. Saint Petersburg, Universitetskaja kniga Publ., vol. 1, 1998, 447 p. (In Russ.)

Ogurcov A.P. «*Filosofija prirody*» *Gegelja i ee mesto v istorii filosofii nauki*. [Hegel's "Philosophy of Nature" and its Place in the History of the Philosophy of science.]. *Gegel'. Jenciklopedija filosofskih nauk* [Hegel. Encyclopedia of Philosophical Sciences]. Moscow, 1975, vol. 2: *Filosofija prirody* [Philosophy of Nature], pp. 601–603. (In Russ.)

Rogovin M.S., Zalevskij G.V. *Verificiruemoie i intuitivnoe poznanie psihicheskogo* [Verifiable and intuitive knowledge of the psychic]. SPZh, 2001, № 14–15. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/verifitsiruemoie-i-intuitivnoe-poznanie-psihicheskogo> (access date: 20.01.2021). (In Russ.)

Smirnov A.A., Solov'eva E.V. *Fashizm kak podverzhennost' antidemokratii i obshhij uroven' jempatii u studentov* [Fascism as exposure to anti-democracy and the general level of empathy among students].

Vestnik integrativnoj psihologii. Zhurnal dlja psihologov [Bulletin of Integrative Psychology. Journal for psychologists], ed. by V.V. Kozlov. Jaroslavl', MAPN Publ., 2020, vol. 21, pp. 367–370. (In Russ.)

Fedorov I.V. *Responzivnaja dinamika jempatičeskoj aktivnosti* [Responsive dynamics of empathic activity]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta*. [Bulletin of Tomsk State University], 2014, № 386. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/responzivnaya-dinamika-empatičeskoj-aktivnosti> (access date: 18.01.2021). (In Russ.)

Holodnaja M.A. *Mnogomernaja priroda pokazatelej intellekta i kreativnosti: metodicheskie i teoreticheskie sledstvija* [Multidimensional nature

of intelligence and creativity indicators: methodological and theoretical implications]. *Psihologičeskij zhurnal* [Psychological Journal], 2020, vol. 41, № 3, pp. 18–31. URL: <http://ras.jes.su/psy/s020595920009342-2-1> (access date: 04.02.2021). DOI: 10.31857/S020595920009342-2. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 04.12.2020; одобрена после рецензирования 15.01.2021; принята к публикации 26.02.2021.

The article was submitted 04.12.2020; approved after reviewing 15.01.2021; accepted for publication 26.02.2021.

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 1. С. 77-82. ISSN 2073-1426
Vestnik of Kostroma State University, 2021, vol. 27, № 1, pp. 77-82. ISSN 2073-1426
Научная статья
УДК 159.9.072
<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-1-77-82>

КОГНИТИВНЫЕ ОСНОВЫ СИНДРОМА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ ОРДИНАТОРОВ В УСЛОВИЯХ ПОСЛЕДИПЛОМНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Савельева Людмила Александровна, Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова, Ярославль, Россия, lsavelyeva@rambler.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6186-7941>

Кашапов Мергаляс Мергалимович, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и педагогической психологии, Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова, Ярославль, Россия, smk007@bk.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1968-090X>

Ильин Михаил Витальевич, доктор медицинских наук, Ярославский государственный медицинский университет Минздрава России, Ярославль, Россия, dekanat-2011@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6278-374X>

Аннотация. Последипломное образование ординатора лежит в основе его профессиональной деятельности, которая предполагает наличие эмоциональной насыщенности и большого количества факторов, вызывающих стресс. Синдром эмоционального выгорания (СЭВ), будучи реакцией организма на длительное стрессорное воздействие, является следствием психологического переутомления. Целью исследования было изучение когнитивных ресурсных возможностей личности и определение путей профилактики развития СЭВ у 100 ординаторов хирургических и терапевтических специальностей с использованием методик анализа СЭВ и оценки конфликтной компетентности. Группу сравнения составили 30 практических врачей. Получены подтверждения гипотез о том, что СЭВ у ординаторов менее выражен и распространен, чем у врачей; различия в выборе стратегии разрешения конфликтной ситуации способствуют развитию симптомов СЭВ. Выявлены причины психологического дискомфорта обучающихся по программам ординатуры. Осуществлен сравнительный анализ конфликтной компетентности и симптомов, составляющих СЭВ. Установлено, что конфликтная компетентность является частью когнитивных ресурсных возможностей, целенаправленное развитие которых может служить средством профилактики СЭВ у ординаторов.

Ключевые слова: стрессогенные факторы, синдром эмоционального выгорания, ресурсность мышления, личность, субъект

Благодарности. Работа выполнена при поддержке гранта РФФИ, проект № 20-313-90049

Для цитирования: Савельева Л.А., Кашапов М.М., Ильин М.В. Когнитивные основы синдрома эмоционального выгорания ординаторов в условиях последипломного образования // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 1. С. 77-82. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-1-77-82>

Research Article

COGNITIVE FOUNDATIONS OF RESIDENTS' BURNOUT SYNDROME IN POSTGRADUATE EDUCATION

Lyudmila A. Savelyeva, Demidov Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russia, lsavelyeva@rambler.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6186-7941>

Mergalyas M. Kashapov, Doctor of Psychological Sciences, Demidov Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russia, smk007@bk.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1968-090X>

Mikhail V. Ilyin, Doctor of Medical Sciences, Yaroslavl State Medical University, Yaroslavl, Russia, dekanat-2011@mail.ru <https://orcid.org/0000-0001-6278-374X>

Abstract. Postgraduate education of the resident is the basis of its professional activity, which involves the presence of emotional saturation and a large number of factors that cause stress. Emotional burnout syndrome (CMEA), being the body's reaction to prolonged stressors, is a consequence of psychological overwork. The aim of the study was to study the cognitive resource capabilities of the individual and determine ways to prevent the development of CMEA in 100 residents of surgical and therapeutic specialties using CMEA analysis techniques, assessing conflict and communicative competencies, as well as creativity and creative characteristics of the individual. The comparison group was 30 general practitioners. Evidence has been obtained for hypotheses that CMEA in residents is less pronounced and distributed than in general practitioners; differences in the choice of conflict resolution strategy contribute to the development of CMEA symptoms. The reasons for psychological discomfort of students under residency programmes were revealed. A comparative analysis of conflict competency and symptoms of CMEA, has been carried out. It has been established that conflict competency is manifested as cognitive resource opportunities, the deliberate development of which can serve as a means of preventing CMEA in residents.

Keywords: stressogenic factors, emotional burnout syndrome, ideation resourcefulness, personality, subject
For citation: Savelyeva L.A., Kashapov M.M., Ilyin M.V. Cognitive foundations of residents' burnout syndrome in postgraduate education. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2021, vol. 27, № 1, pp. 77-82 (In Russ.). <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-1-77-82>

Многочисленные исследования в разных странах мира показали высокую распространенность эмоционального выгорания среди практикующих врачей в определенных временных отрезках на протяжении всей своей профессиональной карьеры [Shanafelt, Sonja, Litjen: 1377–1385]. Выгорание начинает зарождаться во время учебы в медицинских университетах, продолжается на последипломном этапе образования и, наконец, достигает максимума в повседневной жизни практикующих врачей. Исследования демонстрируют, что распространенность выгорания среди студентов-медиков колеблется между 31,0 % и 49,6 % [Dyrby, Massier, Eacker: 1173–1180]. Cohen с соавторами обнаружили, что по крайней мере одна треть канадских медиков разных специальностей (5,0 % хирургических и 76,0 % терапевтических) живет жизнью, наполненной стрессами [Cohen, Leung, Fahey: 105]. В систематическом обзоре 2018 года [Li, Cheng, Zhu: 46-54] было показано, что доля медсестер неотложной помощи, страдающих сильным эмоциональным истощением, высокой деперсонализацией и низкими личными достижениями, составила 40,5 %, 44,3 % и 42,7 % соответственно.

В исследовании, проведенном в США, 45,8 % врачей сообщили о наличии хотя бы одного симптома выгорания [Shanafelt, Sonja, Litjen: 1377–1385]. Аналогичным образом исследование, проведенное Европейской исследовательской группой в сети общей врачебной практики, в которую вошли 1 400 семейных врачей из 12 европейских стран, показало следующее: 43,0 % респондентов демонстрировали повышенные показатели эмоционального истощения, 35,0 % – деперсонализации и 32,0 % – редукации личных достижений, а 12,0 % участников страдали от выгорания во всех трех параметрах измерений [Soler, Yaman, Esteva: 245–265]. Эти результаты сопоставимы с результатами аналогичных исследований, проведенных в Европе [Sharma, Sharp, Walker, Monson: 570–576] и в некоторых арабских странах, таких как Йемен, Катар и Саудовская Аравия [Al-Dubai A.R., Rampal: 58–65; Abdulla L., Al-Qahtani D.M., Al-Kuwari: 380–383; Selaihem: 29–39].

Различные результаты вышеупомянутых исследований выявили, что показатели были значительно выше среди семейных врачей [Soler, Yaman, Esteva: 245–265; Abdulla L., Al-Qahtani D.M., Al-Kuwari: 380–383; Lee, Stewart, Brown: 234–235] и общих хирургов [Sharma, Sharp, Walker, Monson: 570–576; Shanafelt, Balch, Bechamps 2010: 995–1000]. Шанафельт пришел к выводу, что выгорание чаще встречается у хирургов-травматологов,

урологов, отоларингологов, сосудистых и общих хирургов, а также молодых медицинских работников, имеющих детей и получающих недостаточную финансовую компенсацию [Shanafelt, Balch, Bechamps 2009: 463–471]. В более поздних работах средний результат уровня выгорания среди физиотерапевтов оказался ниже, чем все результаты, полученные в других профессиональных группах медицинских работников при исследованиях, проведенных с помощью того же диагностического инструмента [Owczarek, Wojtowicz, Pawłowski, Białoszewski: 537–542].

В 2017 году был опубликован системный обзор причин и последствий выгорания в трех онлайн-базах данных (отобрано 35 статей из 2 828 исследований) [Azam, Khan, Alam: 495–501]. Тематический анализ статей выявил: 1) демографические факторы, такие как возраст, пол, семейное положение, специальность и должность; 2) организационные факторы, например рабочая нагрузка, межличностные потребности, ненадежность работы и нехватка ресурсов. Последствия выгорания включали индивидуальные (проблемы физического здоровья) и организационные (низкую производительность труда, низкую организационную приверженность и текущие намерения) эффекты. Индивидуальные характеристики врачей и особенности рабочей среды в медицинских организациях являются факторами, способствующими истощению персонала, что требует принятия активных мер на индивидуальном и институциональном уровнях для предотвращения выгорания врачей путем улучшения личной жизни врача и условий работы.

Целью данного исследования стало изучение составляющих когнитивной основы синдрома эмоционального выгорания для определения путей профилактики развития профессионального выгорания у обучающихся по программам ординатуры на этапе последипломного образования.

Задачи исследования:

1. Изучить структуру, выраженность и распространенность синдрома эмоционального выгорания у ординаторов разных специальностей в сравнении с практическими врачами.

2. Исследовать конфликтную компетентность, определив ее структуру и распространенность, у ординаторов и практических врачей в сравнительном аспекте.

3. Провести корреляционный анализ между симптомами СЭВ и способами разрешения конфликтных ситуаций у ординаторов.

Материалы и методы

В исследовании приняли добровольное участие 100 ординаторов, в том числе 50 ординаторов хи-

Демографические данные участников исследования

Параметр	Терапевты (n = 50)	Хирурги (n = 50)	Ординаторы (n = 100)	Врачи (n = 30)
Возраст	24,5 ± 0,9	25,2 ± 0,9	24,9 ± 0,97	28,2 ± 2,3
Мужчины	18,0 %	54,0 %	36,0 %	16,7 %
Женщины	82,0 %	46,0 %	64,0 %	83,3 %
Стаж работы	1,5 ± 0,5	1,4 ± 0,5	1,5 ± 0,5	5,0 ± 1,95

рургического и 50 ординаторов терапевтического профилей, обучающихся по программам ординатуры на базе кафедр ФГБОУ ВО Ярославского государственного медицинского университета (ЯГМУ) Минздрава России. Группу сравнения (контроля) составили 30 врачей, проходящих курсы повышения квалификации на базе кафедр ФГБОУ ВО ЯГМУ Минздрава России. В базу данных включена информация о возрасте, поле, стаже работы. Демографические показатели по средним значениям и частоте встречаемости представлены в таблице 1.

Психологические методы исследования:

1. Методика диагностики эмоционального выгорания (В.В. Бойко).

2. Опросник «Диагностика ведущего типа реагирования» (М.М. Кашапов, Т.Г. Киселева).

Методы статистической обработки данных.

Статистическая обработка результатов исследования проводилась с использованием программы Statistica 10.0 (StatSoft Inc., Russia). Для независимых групп при нормальном распределении достоверность различий оценивалась по t-критерию Стьюдента. Проведен корреляционный анализ по оценке взаимосвязей между результатами, полученными в группах сравнения, с помощью коэффициента корреляции Спирмена.

Результаты исследования и обсуждение

1. *Синдром эмоционального выгорания у ординаторов.* При сравнении средних значений по каждому симптому СЭВ в обеих группах выявлено, что данные показатели в целом у ординаторов были ниже, а статистически значимые различия, получены только по симптомам: переживание психотравмирующих обстоятельств (ППО) в фазе «напряжения» (9,4 ± 6,3 vs 14,2 ± 9,7; p = 0,01), эмоционально-нравственная дезориентация (ЭНД) и расширение сферы экономии эмоций (РСЭЭ) в фазе «резистенции» (11,1 ± 4,6 vs 13,9 ± 7,4; p = 0,015 и 12,7 ± 9,4 vs 18,6 ± 14,5; p = 0,003 соответственно), а также эмоциональная отстраненность (ЭО) (11,6 ± 4,9 vs 11,7 ± 7,3; p = 0,025) и психосоматические и психовегетативные нарушения (ПиПВН) (6,9 ± 4,8 vs 11,8 ± 7,8; p = 0,0007) в фазе «истощения», что подтверждает наличие менее выраженных психоэмоциональных перегрузок у ординаторов, чем у практических врачей.

Кроме того, нами обнаружено, что ординаторы по средним значениям имеют значительно менее выраженные симптомы СЭВ (доминирующих – 0,

сложившихся – 1 vs 3, складывающихся – 6 vs 7, не сложившихся – 5 vs 1 соответственно по сравнению с контролем), что, на наш взгляд, связано с зависимым положением ординаторов от кураторов, а также с тем, что ординаторы испытывают меньше стрессовых нагрузок и эмоционального напряжения при меньшем же уровне ответственности, чем у практических врачей.

Однако при сравнении средних значений в трех группах ординаторов (группа в целом, ординаторы хирургического и ординаторы терапевтического профилей) и группе практических врачей по каждому симптому СЭВ выявлено, что ординаторы хирургического профиля имеют близкие показатели с врачами по двум симптомам СЭВ: тревога и депрессия (ТиД) (11,6 ± 7,3 vs 12,03 ± 8,5) и расширение сферы экономии эмоций (РСЭЭ) (16,4 ± 11,5 vs 18,6 ± 16,6), но значимо более высокие показатели по РСЭЭ (16,4 ± 11,6 vs 8,96 ± 6,9; p = 0,04 соответственно) по сравнению с ординаторами терапевтического профиля.

Данные различия можно объяснить особенностями хирургической специальности, а именно: более высоким уровнем стрессовых факторов, связанных с экстренностью и опасностью проведения хирургических вмешательств, часто угрожающих жизни и здоровью пациентов, а также необходимостью участия в проведении реанимационных мероприятий и более частыми летальными исходами у пациентов хирургического профиля – все это заставляет ординаторов-хирургов вынужденно экономить эмоциональные ресурсы, что при отсутствии опыта быстро приводит к развитию тревоги и депрессии.

Анализ частоты встречаемости симптомов СЭВ подтверждает сам факт наличия, но меньшую распространенность эмоционального выгорания в среде ординаторов. Так, при анализе распространенности степеней выраженности по сложившемуся симптому (СС) у ординаторов по сравнению с врачами преобладали: переживание психотравмирующих обстоятельств (ППО) и неадекватное эмоциональное неизбирательное реагирование (НЭИР) – в 15 % и 19 % случаев против 3 % и 13 % соответственно, а существенно меньшие показатели наблюдались при симптомах: эмоционально-нравственная дезориентация (ЭНД), эмоциональная отстраненность (ЭО) и личностная отстраненность (ЛО) (9 %, 8 % и 6 % против 27 %, 20 % и 17 % соответственно).

При оценке фаз СЭВ обнаружено, что у ординаторов характеристика «фаза сформировалась» преобладала в фазе «резистенции» (36 %) и была менее выражена в фазах «напряжения» (2 %) и «истощения» (13 %), что значительно меньше по сравнению с врачами: 60 % – в фазе «резистенции» и по 27 % – в фазе «напряжения» и в фазе «истощения» соответственно.

По характеристике «фаза в стадии формирования» различия в частотных показателях выявлены только для фазы «резистенции» в виде преобладания у ординаторов над контрольной группой (42 % против 27 % соответственно). Полученные результаты позволяют говорить о меньшем психологическом дискомфорте у ординаторов, проходящих подготовку в многопрофильном стационаре, по сравнению с уже занимающимися практической деятельностью врачами.

Однако более показательным оказался анализ фазы «истощения» в основной и контрольной группах. Фаза истощения, характеризующая результат развития стресса, представлена у испытуемых основной группы стадией сложившегося симптома по эмоциональному дефициту и эмоциональной отстраненности, что в комбинации с доминирующими симптомами свидетельствует о практически равном вкладе факторов профессиональной деятельности и личностных факторов в синдром эмоционального выгорания.

Таким образом, несмотря на то, что полученные нами результаты позволяют говорить о меньшем психологическом дискомфорте у ординаторов, обучающихся на этапе последипломного образования, по сравнению с уже занимающимися практической деятельностью врачами, следует констатировать сам факт обнаружения СЭВ в изучаемой выборке.

2. Ведущий тип реагирования (ВТР) ординаторов в конфликтной ситуации. При анализе основные способы разрешения конфликтной ситуации в целом в группе ординаторов оказались в пределах средних значений и практически не отличались от контрольной группы. Это значит, что на начальном этапе обучения в ординатуре молодые врачи готовы проявить все свои знания, умения и навыки в практической деятельности, продуктивно решая часто возникающие конфликтные ситуации, пользуясь способом «Решение» в 93 % случаев, но, не имея опыта практической врачебной деятельности, вынуждены использовать в качестве психологических защит деструктивные типы, такие как «Уход» и «Агрессия», отдавая предпочтение «Агрессии» перед «Уходом» [Кашапов, Савельева: 193–201].

Доказано значимое превышение средних показателей способа разрешения конфликтной ситуации «Решение» над «Уходом» и «Агрессией» ($p < 0,05$) в доминирующем типе реагирования РУА (Решение > Уход > Агрессия) для исследуемой выборки в целом. Кроме того, оказалось,

что все группы сравнения (хирурги, терапевты, ординаторы и практические врачи) пользуются доминирующим способом разрешения конфликтных ситуаций – «Решение» (в 93 %, 100 %, 93 % и 97 % случаев соответственно) средней степени выраженности, что свидетельствует о наиболее конструктивном способе разрешения конфликта у подавляющего большинства испытуемых [Кашапов, Савельева: 193–201].

Однако при более детальном сравнении групп по профилю специальности нами обнаружены некоторые существенные различия. Так, у группы ординаторов-хирургов выявлено предпочтение в использовании способа «Агрессии» перед «Уходом», когда все другие группы, наоборот, предпочитают «Уход» «Агрессии». Кроме того, при анализе средних значений по каждому способу ВТР выявлены достоверные различия только по способу «Агрессия» в группе ординаторов-хирургов ($p = 0,048$) и общей группе ординаторов ($p = 0,04$) по сравнению с контрольной группой (врачами) [Кашапов, Савельева: 193–201].

При анализе распространенности характеристик показателей (высокий, выше среднего, средний, ниже среднего, низкий) у всех групп сравнения в отличие от способов «Агрессии» и «Ухода» при сходных показателях выявлен выраженный разброс показателей в более частом использовании способа «Решение» от «среднего» в сторону повышения (достоверные $\Delta > 5$ %), а именно: показателей «выше среднего» и «высокий», а также практически схожие показатели «ниже среднего» и «низкий».

Среди ординаторов-хирургов чаще всего встречались высокие показатели (сумма характеристик «высокий» и «выше среднего») в 62 %, у ординаторов-терапевтов – в 56 %, у группы ординаторов в целом – в 59 % и у практических врачей – в 40 % случаев соответственно [Кашапов, Савельева: 193–201].

Данные достоверные различия (по сравнению с контрольной группой), на наш взгляд, можно объяснить спецификой хирургической специальности (в силу экстренности и опасности операционных вмешательств для жизни и здоровья больного), связанной с необходимостью чаще играть доминирующую «мужскую» роль в конфликте, чем избегать участия в нем, то есть чаще действовать, чем бездействовать в надежде, что конфликтная ситуация разрешится сама собой.

Дальнейший анализ результатов, полученных с помощью методики ВТР, показал, что доминирующим типом реагирования по средним значениям для всей выборки в целом определился РУА, когда решение предполагает соглашательский вариант, который способствует снижению творческой активности субъекта, сужает его рост и самореализацию. Соглашательский тип реагирования РУА, по-видимому, обусловлен ограничением свободы выбора ординатором стратегии поведения в силу

зависимости своего положения (положение обучающегося) от мнения куратора (врача-преподавателя, несущего ответственность за ординатора) [Кашапов, Савельева: 193–201].

По оценке распространенности нами выявлено, что ведущим типом реагирования в группах ординаторов-хирургов, ординаторов-терапевтов, ординаторов и практических врачей был РУА (44 %, 66 %, 55 % и 18 % соответственно), а РАУ (Решение > Агрессия > Уход) демонстрировал достоверно меньшие показатели (36 %, 14 %, 25 % и 26,7 % соответственно). При этом нами обнаружены различия по ВТР в группах сравнения по специальности. Так, по анализу средних значений обнаружено, что группа ординаторов-хирургов в качестве ВТР использует РАУ в отличие от всех других групп сравнения, которые используют РУА. Ординаторы-хирурги достоверно реже используют РУА по сравнению с другими группами ($p < 0,05$). Однако ординаторы-хирурги достоверно чаще пользуются РАУ по сравнению с ординаторами-терапевтами ($p < 0,05$) [Кашапов, Савельева: 193–201].

Наиболее рациональный тип реагирования РАУ является и наиболее продуктивным, поэтому в идеальном варианте по окончании процесса обучения в ординатуре он должен стать доминирующим, чтобы позволить молодому врачу уверенно начать самостоятельную трудовую врачебную деятельность в качестве полноценного специалиста. На наш взгляд, все выявленные типы реагирования можно отнести к динамическим характеристикам, что открывает возможность конструктивного влияния на их развитие со стороны кураторов, отвечающих за работу с обучающимися по программам ординатуры [Кашапов, Савельева: 193–201].

3. Результаты корреляционного анализа. При проведении корреляционного анализа с учетом коэффициента корреляции Спирмена (r) между симптомами синдрома эмоционального выгорания и способами разрешения конфликта у ординаторов нами получены достоверные связи, касающиеся двух симптомов СЭВ фазы «напряжения» с «Агрессией»: ППО ($r = -0,10$; $p = 0,028$) и ТиД ($r = 0,12$; $p = 0,018$), причем обе связи слабого характера, но разнонаправленного действия, и достоверные связи тех же симптомов с «Уходом»: ППО ($r = -0,34$; $p = 0,031$) и ТиД ($r = -0,68$; $p = 0,048$), причем все связи имеют отрицательный характер, однако более выражены по силе (связь с ППО средней силы, а с ТиД – сильная связь). Полученные данные свидетельствуют о том, что чем более выражены переживания психотравмирующих обстоятельств, тем меньше ординаторы используют «Агрессию» и «Уход» в качестве деструктивной стратегии, причем «Уход» в большей степени, чем «Агрессию». Результаты, полученные по тревоге и депрессии, демонстрируют то, что чем более выражен данный симптом, тем более выражена и «Агрессия» у ординаторов, но значительно менее выражен «Уход».

Также получены достоверные корреляционные связи между тремя симптомами СЭВ фазы «истощения» и «Агрессией»: ЭД ($r = -0,21$; $p = 0,014$), ЭО ($r = -0,12$; $p = 0,03$) и ЛО ($r = -0,11$; $p = 0,0004$), однако все связи отрицательного характера и слабой силы. Напротив, полученные достоверные корреляционные связи между теми же тремя симптомами и «Уходом», а именно: ЭД ($r = 0,27$; $p = 0,002$), ЭО ($r = 0,31$; $p = 0,006$), ЛО ($r = 0,06$; $p = 0,0001$), носят положительный характер, однако разной силы корреляций (ЭД и ЭО – средней силы, а ЛО – очень слабой силы). Следует отметить, что обнаруженная отрицательная корреляционная связь между симптомом ПиПВН ($r = -0,37$; $p = 0,0003$) фазы «истощения» СЭВ имеет среднюю силу выраженности. Полученные данные свидетельствуют о том, что чем более выражены эмоциональный дефицит, эмоциональная и личностная отстраненность, тем менее выражена «Агрессия», но более выражен «Уход». Однако чем больше выражен симптом психосоматических и психовегетативных нарушений, тем меньше ординаторы используют «Уход» в качестве деструктивной стратегии поведения выхода из конфликта.

Выводы

1. Доказано, что ординаторы по сравнению с практическими врачами имеют значимо менее выраженные симптомы СЭВ: переживание психотравмирующих обстоятельств ($p = 0,0049$), эмоционально-нравственной дезориентации ($p = 0,0147$), расширение сферы экономии эмоций ($p = 0,0028$), эмоциональная отстраненность (0,0253), психосоматические и психовегетативные нарушения ($p = 0,00066$), а с учетом различий в степени выраженности в сторону преобладания несложившихся симптомов (1 vs 3), а также в 2 раза меньшей распространенностью фазы истощения – существенно меньший психологический дискомфорт. Однако ординаторы хирургического профиля имеют близкие значения с врачами по симптомам тревоги и депрессии, расширения сферы экономии эмоций и значимо более высокие показатели по симптому расширения сферы экономии эмоций ($p = 0,04$) по сравнению с ординаторами терапевтического профиля.

2. Выявлено, что доминирующим типом реагирования как у ординаторов, так и практических врачей является РУА (с доминирующим в 100 % случаев способом «Решение»). Также установлены достоверные различия в распространенности ведущего типа реагирования в конфликте в зависимости от врачебной специальности: хирурги достоверно реже используют РУА ($p < 0,05$) по сравнению с другими группами и достоверно чаще пользуются РАУ по сравнению с терапевтами ($p < 0,05$).

3. Подтверждено существование достоверных взаимосвязей между параметрами конфликтной компетентности и выраженностью феномена СЭВ, в частности, между симптомами СЭВ двух фаз –

«напряжения» и «истощения», и деструктивными способами разрешения конфликтных ситуаций «Агрессия» и «Уход» ($p < 0,05$), что, возможно, является проявлением ресурсности личности ординаторов.

Таким образом, нами установлено, что недостаточное рациональное использование ординаторами психологических защит способствует возникновению низкого уровня развития конфликтной компетентности и, как следствие, приводит к развитию СЭВ. Обнаружено диверсификационное понимание оптимального типа разрешения конфликта как стратегии, направленной на снижение социальных и личностных рисков за счет усиления средств, повышающих когнитивный ресурс субъекта деятельности. Выбор личностью оптимального типа реагирования необходимо рассматривать в качестве критериального показателя конфликтной компетентности.

Представляется перспективным включение средств психокоррекции СЭВ в основной функционал преподавателей, отвечающих за профессиональную подготовку ординаторов. Профилактика СЭВ должна проводиться в условиях образовательного процесса с обязательным учетом профиля врачебной специальности ординатора.

Список литературы

Кашапов М.М., Савельева Л.А. Влияние синдрома эмоционального выгорания на типы разрешения конфликтной ситуации молодыми врачами. Вестник Удмуртского университета. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2018. Т. 28, № 2. С. 193–201.

Abdulla L., Al-Qahtani D.M., Al-Kuwari M.G. Prevalence and determinants of burnout syndrome among primary healthcare physicians in Qatar. *S Afr Fam Pract*, 2011, № 53, pp. 380–383.

Al-Dubai A.R., Rampal K.G. Prevalence and associated factors of burnout among doctors in Yemen. *J Occup Health*, 2010, № 52, pp. 58–65.

Azam K., Khan A., Alam M.T. Causes and Adverse Impact of Physician Burnout: A Systematic Review. *J Coll Physicians Surg Pak*, 2017, № 27 (8), pp. 495–501.

Cohen J.S., Leung Y., Fahey M. et al. The happy docs study: a Canadian Association of Internes and Residents well-being survey examining resident physician health and satisfaction within and outside of residency training in Canada. *BMC Res Notes*, 2008, № 1, pp. 105.

Dyrby L.N., Massie Jr F.S., Eacker A. et al. Relationship between burnout and professional conduct and attitudes among US medical students. *JAMA*, 2010, № 304, pp. 1173–1180.

Lee F.J., Stewart M., Brown J.B. Stress, burnout, and strategies for reducing them: what's the situation among Canadian family physicians? *Can Fam Physician*, 2008, № 54, pp. 234–235.

Li H., Cheng B., Zhu X.P. Quantification of burnout in emergency nurses: A systematic review and meta-analysis. *Int Emerg Nurs*, 2018, № 39, pp. 46–54.

Owczarek K., Wojtowicz S., Pawłowski W., Białoszewski D. Burnout syndrome among physiotherapists. *Wiad Lek*, 2017, № 70, pp. 537–542.

Selaihem A. Prevalence of burnout amongst physicians working in primary care in Riyadh military hospital, Saudi Arabia. *Health Care Manag Rev*, 2008, № 33, pp. 29–39.

Shanafelt T.D., Balch C.M., Bechamps G. et al. Burnout and career satisfaction among American surgeons. *Ann Surg*, 2009, № 250, pp. 463–471.

Shanafelt T.D., Balch C.M., Bechamps G. et al. Burnout and medical errors among American surgeons. *Ann Surg*, 2010, № 251, pp. 995–1000.

Shanafelt T.D., Sonja B., Litjen T. et al. Burnout and satisfaction with work-life balance among US physicians relative to the general US population. *JAMA Intern Med*, 2012, № 172, pp. 1377–1385.

Sharma A., Sharp D.M., Walker L.G., Monson J.R. Stress and burnout in colorectal and vascular surgical consultants working in the UK National Health Service. *Psychooncology*, 2008, № 17, pp. 570–576.

Soler J.K., Yaman H., Esteve M. et al. Burnout in European family doctors: the EGPRN study. *Fam Pract*, 2008, № 25, pp. 245–265.

References

Kashapov M.M., Savelyeva L.A. *Vlyanie sindroma emocionalnogo vygorania na tipy razreshenia konfliktnoy situacii molodymi vrachami* [The influence of burnout syndrome on the types of conflict resolution by young doctors]. *Vestnik Udmurtskogo Universiteta. Seria Filosofia. Psihologia. Pedagogika* [Bulletin of the Udmurt University. Series: Philosophy. Psychology. Pedagogy], 2018, vol. 28, № 2, pp. 193–201.

Статья поступила в редакцию 14.12.2020; одобрена после рецензирования 21.01.2021; принята к публикации 27.02.2021.

The article was submitted 14.12.2020; approved after reviewing 21.01.2021; accepted for publication 27.02.2021.

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 1. С. 83-89. ISSN 2073-1426
Vestnik of Kostroma State University, 2021, vol. 27, № 1, pp. 83-89. ISSN 2073-1426
УДК 159.923
<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-1-83-89>

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИНДИКАТОРЫ РЕПУТАЦИОННЫХ РИСКОВ МУНИЦИПАЛЬНЫХ СЛУЖАЩИХ

Калеменова Мария Павловна, Тюменский государственный университет, Тюмень, Россия, mary_kl@icloud.com, <https://orcid.org/0000-0002-7481-8222>

Богданова Мария Владимировна, кандидат психологических наук, Тюменский государственный университет, Тюмень, Россия, bogdanova-mv@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-9034-9286>

Аннотация. В статье обсуждается роль психологических индикаторов репутационных рисков в профессиональной деятельности муниципальных служащих. Представлен анализ зарубежных и отечественных исследований по заданной тематике, показаны некоторые направления смежных работ. Проиллюстрирован анализ выборки по полу, стажу и численности. Описаны этапы работы, процедура проведения исследования, показатели комплексного психологического теста. Также показаны результаты дисперсионного анализа. Приведены результаты анализа мотивационных, интеллектуальных и личностных характеристик муниципальных служащих, занимающих различные руководящие позиции. Изучив все результаты нескольких этапов исследования, было выявлено, что значимые различия между мотивационными, интеллектуальными и личностными показателями руководителей с разными уровнями репутации всё же существуют. Руководители с высоким репутационным индексом ориентированы скорее на принятие творческих решений и смотрят на перспективу. Руководители со средним уровнем репутационного индекса имеют, как правило, либо средние, либо высокие показатели по различным индикаторам. Руководители с низким уровнем репутационного индекса скорее ориентированы на результат и успех своей деятельности. Возможно, в дальнейшем, при более подробном и детальном изучении данных показателей, будет возможно прогнозировать репутацию того или иного руководителя и выявлять репутационные риски.

Ключевые слова: репутация, репутационные риски, руководители разного уровня, муниципальная служба, личностные качества, трудовые мотивы, потенциал

Для цитирования: Калеменова М.П., Богданова М.В. Психологические индикаторы репутационных рисков муниципальных служащих // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 1. С. 83-89. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-1-83-89>

Research Article

REPUTATION RISK INDICATORS OF MUNICIPAL EMPLOYEES

Marya P. Kalemeneva, Tyumen State University, Tyumen, Russia, mary_kl@icloud.com, <https://orcid.org/0000-0002-7481-8222>

Marya V. Bogdanova, Candidate of Psychological Sciences, Tyumen State University, Tyumen, Russia, bogdanova-mv@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-9034-9286>

Abstract. The article discusses the role of psychological indicators of reputational risks in the professional activities of municipal employees. The analysis of foreign and Russian research on the given topic is presented, some topics of related research are shown. The analysis of the sample by sex, length of service and number is illustrated. The procedure for conducting the research is shown, the stages of research, indicators of a complex psychological test are described. Analysis of variance results are also shown. The results of the analysis of motivational, intellectual and personal characteristics of municipal employees holding various leadership positions are presented. Having studied all the results of several stages of the study, it was revealed that significant differences between the motivational, intellectual and personal indicators of managers with different levels of reputation still exist. Executives with a high reputation score are more creative-oriented and forward-looking. Executives with an average reputation score tend to have either average or high scores on various characteristics. Leaders with a low reputation index are more likely to be result-oriented and successful in their activities. Perhaps in the future, with a more detailed and detailed study of these indicators, it will be possible to predict the reputation of this or that leader and identify reputational risks.

Keywords: reputation, reputational risks, managers of different levels, municipal service, personal qualities, labor motives, potential

For citation: Kalemeneva M.P., Bogdanova M.V. Reputation risk indicators of municipal employees. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2021, vol. 27, № 1, pp. 83-89. (In Russ.) <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-1-83-89>

Муниципальные служащие являются лицом администрации своего города и региона. Их деятельность направлена на развитие и поддержание того подразделения, в котором они работают, а также связана с непосредственным взаимодействием с гражданами. Высокая эффективность работы и личностные характеристики сотрудника способствуют повышению эффективности профессиональной деятельности и, как следствие, его репутации среди населения. Однако в последние годы мы все чаще можем слышать об отставках высокопоставленных руководителей с различных постов «в связи с утратой доверия президента Российской Федерации», о различных негативных инцидентах, связанных с государственными и муниципальными служащими. Все это ставит под угрозу репутацию власти регионов и государства целом. Для минимизации данных факторов необходимо учесть многие аспекты работы муниципальных служащих, в частности вопросы выявления и прогнозирования репутационных рисков, связанных с личностными особенностями самих служащих. Эти тенденции обуславливают **актуальность исследования** психологических индикаторов репутационных рисков муниципальных служащих.

Научная проблема исследования. Вопросами репутации занимались различные исследователи в областях психологии, социологии и политологии. В зарубежной литературе впервые публикации по исследованию репутации появились примерно в 50-е г. XX в. Например, работы Дж. Ландберга, К. Шрега и О. Ларсена были связаны с исследованиями личной репутации [Ландберг, Шрег, Ларсен: 45].

Зарубежные авторы Neugens Pursey P.M.A.R., van Riel Ceas B.M., van den Bosch Frans A.J, Nielsen Kasper Alf, Trad Nicolas G. рассматривали различные аспекты, связанные с управлением репутацией [Reputation Management: 22; Nielsen, Trad: 12]. Среди российских исследователей вопросами управления репутацией занимались А. Кошмаров, Е. Беляева, К. Букша, Т. Здобнова, Г. Даулинг, Л. Новиченкова.

Еще одним направлением изучения репутации является исследование ее с точки зрения связи с общественностью. Этим вопросом занимались такие ученые, как Е.Б. Шестопал, И.М. Дзялошинский, И.Г. Харламов и др. Как правило, в данных работах репутация рассматривается как составная часть имиджа [Шестопал: 120; Дзялошинский: 6; Харламов: 22].

Среди работ российских ученых можно найти исследования различных характеристик деловой репутации государственных служащих. Например, работы А.А. Деркача, связанные с изучением профессионализма личности и деятельности государственного служащего [Деркач: 48], исследования Б.Д. Парыгиным, В.А. Ядовым вопросов авто-

ритета субъектов профессиональной деятельности [Парыгин: 220; Ядов: 28], а также разработки Е.В. Охотского в области изучения кадровых процессов [Охотский: 158].

Тем не менее, стоит отметить, что на данный момент исследования в области изучения репутации и репутационных рисков, особенно их связи с психологическими характеристиками, среди муниципальных служащих практически отсутствуют, что обуславливает научную проблематику нашей работы.

В данном исследовании мы анализируем психологические индикаторы репутационных рисков среди муниципальных служащих, занимающих различные руководящие позиции. Эти данные могут быть полезны в составлении портрета муниципального служащего, обладающего высокой или низкой репутацией, могут иметь практическую ценность для повышения эффективности отбора кадров для руководящих должностей администрации.

Эмпирическое исследование. Наше исследование мы начали с проведения социометрического исследования (программный продукт «Азимут 2.0») среди муниципальных служащих администрации города Тюмени (1 047 человек). Каждому сотруднику предлагалось при помощи ответов на вопросы оценить руководителей, с которыми они непосредственно взаимодействуют в рамках своей профессиональной деятельности. Выборку оцениваемых руководителей (227 человек) составили руководители высшего, среднего и младшего звена. Среди них 85 мужчин и 142 женщины в возрасте от 23 до 61 года. Данные социометрии обрабатывались в программе «Азимут 2.0», которая позволяет рассчитать «Репутационный индекс». В дальнейшем, основываясь на принципе нормального распределения, мы разделили руководителей на три группы (руководители с высоким, средним или низким репутационным индексом).

Следующим этапом нашего исследования стало проведение комплексного психологического тестирования среди всех групп руководителей. Комплексное тестирование является методом определения степени выраженности потенциала респондента к проявлению им умений, необходимых для исполнения обязанностей по должности муниципальной службы администрации города Тюмени, управленческой должности в подведомственной организации, по 6 компетенциям (профессиональным качествам): поддержка и сотрудничество; взаимодействие и презентационные навыки; анализ и работа с информацией; организованность и исполнение; руководство и принятие решений; креативность и системное мышление.

Результаты исследования. Для статической обработки данных применялся дисперсионный анализ [Наследов: 320].

Таблица 1

Результаты дисперсионного анализа

Блок	Показатели		Сумма квадратов	ст. св.	Средний квадрат	F	Знач.
«Мотивация»	Творчество	Между группами	51,064	2	25,532	9,931	0,000
		Внутри групп	377,931	147	2,571		
		Всего	428,995	149			
«Интеллект»	Пространственное мышление	Между группами	30,599	2	15,299	4,623	0,011
		Внутри групп	486,449	147	3,309		
		Всего	517,048	149			
	Обработка информации	Между группами	23,426	2	11,713	3,674	0,028
		Внутри групп	468,593	147	3,188		
		Всего	492,019	149			
«Личность»	Любознательность	Между группами	30,708	2	15,354	4,072	0,019
		Внутри групп	554,235	147	3,770		
		Всего	584,943	149			

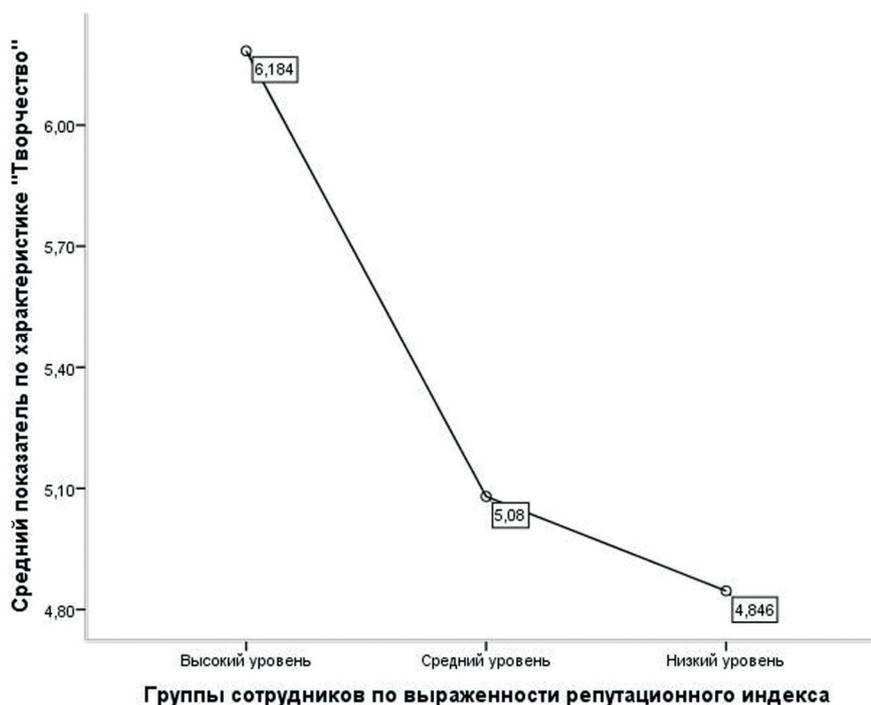


Рис. 1. Дисперсионный анализ. Показатель «Творчество»

Согласно данным таблицы 1, значимые различия между группами руководителей с разным уровнем репутационного индекса идут по 4-м показателям комплексного психологического тестирования. Среди них один показатель в блоке «Мотивация» (творчество), два показателя в блоке «Интеллект» (пространственное мышление, обработка информации) и один показатель в блоке «Личность» (любопытность / интеллектуальная сдержанность). Далее рассмотрим подробнее каждый из показателей.

Исходя из данных рисунка 1, можно сказать, что руководители, имеющие высокий репутационный индекс, обладают более выраженной мотивацией для реализации творческого потенциала. Они настроены на выполнение разнообразных

задач, принятие творческих решений. Такие руководители могут восприниматься сотрудниками как руководитель, стремящийся к развитию своего подразделения, в то время как руководители среднего уровня имеют менее выраженную потребность в решении творческих задач. Для них не имеет большого значения возможность нестандартно подходить к профессиональным задачам. А руководители с низким репутационным индексом предпочитают традиционные решения, рутинные и разнообразные задачи, не требующие творческого подхода к делу и принятия нестандартных решений. Сотрудниками такой руководитель может восприниматься как нерешительный или неготовый принимать новаторские решения, помогающие развитию какого-либо отдела в частности и регио-

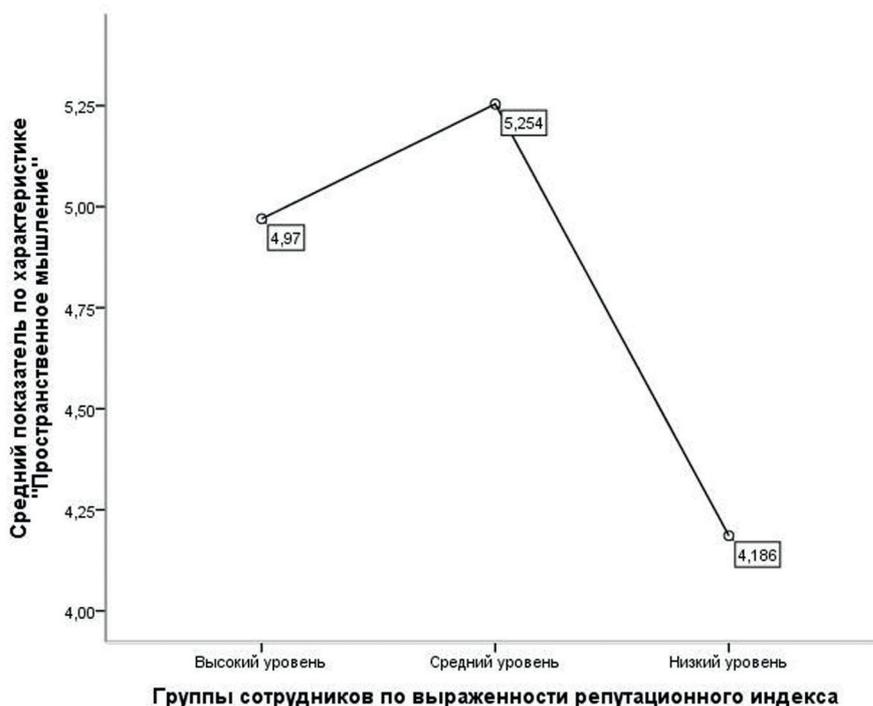


Рис. 2. Дисперсионный анализ. Показатель «Пространственное мышление»

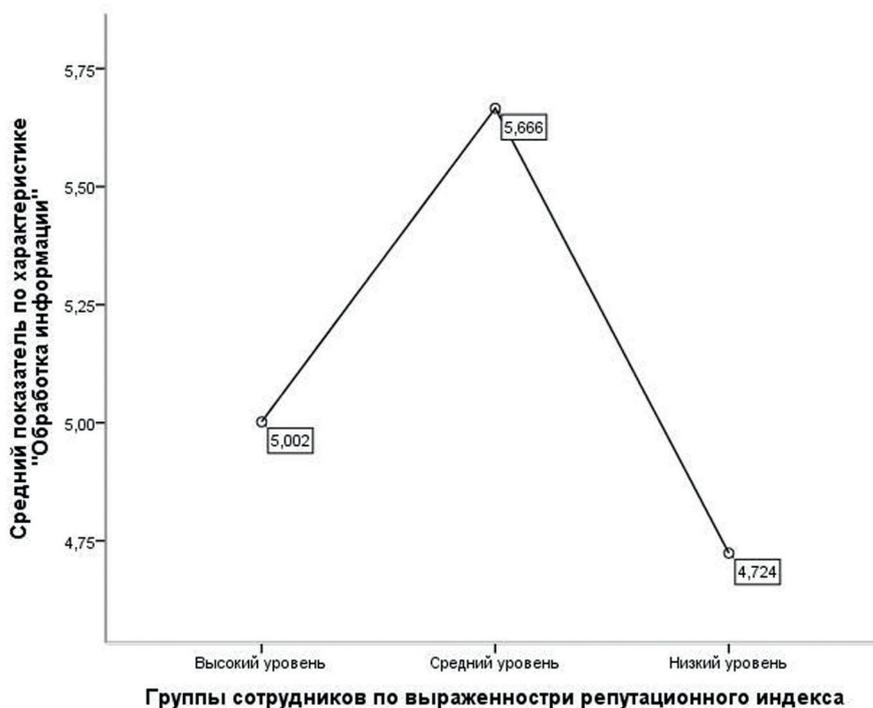


Рис. 3. Дисперсионный анализ. Показатель «Обработка информации»

на в целом, что не способствует повышению его репутации со стороны коллег и подчиненных.

Исходя из данных рисунка 2, можно сказать, что у руководителей с высоким и средним репутационным индексом более развито пространственное мышление. Они способны работать с наглядно представленной информацией (графиками, чертежами, таблицами). То есть в целом они способны более эффективно ориентироваться на местности, оценивать текущую ситуацию. Можно предпо-

ложить, что данная способность помогает плодотворной профессиональной деятельности руководителей при проектировании направлений деятельности как внутри, так и вне подразделений. Для подчиненных такой руководитель может восприниматься как дальновидный. В то время как руководители с низким репутационным индексом обладают менее развитым пространственным мышлением. Им сложнее работать с чертежами и таблицами, строить маршруты и направления,

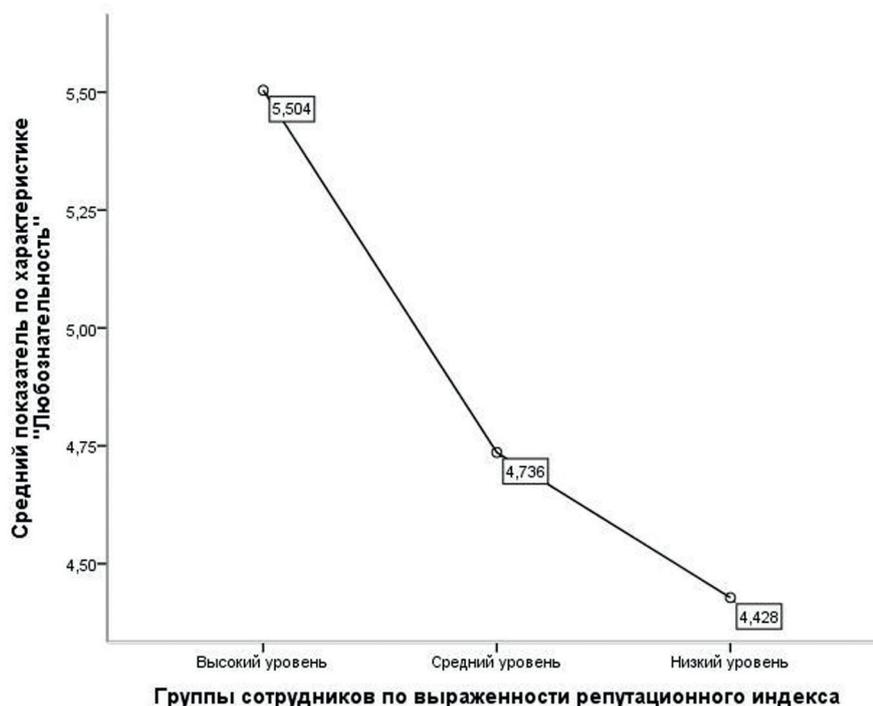


Рис. 4. Дисперсионный анализ. Показатель «Любознательность»

что также может негативно сказываться на их репутации со стороны коллег и подчиненных.

Исходя из данных рисунка 3, можно сказать, что у руководителей со средним уровнем репутационного индекса более развиты способности к обработке информации. Такие руководители умеют сконцентрироваться на определенной задаче, они более эффективны при выполнении кропотливой работы, требующей скорости и одновременно высокой точности и аккуратности. В тоже время у руководителей с высоким репутационным индексом получились средние показатели. Возможно, такие руководители менее эффективны в работе, требующей постоянного внимания и концентрации, в силу того, что они ориентированы на многозадачность. Для таких руководителей в приоритете решение большого комплекса задач одновременно. В отличие от них, у руководителей с низким уровнем репутационного индекса получились достаточно невысокие показатели по обработке информации. Таким руководителям бывает сложно сосредоточиться на какой-либо задаче, они не всегда могут точно и четко проверить необходимую информацию, что может негативно сказываться на их личной продуктивности и на эффективности работы подразделения в целом.

Исходя из данных рисунка 4, можно сделать вывод, что руководители высокого уровня обладают более развитой потребностью в изучении новой информации. Они стремятся пополнять свой багаж знаний различной информацией, в том числе о практическом опыте коллег из других регионов, об инновационных идеях и решениях профессиональных задач. Такие руководители готовы посто-

янно учиться и развивать свои профессиональные навыки. Для коллег и подчиненных они могут стать образцом для подражания и человеком, с которого можно было бы брать пример. Все это способствует повышению репутации данных руководителей. В то время как руководители со средним репутационным индексом ориентируются на уже имеющийся объем знаний по решению той или иной задачи. Они менее заинтересованы в поиске нестандартных и новых решений профессиональных задач. Такие руководители могут быть вполне компетентны в своей области деятельности, но они, как правило, принимают более традиционные решения. В свою очередь, руководители с низким репутационным индексом также предпочитают ориентироваться на уже устоявшиеся и более традиционные способы принятия решений. У них нет большой потребности в изучении инновационных решений и новых подходов в работе. Для коллег и подчиненных такой руководитель может восприниматься как консервативный и не стремящийся к развитию, несмотря на высокий уровень развития профессиональных компетенций.

Выводы. Таким образом, были обнаружены статистически значимые различия между мотивационными, интеллектуальными и личностными индикаторами руководителей с разными уровнями репутации.

Руководители с высоким репутационным индексом ориентированы скорее на принятие творческих решений, смотрят на перспективу и могут восприниматься подчиненными как стремящиеся к развитию своего подразделения. Данная группа руководителей более открыта к новой информации

и опыту коллег. Они более эффективны в планировании и анализе. В целом такие руководители ориентированы на постоянное развитие, как себя, так и своего подразделения и коллектива, поэтому ассоциируются как успешные и перспективные, что способствует повышению их репутации со стороны окружающих.

Руководители со средним уровнем репутационного индекса способны эффективно ориентироваться и в текущих рабочих вопросах, и профессиональной деятельности в целом. Такие руководители способны сконцентрироваться на определенной задаче, они более эффективны при выполнении кропотливой работы, требующей скорости и одновременно высокой точности и аккуратности. Данная группа руководителей может быть достаточно компетентна в своей профессиональной деятельности, но, как правило, они предпочитают принятие стандартных решений, не требующих инновационного и творческого подхода. Среди окружающих они могут ассоциироваться как четкие и стремящиеся к развитию, но при этом не инновационные.

Руководители с низким уровнем репутационного индекса скорее ориентированы на результат и успех своей деятельности. Такие руководители чаще всего предпочитают традиционные решения, рутинные и неразнообразные задачи, не требующие творческого подхода к делу и принятия нестандартных решений. У них нет большой потребности в изучении инновационных решений и новых подходов в работе. Однако, несмотря на все эти показатели, они могут быть очень компетентны в своей области деятельности, быть профессионалами и экспертами в некоторых аспектах своей работы и легко ориентироваться в вопросах, решаемых их подразделением. Окружающими такие руководители воспринимаются скорее как консервативные и ориентированные на традиционное решение профессиональных задач.

На наш взгляд, получившиеся результаты можно рассматривать как индикаторы репутационных рисков руководителей. Возможно, в дальнейшем, при более подробном и детальном изучении данных показателей, мы сможем прогнозировать репутацию того или иного руководителя и выявлять репутационные риски. На данном этапе пока сложно сделать какие-либо конкретные выводы о причинах таких распределений среди руководителей разных уровней должностей, имеющих различный уровень репутации. Результаты данного этапа исследования можно рассматривать как перспективное направление в изучении ряда аспектов профессиональной репутации муниципальных служащих.

Список литературы

Деркач А.А. Политическая психология: учеб. пособие для вузов / под общ. ред. А.А. Деркача, В.И. Жукова, Л.Г. Лаптева. М.: Академический Проект, 2003. 858 с.

Дзялошинский И.М. Коммуникативная природа имиджа, репутации, бренда // PR-Линия. 2008. № 2. С. 6–8.

Ландберг Г., Шрег К., Ларсен О. Стратификация: распределение ответственности и возможностей // Социологические исследования. 1992. № 3. С. 21–34.

Наследов А.Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных: учеб. пособие. СПб.: Речь, 2004. 392 с.

Охотский Е.В. Государственный служащий: статус, профессия, призвание: науч.-метод. комплекс. М.: Экономика, 2011.

Парыгин Б.Д. Социальная психология. Истоки и перспективы. СПб.: СПбГУП, 2010. 533 с.

Харламов И.Г. Формирование репутации в политике и бизнесе: сравнительный анализ: автореф. дис. ... канд. полит. наук. М., 2009. 193 с.

Шестопал Е.Б. Образ власти в России: желания и реальность: (Политико-психологический анализ) // ПОЛИС: Политические исследования. 1995. № 8. С. 86–97.

Ядов В.А. Современная теоретическая социология как концептуальная база исследования российских трансформаций: курс лекций для студентов магистратуры по социологии. 2-е изд., испр. и доп. СПб.: Интерсоцис, 2009. 138 с.

Heugens Pursey P.M.A.R., van Riel Cees B.M., van den Bosch Frans A.J. Reputation Management Capabilities as Decision Rules. Journal of Management Studies, 2004 (December), 30 p.

Nielsen Kasper Alf, Trad Nicolas G. Saving Face for Corporate Value. Communication Director, 2008, № 1.

References

Derkach A.A. *Politicheskaja psihologija: Uchebnoe posobie dlja vuzov* [Political psychology: textbook. textbook for universities], ed. by A.A. Derkach, V.I. Zhukov, L.G. Laptjev. Moscow, Akademicheskij Proekt Publ., 2003, 858 p. (In Russ.)

Dzjaloshinskij I.M. *Kommunikativnaja priroda imidzha, reputacii brenda* [The communicative nature of the image, reputation, brand]. PR-Linija [PR-Line], 2008, № 2, pp. 6–8. (In Russ.)

Landberg G., Shreg K., Larsen O. *Stratifikacija: raspredelenie otvetstvennosti i vozmozhnostej* [Stratification: Allocating Responsibilities and Opportunities]. Sociologicheskie issledovanija [Sociological research], 1992, № 3. (In Russ.)

Nasledov A.D. *Matematicheskie metody psihologicheskogo issledovanija. Analiz i intepritacija dannyh: uchebnoe posobie* [Mathematical methods of psychological research]. Saint Petersburg, Rech' Publ., 2004, 392 p. (In Russ.)

Ohotskij E.V. *Gosudarstvennyj sluzhashhij: status, professija, prizvanie. Nauchno-metodicheskij kompleks* [Civil servant: status, profession, vocation: scientific method. complex]. Moscow, Jekonomika Publ., 2011. (In Russ.)

Parygin B.D. *Social'naja psihologija. Istoki i perspektivy* [Social Psychology. Origins and perspectives]. Saint Petersburg, SPbGUP Publ., 2010, 533 p. (In Russ.)

Harlamov I.G. *Formirovanie reputacii v politike i biznese: sravnitel'nyj analiz* [Building a reputation in politics and business: a comparative analysis]: avtoref. dis. ... kand. polit. nauk. Moscow, 2009, 193 p. (In Russ.)

Shestopal E.B. *Obraz vlasti v Rossii: zhelanija i real'nost' (Politiko-psihologicheskij analiz)* [The Image of Power in Russia: Desires and Reality: Political and Psychological Analysis]. *POLIS, Politicheskie issledovanija* [Political studies], 1995, № 8. (In Russ.)

Jadov V.A. *Sovremennaja teoreticheskaja sociologija kak konceptual'naja baza issledovanija rossijskih transformacij* [Modern theoretical sociology as a conceptual basis for the study of Russian transformations]. Saint Petersburg, Intersocis Publ., 2009, 138 p. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 09.12.2020; одобрена после рецензирования 17.01.2021; принята к публикации 26.02.2021.

The article was submitted 09.12.2020; approved after reviewing 17.01.2021; accepted for publication 26.02.2021.

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 1. С. 90-96. ISSN 2073-1426
Vestnik of Kostroma State University, 2021, vol. 27, № 1, pp. 90-96. ISSN 2073-1426
Научная статья
УДК 159.942
<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-1-90-96>

ОЦЕНКА СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ КАНДИДАТОВ НА ДОЛЖНОСТЬ РУКОВОДИТЕЛЯ НА ОСНОВЕ МОДЕЛИРОВАНИЯ СТРЕСС-ФАКТОРА «ДЕФИЦИТ ВРЕМЕНИ»

Комлев Виталий Александрович, кандидат психологических наук, Волго-Вятский институт (филиал) Московского государственного юридического университета им. О.Е. Кутафина, Киров, Россия, radon744@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-8198-6331>

Черняева Ирина Николаевна, директор кадрового агентства «ОКО», Киров, Россия, oko@ka.kirov.ru

Аннотация. В статье обсуждается проблема психологической оценки стрессоустойчивости респондентов в ходе профессионального отбора. Проводится теоретический анализ известных на сегодняшний день методик оценки стрессоустойчивости, их положительных и отрицательных сторон. Отмечается проблема оценки стрессоустойчивости психологическими опросниками в ситуации, когда респонденты заинтересованы в завышенных результатах (например, при профессиональном отборе на руководящие должности). Предлагается методика оценки стрессоустойчивости на основе моделирования стресс-фактора «Дефицит времени», которая минимизирует возможности осознанного искажения респондентами результатов в ходе тестирования. Методика была апробирована в ходе мероприятий по отбору кандидатов на руководящие должности в кадровом агентстве «ОКО» (г. Киров).

Ключевые слова: стрессоустойчивость, стресс-фактор, методики оценки, прогностическая валидность, интеллектуальная работоспособность

Для цитирования: Комлев В.А., Черняева И.Н. Оценка стрессоустойчивости кандидатов на должность руководителя на основе моделирования стресс-фактора «Дефицит времени» // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 1. С. 90-96. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-1-90-96>

Research Article

ASSESSMENT OF THE RESISTANCE TO STRESS OF CANDIDATES FOR THE POSITION OF A MANAGER BASED ON MODELLING THE STRESS FACTOR “LACK OF TIME”

Vitaly A. Komlev, Candidate of Psychological Sciences, Volgo-Vyatka Institute (branch) of Kutafin Moscow State Law University (MSAL), Kirov, Russia, radon744@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-8198-6331>

Irina N. Chernyaeva, director of the recruitment agency “OKO”, Kirov, Russia, oko@ka.kirov.ru

Abstract. The article discusses the problem of psychological assessment of respondents' stress resistance during professional selection. A theoretical analysis of the currently known methods for assessing stress resistance, their positive and negative sides is carried out. The problem of assessing stress resistance by psychological questionnaires is noted, in a situation where respondents are interested in inflated results (for example, during professional selection for leadership positions). The article proposes a method for assessing stress resistance based on modeling the stress factor “Time shortage”, which minimises the possibility of respondents' conscious distortion of the results during testing. The technique was tested during the selection of candidates for managerial positions in the Recruitment Agency “OKO” in Kirov.

Keywords: resistance to stress, stress factor, assessment techniques, predictive validity, intellectual performance

For citation: Komlev V.A., Chernyaeva I.N. Assessment of the stress resistance of candidates for the position of the head on the basis of modelling the stress factor “Lack of time”. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2021, vol. 27, № 1, pp. 90-96 (In Russ.). <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-1-90-96>

Трудовая деятельность руководителя часто проходит в условиях неблагоприятных факторов окружающей среды, что неизменно сказывается как на эффективности его деятельности, так и на его психическом и физическом здоровье. Одним из ключевых неблагоприятных факторов в работе руководителя является влияние различных стрессовых факторов.

Стресс не только препятствует продуктивной работе руководителя, но и напрямую влияет на психоэмоциональное состояние сотрудников, нарушает социально-психологический климат в коллективе [Ефремова, Кох: 6].

Поэтому с целью минимизации возможных проблем, вызванных воздействием различных стрессовых факторов, проводится оценка стрессоустойчивости кандидатов на должность руководителя.

Стрессоустойчивость определяется как сложная системная характеристика человека, отражающая меру его индивидуальной подверженности стрессорам.

На стрессоустойчивость человека влияет множество факторов. К ним относятся, например, факторы, связанные с работой, такие как недостатки организационных структур управления, проблемы делегирования полномочий, перенапряжение в период полосы трудностей и чрезвычайных ситуаций, объективная необходимость выполнять часть работы за своих подчиненных и т. п.

Также на стрессоустойчивость могут повлиять свойства личности самого работника. К ним можно отнести тщеславие, нетерпимость, чрезмерное самолюбие, максимализм в постановке целей, особенности темперамента и др. [Питкевич: 10].

К наиболее стрессогенным факторам в деятельности руководителя относят нехватку времени. Это обусловлено как обилием задач и функций, которые необходимо решать и выполнять, так и жесткими временными рамками, в которые обычно поставлен руководитель. Установлено, что дефицит времени может выступать даже более сильным фактором напряженности деятельности, чем сложность решаемых задач [Ефремова, Кох: 6].

Как показывают исследования М.Б. Овчинниковой, у руководителей с высокой устойчивостью к организационному стрессу лучше сформированы коммуникативные навыки и умения, обеспечивающие легкость общения, а также позволяющие им свободно и непринужденно вступать в межличностный контакт и оказывать влияние на людей, чем у руководителей с низкой устойчивостью к организационному стрессу. Кроме того, стрессоустойчивость респондентов отличает более выраженная склонность к доверительному общению, открытость в коммуникации и отсутствие подозрительности [Овчинникова: 9].

Таким образом, стрессоустойчивость в работе руководителя напрямую влияет как на эффективность профессиональной деятельности сотрудни-

ка, так и на его собственное психическое состояние. Одним из путей минимизации данных негативных последствий влияния стресса на человека является совершенствование процедуры психологического профессионального отбора кандидатов на руководящие должности.

В настоящее время разработано большое количество методов оценки стрессоустойчивости.

На основе анализа научной литературы можно выделить следующие группы методов оценки стрессоустойчивости человека.

Первая группа методов – это различного рода опросники, основывающиеся преимущественно на самооценке респондентов, мнении о своих особенностях поведения в прошлом или в теоретически возможных ситуациях.

Среди наиболее характерных методик выделяют Миннесотский многомерный личностный опросник (ММРП), его модификации типа стандартизированного метода исследования личности (СМИЛ), производные методики оценки нервно-психической неустойчивости «Прогноз», Майерс – Бриггс (Типология-16), которые определяют индивидуальные особенности формирования стрессоустойчивости и адаптации человека к стрессогенным условиям. Кроме того, также имеются опросники «Экспресс-диагностика стрессогенных факторов в деятельности руководителя» (И.Д. Ладанов, В.А. Уразаева), «Оценка профессионального стресса» (опросник Вайсмана) и др., позволяющие оценить состояние респондента по отношению к действующим на него стрессовым факторам.

Однако отношение к данным методам оценки стрессоустойчивости у исследователей неоднозначное.

С одной стороны, ряд авторов по результатам многочисленных исследований стрессоустойчивости среди студентов и учащихся школ, работающих сотрудников и т. д. утверждают, что такая система оценки является достаточно достоверной [Гамзанова, Рабаданова: 3; Гребенщиков: 4; Распопин: 12; Щербакова: 13].

Другие исследователи отмечают, что данные системы оценки стрессоустойчивости дают неоднозначные оценки эмоциональной устойчивости. Практически все существующие тесты оценивают способность к переработке информации в спокойных условиях и не измеряют надежность информационных процессов в стрессовых условиях [1].

Р.В. Куприянов также отмечает, что малоэффективной при прогнозировании стресса оказалась классификация людей по их социальной интра- и экстраверсии. До сих пор широко распространено прогнозирование стрессоустойчивости людей по показателям их невротизма, интра- и экстраверсии, предложенное Айзенком, хотя накапливаются данные о неэффективности этого метода [Куприянов, Кузьмина: 8].

Такое неоднозначное отношение к опросным методам оценки стрессоустойчивости может объясняться следующим: если респонденты не заинтересованы в искажении результатов исследования в лучшую для себя сторону, то в этом случае результаты оценки стрессоустойчивости являются достоверными; например работающие сотрудники, когда результат психологического тестирования не несет угрозу для сотрудника (не может выступать основанием для увольнения сотрудника, понижением в должности и т. д.), студенты и др. В случае профессионального отбора, когда продемонстрированный уровень стрессоустойчивости может оказаться основанием для отказа кандидату в трудоустройстве, кандидат стремится исказить результаты в лучшую для себя сторону, т. е. продемонстрировать более высокий уровень стрессоустойчивости, чем есть на самом деле. Проблему искажения результатов при профессиональном отборе усиливает тот факт, что оценка стрессоустойчивости при профотборе проводится чаще всего среди кандидатов, претендующих на профессиональные должности сферы «человек – человек» (руководители, менеджеры по продажам и т. д.). Такие кандидаты, как правило, уже обладают определенными коммуникативными навыками в результате приобретенного опыта, различных коммуникативных курсов и умеют анализировать вербальную информацию, понимать смысл задаваемых вопросов и, соответственно, демонстрировать те качества, которые предпочтительны для той или иной должности. Следовательно, полученные результаты тестов могут не отражать реальный уровень стрессоустойчивости респондента и могут привести к неправильным выводам.

Это косвенно подтверждается рядом исследований, связанных со статистикой использования различных методов отбора кандидатов. Психологическое тестирование применяют реже всего, что, очевидно, связано с его низкой прогностической валидностью при подборе или возможности влияния на результат тестирования со стороны кандидата [Зиновьев, Отставнова: 5].

Вторая группа методов оценки стрессоустойчивости базируется на искусственном моделировании стрессовой среды и анализе различных показателей респондента.

В первую очередь можно выделить методы, связанные с физиологическими показателями, при которых в ходе различных физических или психических нагрузок организм респондента испытывает стрессовое состояние. При этом фиксируют различные показатели, такие как частота сердечных сокращений, частота дыхания, химический состав слюны (наличие адреналина), скорость сомоторной реакции и т. д., что в конечном итоге показывает степень подверженности стрессу респондента [Крачко, Красильников и др.: 7; Полежаева, Кулешова и др.: 11]. Такие методы оценки

стрессоустойчивости, несомненно, являются наиболее надежными, но требуют либо специального оборудования, либо знаний, выходящих за пределы компетенции психологов.

К числу методов оценки стрессоустойчивости, с помощью которых моделируется стрессовая среда, можно отнести методы, основанные на анализе работоспособности человека, например количество допускаемых им ошибок в выполняемой деятельности под влиянием стрессового фактора. Например, поиск ошибок в тексте на время (время при этом используется как стрессовый фактор). Данный метод также имеет свои недостатки. По мнению М.Ю. Питкевич, оценка стрессоустойчивости через оценку работоспособности не является надежной в связи с индивидуальными особенностями: невозможно выбрать задание, которое было бы неспецифичным, одинаково сложным для всех людей. Более того, работоспособность человека также зависит от ряда показателей, не связанных с психическими особенностями респондента, например от времени суток, соответственно, и данные таких исследований могут зависеть не от стрессоустойчивости респондента, а от времени проведения исследования [Питкевич: 10].

Среди менеджеров по персоналу более распространенным методом оценки стрессоустойчивости (по сравнению с тестами) является стресс-интервью. Это промежуточный метод между оценкой на основе мнения и моделированием стресс-ситуации. Для кандидата через условия интервью или с помощью эмоционально-напряженных вопросов моделируется стрессовая ситуация, при этом отслеживается его вербальная и невербальная реакция, на основании которой делаются соответствующие выводы. Однако, как отмечает Е.А. Безрукова, в условиях России стресс-интервью не является подходящим инструментом для оценки стрессоустойчивости, что связано с недостаточным уровнем подготовленности и квалификации российских рекрутеров, что зачастую приводит к полной с их стороны потере контроля над ведением стрессового интервью [Безрукова, Генералова и др.: 2]. Также необходимо отметить, что эффективность любого интервью – субъективный показатель, который зависит от личностных особенностей самого интервьюера, в частности его коммуникативных и аналитических способностей, стремления делать выводы на основе собственной интуиции и т. д. Следовательно, такую оценку стрессоустойчивости сложно назвать объективной.

Очевидно, что для проведения достоверной оценки стрессоустойчивости респондента при профессиональном отборе необходим метод, результат которого должен быть следующим:

- 1) не зависеть от предпочтений респондента;
- 2) не зависеть от особенностей оценивающего лица;

3) минимизировано воздействие иных факторов, кроме уровня стрессоустойчивости.

Таким требованиям, в частности, больше всего отвечает методика, разработанная ФГБОУ ВО ВГМУ им. Н.Н. Бурденко, согласно которой респонденту предлагается выполнить пробу Ландольта за 600 секунд, затем выполнить повторно, сократив время выполнения до 300 секунд, создавая при этом шумовые помехи и эмоциональное напряжение. Сравнивается скорость выполнения задания в первой и во второй пробе; на основании разницы затраченного времени в обоих пробах делается вывод об уровне подвижности нервных процессов и стрессоустойчивости [Дорохов, Склярова и др.: 14].

Таким образом происходит моделирование стрессовой ситуации на основе дефицита времени при наличии дополнительных помех и оценка скорости выполнения когнитивной деятельности в спокойной обстановке и в условиях влияния смоделированных стресс-факторов. В этом случае минимизируется зависимость от предпочтений респондента (если респондент не знаком с методикой, то он может ухудшить результаты, но не улучшить), учитывается изменение когнитивной работоспособности от посторонних факторов и оценивается ее изменение только на основании воздействия стрессовых факторов.

Недостатком данной методики, по мнению авторов, является то, что скорость выполнения задания у разных респондентов разная. Соответственно, во второй серии после сокращения времени на респондентов с меньшей скоростью работы будет оказываться большее стрессовое воздействие.

С целью минимизации влияния разного уровня работоспособности респондентов на результат оценки стрессоустойчивости кандидатов на должность руководителей предложена методика, свя-

занная с оценкой изменения когнитивной работоспособности под воздействием стресс-фактора «Дефицит времени».

Исследование проводилось на выборке из 48 человек; участвовали кандидаты на должность руководителя среднего и высшего звена управления в период с 2018 по 2020 годы на основе системы оценки кандидатов кадрового агентства «ОКО» (г. Киров).

В ходе проведения исследования использовался стимульный материал: четыре серии арифметических примеров (табл. 1).

Исследование проводится по следующему алгоритму.

1. Респонденту последовательно предъявляются задания первой, затем второй серии, замеряется время, за которое респондент выполняет задания данной серии.

2. Рассчитывается среднее значение затраченного времени в первой и второй серии (в среднем, это 3 минуты 22 секунды).

3. Перед третьей серией респонденту сообщается, что дальнейшие серии он будет выполнять на время. При этом времени дается 80 % от среднего значения времени, затраченного в первой и второй сериях. Данный процент был выведен эмпирическим путем. С одной стороны, это ограничение создает для респондента напряженную обстановку по сравнению с первыми двумя сериями, с другой – делает выполнение задания за указанное время реалистичным.

4. Четвертая серия проводится за то же время, что и третья, с целью минимизировать воздействие посторонних факторов.

5. И в третьей и в четвертой сериях респонденту сообщается, когда прошла половина указанного времени и осталось десять секунд. Это создает до-

Таблица 1

Стимульный материал для проведения оценки стрессоустойчивости на основе моделирования стресс-фактора «Дефицит времени»

№	Серия 1	Серия 2	Серия 3	Серия 4
1	$9 * 42 =$	$73 * 2 =$	$18 * 6 =$	$8 * 47 =$
2	$62 * 3 =$	$5 * 72 =$	$3 * 93 =$	$9 * 26 =$
3	$96 : 48 =$	$7 * 37 =$	$9 * 45 =$	$79 * 5 =$
4	$4 * 76 =$	$29 * 7 =$	$75 * 7 =$	$7 * 62 =$
5	$3 * 39 =$	$87 * 7 =$	$9 * 89 =$	$5 * 94 =$
6	$5 * 38 =$	$84 * 8 =$	$8 * 66 =$	$82 * 9 =$
7	$37 * 7 =$	$46 * 6 =$	$8 * 19 =$	$64 * 3 =$
8	$84 : 12 =$	$7 * 89 =$	$4 * 61 =$	$7 * 46 =$
9	$7 * 54 =$	$95 : 19 =$	$5 * 79 =$	$48 * 8 =$
10	$8 * 46 =$	$9 * 63 =$	$83 * 8 =$	$19 * 4 =$
11	$56 * 7 =$	$16 * 9 =$	$6 * 95 =$	$94 * 3 =$
12	$8 * 49 =$	$54 : 3 =$	$72 * 7 =$	$4 * 61 =$
13	$61 * 4 =$	$6 * 49 =$	$25 * 4 =$	$8 * 49 =$
14	$87 * 5 =$	$8 * 75 =$	$9 * 77 =$	$94 * 6 =$
15	$3 * 59 =$	$81 * 7 =$	$6 * 87 =$	$57 * 4 =$

**Результат исследования по оценке стрессоустойчивости
до трудоустройства кандидатов на должность руководителя и после трудоустройства**

№ респ.	Рез-т на основе моделирования стресс-фактора	Рез-т на основе теста Коухена	№ респ.	Рез-т на основе моделирования стресс-фактора	Рез-т на основе теста Коухена	№ респ.	Рез-т на основе моделирования стресс-фактора	Рез-т на основе теста Коухена
1	1	2	17	2	12	33	0	3
2	1	4	18	3	12	34	1	7
3	2	11	19	2	8	35	2	13
4	0	2	20	2	7	36	3	5
5	3	10	21	1	4	37	1	4
6	1	2	22	1	3	38	2	5
7	1	0	23	4	12	39	4	15
8	0	1	24	1	5	40	1	5
9	1	1	25	0	3	41	1	5
10	2	13	26	1	3	42	2	10
11	1	5	27	0	2	43	1	3
12	0	3	28	0	9	44	0	
13	2	15	29	1	2	45	1	2
14	1	2	30	3	4	46	0	1
15	0	4	31	1	4	47	0	2
16	1	6	32	2	12	48	2	11

полнительное стрессовое воздействие на респондента. Но по окончании времени работа респондента не останавливается, ему дается возможность досчитать каждую серию до конца.

6. Поводится подсчет ошибок до начала воздействия стрессового фактора (первая и вторая серии) и подсчет ошибок после начала воздействия стрессового фактора (третья и четвертая серии).

Оценка результатов: если количество ошибок в третьей и четвертой сериях – не больше одной ошибки по сравнению с количеством ошибок, допущенных в первой и второй сериях, то это говорит о хорошей стрессоустойчивости респондента, две-три ошибки – удовлетворительно и свыше трех – плохая стрессоустойчивость.

Данная градация коррелирует с результатами контрольного исследования, которое проводилось через 6 месяцев после трудоустройства по методике самооценки стрессоустойчивости С. Коухена и Г. Виллиансона [Куприянов, Кузьмина: 8].

За этот период новые сотрудники прошли испытательный срок, закончился процесс адаптации, на них достаточно длительный период действовали профессиональные стресс-факторы. Исчезла необходимость искажать результаты опроса.

Корреляция между результатами оценки стрессоустойчивости, проведенная методом моделирования стресс-фактора «Дефицит времени», на этапе процедуры оценки кандидатов с результатами оценки стрессоустойчивости после трудоустройства высокая: 0,701339 для $P=0,01$. Коэффициент корреляции рассчитывался в программе MS Excel 2013, что показывает достаточно высокую прогностическую валидность данной методики.

Таким образом, авторами разработана методика оценки стрессоустойчивости в условиях, когда респондент напрямую заинтересован в искажении результатов исследования в лучшую для себя сторону.

Оценка стрессоустойчивости на основе моделирования стресс-фактора «Дефицит времени» позволяет минимизировать погрешность основных недостатков используемых методик оценки стрессоустойчивости.

Если в ходе проведения оценки на основе опросников респондент имеет возможность понять смысл задаваемых ему вопросов и дать недостоверный ответ, который приведет к неправильному выводу о его уровне стрессоустойчивости, то в случае с данной методикой на основе моделирования стресс-фактора «Дефицит времени» респондент не может осознанно исказить результат.

По сравнению со стресс-интервью данная методика не зависит от уровня подготовки исследователя и не требует специального оборудования и знаний по сравнению с методиками, основывающимися на физиологических показателях.

Разница в уровне работоспособности респондентов или изменения работоспособности под воздействием сторонних факторов (усталость респондента, время суток и т. д.) также не оказывает существенного влияния на результаты тестирования, поскольку эти факторы одинаково влияют как на начальный период исследования (до воздействия стрессового фактора), так и на конечный период исследования (после воздействия стрессового фактора).

Данная методика не только значительно повышает эффективность профессиональной психоло-

гической оценки, но и расширяет инструментарий, используемый для оценки стрессоустойчивости. В частности, она позволяет в случае необходимости комбинировать различные подходы при оценке стрессоустойчивости респондентов: методы опроса и методы, основанные на моделировании стресс-факторов.

Примечания

Патент 2686247 С1 Российская Федерация, МПК А61В 5/16 (2006.01) Способ оценки подвижности нервных процессов / Е.В. Дорохов, Т.П. Склярова, К.В. Попов, Е.В. Полюхов; патентообладатель ФГБОУ ВО «Воронежский государственный медицинский университет им. Н.Н. Бурденко» Мин. здравоохранения РФ. № 2017143209; заявл. 11.12.2017; опубл. 24.04.2019. Бюл. № 12.

Список литературы

Алешин С. Информационный стресс: практические рекомендации. М., 2000. С. 11–28.

Безрукова Е.А. Инновационные методы подбора персонала в России / Е.А. Безрукова, О.В. Генералова, Д. Гринева, А.Н. Казакова // Актуальные проблемы авиации и космонавтики. 2010. № 6. С. 244–245.

Гамзанова Х.К., Рабаданова А.И., Гайдарова Ш.М. Влияние профессиональной деятельности на стрессоустойчивость организма человека // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2016. № 6–2. С. 247–251.

Гребенщиков Г.Ф. Педагогические аспекты перцептивной оценки типа стрессоустойчивости (лабораторно-практическая работа) // Инновации в современной науке. Таганрог: Таганрогский институт им. А.П. Чехова, 2015. С. 19–24.

Зиновьев А.В., Отставнова Л.А. Система подбора и отбора персонала: современное состояние и пути совершенствования (на примере ПАО «Саратовнефтегаз») // Новейшие достижения в науке и образовании: материалы конф. Смоленск, 2020. С. 85–88.

Ефремова В.В., Кох М.Н. Фактор дефицита времени в системе стресс-факторов деятельности руководителя // Научное обеспечение агропромышленного комплекса: материалы конф. Краснодар: Кубанский государственный аграрный университет им. И.Т. Трубилина, 2020. С. 694–696.

Крачко Э.А., Красильников Г.Т., Мальчинский Ф.В. Исследование стрессоустойчивости кандидатов на поступление в высшее военное авиационное училище летчиков // Известия российской военно-медицинской академии. СПб., 2019. С. 34–40.

Куприянов Р.В., Кузьмина Ю.М. Психодиагностика стресса. Казань: Изд-во КНИТУ, 2012. 212 с.

Овчинникова М.Б. Роль коммуникативных качеств личности в совладании со стрессом в управленческой деятельности // Психология стресса

и совладающего поведения: вызовы, ресурсы, благополучие: материалы конф. Могилев: Могилевский государственный университет им. А.А. Кулешова, 2019. С. 204–209.

Питкевич М.Ю. Способы оценки и повышения уровня стрессоустойчивости // Вестник Российского университета дружбы народов. Сер.: Экология и безопасность жизнедеятельности. 2013. № 5. С. 47–52.

Полехина Н.Н. Определение уровня адреналина и оценка стрессоустойчивости обучающихся при умственной и физической нагрузках и при эмоциональном напряжении / Н.Н. Полехина, Е.С. Кулешова, Т.И. Горецкая, Т.А. Ампилогова // Теоретические и практические аспекты развития современной науки: теория, методология, практика: материалы конф. Уфа, 2020. С. 14–19.

Распопин Е.В. Индивидуальные различия устойчивости к различным источникам стресса // Современные проблемы науки и образования. 2012. № 5. С. 360.

Щербакова О.И. Оценка стрессоустойчивости руководителей бизнеса // Герценовские чтения: психологические исследования в образовании: материалы конф. СПб., 2019. С. 582–587.

References

Aleshin S. *Informatsionnyi stress: prakticheskie rekomendatsii* [Information stress: practical recommendations]. Moscow, 2000, pp. 11–28. (In Russ.)

Bezrukova E.A. *Innovatsionnye metody podbora personala v Rossii*, E.A. Bezrukova, O.V. Generalova, D. Grineva, A.N. Kazakova. *Aktual'nye problemy aviatsii i kosmonavтики* [Actual problems of aviation and cosmonautics], 2010, № 6, pp. 244–245. (In Russ.)

Gamzanova Kh.K., Rabadanova A.I., Gaidarova Sh.M. *Vliianie professional'noi deiatel'nosti na stressoustoichivost' organizma cheloveka* [Influence of professional activity on stress resistance of the human body]. *Mezhdunarodnyi zhurnal prikladnykh i fundamental'nykh issledovaniy* [International Journal of Applied and Fundamental Research], 2016, № 6–2, pp. 247–251. (In Russ.)

Grebenshchikov G.F. *Pedagogicheskie aspekty pertseptivnoi otsenki tipa stressoustoichivosti (laboratorno-prakticheskaia rabota)* [Pedagogical aspects of perceptual assessment of the type of stress resistance (laboratory and practical work)]. *Innovatsii v sovremennoi nauke: materialy konf.* [Innovation in modern science: materials of the conf.]. Taganrog, Taganrogsksii institut im. A.P. Chekhova Publ., 2015, pp. 19–24. (In Russ.)

Zinov'ev A.V., Otstavnova L.A. *Sistema podbora i otbora personala: sovremennoe sostoianie i puti sovershenstvovaniia (na primere PAO «Saratovneftegaz»)* [Personnel selection and selection system: current state and ways of improvement (on the example of PJSC “Saratovneftegaz”). *Noveishie dostizheniia v nauke i obrazovanii: materialy konf.* [The latest

achievements in science and education: materials of the conf.]. Smolensk, 2020, pp. 85–88. (In Russ.)

Efremova V.V., Kokh M.N. *Faktor defitsita vremeni v sisteme stress-faktorov deiatel'nosti rukovoditel'ia* [Time deficit factor in the system of stress factors of the manager's activity]. *Nauchnoe obespechenie agropromyshlennogo kompleksa: materialy konf.* [Scientific support of the agro-industrial complex: materials of the conf.]. Krasnodar, Kubanskii gosudarstvennyi agrarnyi universitet im. I.T. Trubilina Publ., 2020, pp. 694–696. (In Russ.)

Krachko E.A., Krasil'nikov G.T., Mal'chinskii F.V. *Issledovanie stressoustoichivosti kandidatov na postuplenie v vysshee voennoe aviatsionnoe uchilishche letchikov* [Study of stress resistance of candidates for admission to the Higher Military Aviation School of Pilots]. *Izvestiia rossiiskoi voenno-meditsinskoi akademii* [News of the Russian Military Medical Academy]. S.-Peterburg, 2019, pp. 34–40. (In Russ.)

Kupriianov R.V., Kuz'mina Iu.M. *Psikhodiagnostika stressa* [Psychodiagnosics of stress]. Kazan', KNITU Publ., 2012, 212 p. (In Russ.)

Ovchinnikova M.B. *Rol' kommunikativnykh kachestv lichnosti v sovladanii so stressom v upravlencheskoi deiatel'nosti* [The role of personality's communicative qualities in coping with stress in managerial activity]. *Psikhologiya stressa i sovladaiushchego povedeniia: vyzovy, resursy, blagopoluchie: materialy konf.* [The Psychology of Stress and Coping Behavior: Challenges, Resources, Well-being: materials of the conf.]. Mogilev, Mogilevskii gosudarstvennyi universitet im. A.A. Kuleshova Publ., 2019, pp. 204–209. (In Russ.)

Pitkevich M.Iu. *Sposoby otsenki i povysheniia urovnia stressoustoichivosti* [Methods for assessing and increasing the level of stress resistance]. *Vestnik Rossiiskogo universiteta Druzhy narodov. Ser.:*

Ekologiya i bezopasnost' zhiznedeiatel'nosti [Bulletin of the Russian University of Friendship of Peoples. Series: Ecology and life safety], 2013, № 5, pp. 47–52. (In Russ.)

Polekhina N.N. *Opredelenie urovnia adrenalina i otsenka stressoustoichivosti obuchaiushchikhsia pri umstvennoi i fizicheskoi nagruzkakh i pri emotsional'nom napriazhenii*, N.N. Polekhina, E.S. Kuleshova, T.I. Goretskaia, T.A. Ampilogova [Determination of the level of adrenaline and assessment of stress resistance of students during mental and physical stress and emotional stress]. *Teoreticheskie i prakticheskie aspekty razvitiia sovremennoi nauki: teoriia, metodologiya, praktika: materialy konf* [Theoretical and practical aspects of the development of modern science: theory, methodology, practice: materials of the conf.]. Ufa, 2020, pp. 14–19. (In Russ.)

Raspopin E.V. *Individual'nye razlichiiia ustoichivosti k razlichnym istochnikam stressa* [Individual differences in resistance to various sources of stress]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniia* [Modern problems of science and education], 2012, № 5, pp. 360. (In Russ.)

Shcherbakova O.I. *Otsenka stressoustoichivosti rukovoditelei biznesa* [Assessment of stress resistance of business leaders]. *Gertsenovskie chteniia: psikhologicheskie issledovaniia v obrazovanii: materialy konf.* [Herzen's readings: psychological research in education: materials of the conference]. S. Peterburg, 2019, pp. 582–587. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 19.12.2020; одобрена после рецензирования 14.01.2021; принята к публикации 12.02.2021.

The article was submitted 19.12.2020; approved after reviewing 14.01.2021; accepted for publication 12.02.2021.

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 1. С. 97-107. ISSN 2073-1426
Vestnik of Kostroma State University, 2021, vol. 27, № 1, pp. 97-107. ISSN 2073-1426
Научная статья
УДК 159.922.7:37
<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-1-97-107>

ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИИ ДОСТИЖЕНИЯ УСПЕХОВ В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ

Немов Роберт Семенович, доктор психологических наук, профессор, Московский городской педагогический университет, Москва, Россия, rnemov@mail.ru

Канищева Анастасия Сергеевна, Государственное бюджетное учреждение города Москвы Центр социальной помощи семье и детям «Кутузовский», Московский городской педагогический университет, Москва, Россия, kanishchevaas@mgpu.com

Аннотация. Начавшиеся во второй половине XX века теоретические и экспериментальные (эмпирические) исследования мотива и мотивации достижения успехов до настоящего времени практически не касались школьной учебной деятельности и относились в основном к разным видам профессиональной деятельности людей. Успешная учебная деятельность в школе лежит в основе всех других видов деятельности, в которые включается человек по окончании средней школы. В связи с этим возникает необходимость формирования и развития мотивации достижения успехов у детей в тот период жизни, когда они еще обучаются в школе. Для этого необходимо решить ряд теоретических и методических вопросов, связанных с формированием и развитием у школьников такой мотивации. Эти вопросы касаются создания теоретической модели мотивации достижения успехов в учебной деятельности, определения ее основных составляющих, разработки методов их диагностики, методики организации и проведения тренинга, направленного на развитие у школьников мотива и мотивации достижения успехов. Все эти вопросы поставлены и решены в настоящем исследовании.

Ключевые слова: мотив, мотивация, формирование, учебная деятельность, модель, тренинг, средства психодиагностики

Для цитирования: Немов Р.С., Канищева А.С. Формирование мотивации достижения успехов в учебной деятельности школьников // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 1. С. 97-107. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-1-97-107>

Research Article

FORMATION OF MOTIVATION FOR ACHIEVING SUCCESS IN EDUCATIONAL ACTIVITIES OF PUPILS

Robert S. Nemov, Doctor of Psychology, Professor, Moscow City Pedagogical University, Institute of Special Education and Psychology, Moscow, Russia, rnemov@mail.ru

Anastasia S. Kanishcheva, Kutuzov State Budgetary Institution CSPCID, Moscow State Pedagogic University, Moscow, Russia, kanishchevaas@mgpu.com

Abstract. The theoretical and experimental (empirical) studies of the motive and motivation for achieving success, which began in the second half of the twentieth century, have so far practically not dealt with school educational activities and were mainly related to different types of professional activities of people. Successful learning in school is at the heart of all other activities that a person enters into after graduation from high school. In this regard, it becomes necessary to form and develop motivation for achieving success in children during that period of life when they are still studying at school. For this, it is necessary to solve a number of theoretical and methodological issues related to the formation and development of such motivation in schoolchildren. These questions relate to the creation of a theoretical model of motivation for achieving success in educational activities, determining its main components, developing methods for their diagnosis, methods of organising and conducting training aimed at developing the motivation and motivation for achieving success in schoolchildren. All these questions are posed and solved in this study.

Keywords: motive, motivation, formation, educational activities, model, training, psychodiagnostic tools

For citation: Nemov R.S., Kanishcheva A.S. Formation of motivation for achieving success in the educational activities of schoolchildren. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2021, vol. 27, № 1, pp. 97-107 (In Russ.). <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-1-97-107>

Введение

Начиная с первой половины XX века в психологических исследованиях мотивации выделились и стали обсуждаться мотивы социального поведения людей, в том числе мотивы достижения успехов и избегания неудач [Гордеева: 80; Нюттен: 420]. В начале второй половины этого века были проведены первые экспериментальные исследования, касающиеся влияния этих мотивов на жизнь и поведение людей в обществе [Хекхаузен: 210; Brunstein, Heckhausen: 11]. Соответствующие исследования, продолженные во второй половине XX века, в основном носили констатирующий, а не формирующий характер [Бочарова: 65; Евстифеева: 24]. Это объясняется тем, что в то время еще отсутствовали представления о структуре мотивации достижения успехов и тренинги, направленные на ее формирование и развитие. С появлением классических работ по мотивации, выполненных К. Левиным, и его известной формулы мотивации $B = f(P, E)$ стало ясно, что надо изучать не только мотив как таковой, но и весь сложный устроенный процесс мотивации поведения [Хекхаузен: 3; Brunstein, Heckhausen: 230; Korn, Elliot: 5]. Теоретическая работа, направленная на развернутое представление мотивации социального поведения, связанного с достижением успехов, была выполнена Д. Аткинсоном.

Психологические исследования мотива и мотивации достижения успехов, инициированные Г. Марреем в первой половине XX века, продолженные далее Д. Макклеландом с сотрудниками, Х. Хекхаузенем и некоторыми российскими психологами, до настоящего времени практически не касались области школьного образования, где от уровня развития мотива и мотивации достижения успехов зависят успехи детей в учебной и других видах деятельности [Бойко: 62; Korn, Elliot: 12]. Данные некоторых исследований, проведенных на школьниках, показывают, что у многих из них мотив достижения успехов развит слабо и с ним конкурирует нежелательный для успехов в учебной деятельности мотив избегания неудач [Амброва: 7; Partovi, Razavi: 68].

Исследование, результаты которого излагаются в настоящей статье, было направлено на теоретическое и практическое решение проблем формирования и развития мотивации достижения успехов в школьной учебной деятельности. В нем были поставлены и решены следующие научные и практические задачи:

1. Создание и обоснование теоретической модели мотивации достижения успехов в школьной учебной деятельности.
2. Определение методов психодиагностики основных составляющих такой мотивации.
3. Разработка тренинга, направленного на формирование и развитие у школьников мотивации достижения успехов в учебной деятельности.

4. Организация и проведение эксперимента, ориентированного на развитие мотивации достижения успехов в школьной учебной деятельности.

Теоретическое и методологическое обоснование исследования

Предложенные и разработанные в настоящем исследовании модель мотивации достижения успехов и тренинг развития такой мотивации основываются на теории мотивации достижения успехов, разработанной Г. Марреем, Д. Макклеландом и сотрудниками, Д. Аткинсоном, Х. Хекхаузенем. На базе положений, содержащихся в данной теории, была предложена модель мотивации достижения успехов, лежащая в основе тренинга. Она в схематическом виде представлена на рисунке 1, где по периферии указаны основные составляющие мотивации достижения успехов в учебной деятельности.

Разработанный тренинг мотивации достижения успехов, в свою очередь, базируется на следующих теоретически обоснованных и экспериментально проверенных положениях, касающихся мотива и мотивации достижения успехов:

1. Мотив и мотивация достижения успехов у человека не являются врожденными. Они формируются и развиваются прижизненно [Кравцова: 24; Непша: 17].

2. Соответствующий мотив и мотивации начинают формироваться у детей с первых лет их жизни и примерно к 9–10 годам становятся устойчивыми. В ходе дальнейшего развития ребенка они изменяются сравнительно мало [Степанов: 23; Хурум: 217].

Их дальнейшее формирование и развитие в школьном возрасте может быть обеспечено за счет создания следующих условий:

– изменения жизни ребенка таким образом, чтобы он чаще оказывался в ситуациях соревнования с другими людьми, вынужден был самостоятельно добиваться поставленных целей за счет приложения дополнительных усилий и видел вокруг себя преуспевающих людей, стремящихся к достижению успехов;

– организации и проведения специального тренинга, соответствующего законам формирования и развития мотива и мотивации достижения успехов;

– положительного подкрепления развивающейся мотивации достижения успехов за счет демонстрации участникам тренинга их реальных жизненных успехов.

Разрабатывая содержание и методику такого тренинга, необходимо учитывать основные составляющие мотивации достижения успехов, представленные на рисунке 1.

Содержание и процедуры тренинга

Предлагаемый тренинг по развитию мотивации достижения успехов у школьников включает в себя следующие процедуры:



Рис. 1. Основные составляющие мотивации достижения успехов в учебной деятельности

– информирование участников о том, что представляют собой мотив и мотивация достижения успехов;

– убеждение участников тренинга в необходимости формирования и развития у них мотива и мотивации достижения успехов;

– демонстрацию значимости данного мотива и мотивации для успешной учебной деятельности в школе;

– диагностику уровня развития мотива и мотивации достижения успехов до начала и после тренинга с последующим анализом ее результатов;

– выполнение серии заданий и упражнений, направленных на развитие мотива и других компонентов мотивации достижения успехов;

– закрепление вновь сформированных знаний, умений и навыков на практике;

– обсуждение полученного практического жизненного опыта достижения успехов на тренинговых занятиях;

– заключительную оценку уровня развитости мотива и составляющих мотивации достижения успехов.

Эти процедуры в ходе тренинга реализовывались с помощью следующих действий (эти действия далее в тексте указаны петитом в виде подзаголовков и содержательно раскрыты обычным шрифтом).

Информирование участников о том, что представляют собой мотив и мотивация достижения успехов

Информирование, о котором идет речь, включало сообщение участникам тренинга следующих сведений о мотиве и мотивации достижения успехов:

– точное научное определение мотива и мотивации достижения успехов;

– сообщение о том, как соотносятся между собой мотив и мотивация достижения успехов с мотивом и мотивацией избегания неудач;

– обсуждение теоретических положений, касающихся происхождения мотива и мотивации достижения успехов, а также мотива и мотивации избегания неудач;

– описание основных составляющих мотивации достижения успехов,

– ознакомление участников тренинга с методами психодиагностики составляющих мотивации достижения успехов.

Демонстрация значимости мотива и мотивации достижения успехов для успешной учебной деятельности

Для доказательства значимости мотива и мотивации достижения успехов были использованы данные соответствующих научных исследований, проведенных Д. Макклеландом с сотрудниками, а также другими психологами, изучавшими мотив и мотивацию достижения успехов [Воробьева: 45; Chetri: 47; Kumari, Rani, Seema: 35]. Речь, в частности, шла о следующих исследованиях:

1. Лонгитюдном исследовании карьерного роста студентов, окончивших Гарвардский университет (США) и имевших по окончании уни-

верситета сильный и слаборазвитый мотивы достижения успехов. В этом исследовании было показано, что больших успехов в жизни добиваются студенты с высококоразвитым мотивом достижения успехов.

2. Кросскультурном исследовании темпов социально-экономического развития стран с высоким и низким средним среднестатистическим показателем мотивации достижения успехов у населения. В этом исследовании было установлено, что более высокие темпы социально-экономического развития характерны для тех стран, население которых имеет более развитый мотив достижения успехов.

3. Исследования, в которых сравнивались между собой успехи в различных видах деятельности людей, которые имели сильный и слабый мотив достижения успехов. В этих исследованиях было показано, что мотив достижения успехов положительно коррелирует с действительными успехами людей в различных видах деятельности.

Убеждение участников тренинга в необходимости развития у них мотива и мотивации достижения успехов

Основные доводы, которые использовались в процессе убеждения участников тренинга в необходимости развития у них мотива и мотивации достижения успехов, были следующими:

– все люди, добившиеся сколько-нибудь значительных успехов в своей жизни, – это люди с высококоразвитым мотивом достижения успехов;

– в современной конкурентной среде те, кто не обладает развитым мотивом достижения успехов, как правило, не выдерживают соревнования с другими людьми и становятся неудачниками;

– хотя в обычных жизненных условиях мотив достижения успехов и соответствующая ему мотивация формируются еще в дошкольном возрасте, они могут быть при желании изменены, сформированы или развиты в более поздних возрастах;

– для того, чтобы сформировать и развить у человека мотив и мотивацию достижения успехов, необходимо оценить как неадекватные его прежние привычки, связанные с мотивацией избегания неудач, и вместо них сформировать новые умения и навыки, соотносимые со стремлением к достижению успехов.

– процесс формирования и развития мотива и мотивации достижения успехов представляется длительным и достаточно трудоемким. Он рассчитан как минимум на несколько месяцев или лет, в течение которых человек постепенно избавляется от старых привычек, препятствующих достижению успехов, и приобретает новые привычки, способствующие достижению успехов.

Входная диагностика уровня развития мотива и мотивации достижения успехов

Предварительная, производимая до начала тренинга диагностика мотива и мотивации достиже-

ния успехов, а также мотива и мотивации избегания неудач включают следующие процедуры:

1. Определение уровня развития у участников тренинга мотива достижения успехов и мотива избегания неудач. Для решения данной задачи может быть использован проективный тест Д. Макклелланда, который является валидной и надежной психодиагностической методикой.

2. Вопросники, предназначенные для оценки следующих составляющих мотивации достижения успехов:

- интереса к выполняемой деятельности;
- затрат физических и психологических ресурсов, необходимых для успешного выполнения деятельности, направленной на достижение успехов;
- перспектив психологического развития, связанных с успехами в школьной учебной деятельности;
- ожиданий вознаграждения, соотносимых с успешно выполняемой учебной деятельностью;
- надежд на повышение уровня общей удовлетворенности жизнью, связанных с учебной деятельностью;
- социальной престижности учебной деятельности;
- благоприятности социального окружения, его восприятия как способствующего успешной учебной деятельности;
- высокой вероятности достижения успехов в учебной деятельности в сложившихся условиях.

Методики психодиагностики составляющих мотивации достижения успехов в учебной деятельности

Поскольку разработанный тренинг предназначался для формирования и развития мотивации достижения успехов в школьной учебной деятельности, то далее во всех случаях, когда в названиях и содержании описываемых психодиагностических методик упоминается деятельность, имеется в виду именно учебная деятельность.

В ответах на предлагаемые вопросы использовалась следующая пятибалльная оценочная шкала:

- 5 – полностью согласен
- 4 – согласен
- 3 – согласен и не согласен одновременно
- 2 – не согласен
- 1 – совершенно не согласен

Вопросник, предназначенный для оценки интереса школьников к учебной деятельности

1. Учиться в школе интересно.
2. Изучение школьных учебных предметов позволяет получать полезные для жизни знания и умения.
3. Мне доставляет удовольствие слушать рассказы учителей на уроках.
4. Я получаю удовлетворение от выполнения домашних заданий.
5. Если бы мне предложили уйти из школы и перестать учиться, то я бы не сделал этого.

Вопросник, предназначенный для оценки затрат физических и психологических ресурсов, необходимых для успешного выполнения учебной деятельности

1. Мне нет необходимости тратить много сил и времени на учебную деятельность.
2. У меня есть все необходимое для успешного обучения в школе.
3. При наличии интереса и правильной организации учебного процесса затраты сил и времени на обучение будут небольшими.
4. Хорошо учиться в школе настолько важно, что затраты сил и времени на это не имеют значения.
5. Я в состоянии так распределить свои силы и время, чтобы их хватало на все, что связано с обучением в школе.

Вопросник, предназначенный для оценки перспектив психологического развития, связанных с успешной школьной учебной деятельностью

1. Обучение в школе способствует общему психологическому развитию человека.
2. Каждый школьный предмет необходим для общего психологического развития.
3. Без обучения в школе ни один человек не сможет нормально жить и работать, а также успешно развиваться.
4. Если я буду хорошо учиться в школе, то у меня повысится общий уровень психологического развития.
5. Те, кто не учится в школе или учится плохо, отстают от других людей в своем общем психологическом развитии.

Вопросник, предназначенный для оценки ожиданий материального и морального вознаграждения, связанных с учебной деятельностью

1. Те, кто хорошо учится в школе, станет лучше материально обеспеченным, чем тот, кто учится плохо.
2. Обучение в школе позволяет приобретать знания и умения, с помощью которых можно добиться материального благополучия.
3. Затраты сил и времени на обучение в школе в будущем окупятся за счет получения более высокой заработной платы.
4. Без хорошего обучения в школе нельзя рассчитывать на материальное благополучие в жизни.
5. Хорошее обучение в школе в будущем будет материально вознаграждено.
6. Человек, который хорошо учится, получает от этого не только материальное, но и моральное удовлетворение.
7. Тех, кто хорошо в школе учится, другие люди уважают.
8. Тех, кто хорошо учится, окружающие воспринимают и оценивают лучше и выше, чем тех, кто учится плохо.
9. Человек, который хорошо учился в школе, в будущем будет вспоминать об этом с чувством удовлетворения.

10. Одним из наиболее приятных жизненных воспоминаний для человека является его хорошая учеба в школе.

Вопросник, предназначенный для оценки ожиданий повышения общего уровня удовлетворенности жизнью от успешной учебной деятельности

1. Удовлетворенность жизнью зависит от успешности выполнения человеком разных видов учебной деятельности.
2. Те, кто хорошо учился в школе, становятся более удовлетворенными жизнью, чем те, кто учился плохо.
3. Хорошее обучение в школе положительно сказывается на общей удовлетворенности человека жизнью.
4. Если человек плохо учится в школе, то в будущем он не будет удовлетворен своей жизнью.
5. Хорошее обучение в школе повышает общий уровень удовлетворенности жизнью.

Вопросник, предназначенный для оценки социально-психологической престижности учебной деятельности

1. Тех, кто хорошо учится, в обществе уважают.
2. Учебная деятельность является одним из наиболее привлекательных видов деятельности человека.
3. Чем больше человек учится, тем лучше к нему относятся люди.
4. Особым уважением в обществе пользуются люди, которые тратят много сил и времени на обучение.
5. Тех, кто считает, что они все знают, и не хотят далее учиться, в обществе не уважают.

Вопросник, предназначенный для оценки степени благоприятности социального окружения для успешного освоения учебной деятельности

1. В моем социальном окружении имеются условия, необходимые для того, чтобы хорошо учиться.
2. Школа, в которой я учусь, обеспечивает хорошие условия для успешной учебной деятельности.
3. У меня дома имеются все условия для успешного обучения.
4. Окружающие люди помогают мне в обучении.
5. Для того, чтобы хорошо учиться, никаких дополнительных условий мне не требуется.

Вопросник, предназначенный для оценки вероятности достижения успехов в учебной деятельности

1. В тех условиях, в которых я нахожусь, вполне можно добиваться значительных успехов в школьном обучении.
2. Если бы я захотел, то смог бы еще лучше учиться.
3. Ничто не мешает мне хорошо учиться.
4. При создании более благоприятных условий я смог бы лучше учиться.

5. Для того, чтобы учиться хорошо, мне ничего дополнительно не требуется.

Задания, выполняемые участниками тренинга

Задание 1. Ответьте на следующие вопросы, касающиеся мотива и мотивации достижения успехов, а также значения, которое они имеют в жизни человека.

1. Что понимается под успехами человека в условиях современной жизни?
2. От чего могут зависеть жизненные успехи человека?
3. Какую роль в достижении успехов играют мотив и мотивация достижения успехов?
4. Как эти мотив и мотивация формируются и развиваются у человека?
5. Каково значение учебной деятельности в формировании и развитии мотива и мотивации достижения успехов?

Цель задания: освоение понятий мотива и мотивации достижения успехов, признание необходимости их формирования и развития у себя.

Задание 2. Оценить уровень развития мотива и основных составляющих мотивации достижения успехов.

Это задание выполняется с помощью методик, предназначенных для оценки составляющих мотивации достижения успехов и описанных выше.

Цель: получить точные оценки уровня развития мотива и мотивации достижения успехов, сравнить их с соответствующими оценками других участников тренинга. Определить перспективы дальнейшего развития мотива и мотивации достижения успехов.

Задание 3. Восприятие учебной деятельности как направленной на достижение успехов – такой, с помощью которой можно формировать и развивать мотив и мотивацию достижения успехов.

Выполнение задания предполагает поиск и нахождение ответов на следующие вопросы:

1. Что можно рассматривать как успехи в учебной деятельности?
2. Каким образом учебная деятельность может способствовать достижению человеком успехов в других видах деятельности и в жизни в целом?
3. В чем, связанном с учебной деятельностью, может проявляться мотив и мотивация достижения успехов?
4. Какова структура мотивации достижения успехов в учебной деятельности?
5. Каким образом отдельные моменты достижений в учебной деятельности могут быть отражены в других видах жизнедеятельности человека?

Цель задания – повышение интереса школьников к учебной деятельности в связи с необходимостью формирования и развития у себя мотива и мотивации достижения успехов.

Задание 4. Формирование положительных ожиданий, связанных с успехами в учебной деятельности.

При выполнении этого задания участниками тренинга обсуждаются и решаются следующие вопросы:

1. Какие жизненные перспективы открывает для меня успешная учебная деятельность в школе?
2. Каким образом такая деятельность может способствовать приобретению полезных для жизни знаний, умений и навыков?
3. Какие возможности правильного выбора и успешного освоения будущей профессии заложены в школьной учебной деятельности?
4. В чем заключается роль учебной деятельности в плане обеспечения моего будущего материального благополучия?
5. Как учебная деятельность может повлиять на социальный статус, престиж и уважение человека?
6. Каким образом успешная учебная деятельность может способствовать благополучной семейной жизни?
7. Какой вклад учебная деятельность вносит в формирование и развитие взаимоотношений человека с другими людьми?

Цель задания: повышение интереса школьников к учебной деятельности и его восприятие участниками тренинга как такой, которая обеспечивает будущую благополучную жизнь.

Задание 5. Оценка затрат физических и других ресурсов, необходимых для освоения и успешного выполнения учебной деятельности.

В процессе выполнения данного задания участники тренинга вместе с тренером находят и обсуждают ответы на следующие вопросы:

1. Сколько времени необходимо для того, чтобы хорошо выполнять школьные домашние задания?
2. Можно ли часть того, что в связи со школьной учебной деятельностью делается дома, выполнять, находясь еще в школе?
3. За счет чего можно сэкономить затраты сил и времени на школьную учебную деятельность?
4. Каким образом учебную деятельность можно оптимизировать?
5. За счет чего можно повысить качество учебной деятельности?

Цель задания: оценить, что нужно практически сделать для того, чтобы улучшить учебную деятельность.

Задание 6. Составление плана действий, направленных на совершенствование школьной учебной деятельности.

При составлении такого плана участники тренинга ставят и находят ответы на следующие вопросы:

1. Для чего необходимо иметь индивидуальный план действий, направленных на улучшение школьной учебной деятельности?
2. Какие моменты должны быть приняты в расчет при разработке такого плана?
3. Какими правилами следует руководствоваться в процессе составления и выполнения данного плана?

4. Что должен представлять собой этот план как документ?

5. Как оценивать успешность выполнения соответствующего плана?

Цель задания: определение четких, продуманных и спланированных перспектив совершенствования учебной деятельности.

Задание 7. Формирование положительных ожиданий относительно того, что успехи в учебной деятельности приведут к повышению общего уровня удовлетворенности жизнью.

Практическое выполнение этого задания основано на постановке и нахождении ответов на следующие вопросы:

1. От чего зависит удовлетворенность человека жизнью?

2. Как связаны факторы, влияющие на удовлетворенность жизнью, со знаниями и умениями, получаемыми в школе?

3. Каким образом соответствующие знания и умения можно приобрести в процессе школьной учебной деятельности?

4. Что конкретно может измениться в удовлетворенности человека собой, если он будет хорошо учиться в школе?

5. Как повлияет успешное обучение в школе на взаимоотношения человека с людьми?

Цель задания: выработка осознанных, позитивных ожиданий повышения общей удовлетворенности жизнью, связанных с успешной школьной учебной деятельностью.

Задание 8. Восприятие и оценка учебной деятельности как социально престижной.

В ходе выполнения данного задания участники тренинга совместно с тренером ищут и находят ответы на следующие вопросы:

1. По каким основаниям учебную деятельность можно считать социально значимой?

2. Почему многих из тех, кто хорошо учится в школе, другие люди уважают?

3. Каким образом за счет повышения школьной успеваемости человек сможет улучшить отношение к нему со стороны окружающих людей?

Назначение задания: оценка учебной деятельности как привлекательной и социально значимой.

Задание 9. Восприятие социального окружения как благоприятного для достижения успехов в учебной деятельности.

Такое восприятие в ходе тренинга формируется за счет постановки и нахождения ответов на следующие вопросы:

1. Можно ли хорошо учиться в школе в тех условиях, в которых я сейчас нахожусь?

2. Какие факторы из моего социального окружения способствуют успешной учебной деятельности?

3. Что конкретно мешает мне сейчас хорошо учиться?

4. Могу ли я устранить то, что препятствует хорошей моей учебе в школе?

5. Что я могу сделать для того, чтобы лучше учиться в условиях, в которых я сейчас нахожусь?

Назначение задания: восприятие и оценка социального окружения как благоприятного для успешной учебной деятельности.

Задание 10. Повышение шансов на достижение успехов в школьной учебной деятельности.

Участники тренинга при выполнении этого задания выбирают для себя какой-либо учебный предмет и применительно к нему оценивают свои шансы на успех. По отношению к соответствующему предмету, в свою очередь, ставятся и находят ответы на следующие вопросы:

1. Каких знаний и умений мне не хватает для того, чтобы хорошо учиться по этому предмету?

2. Что необходимо сделать для того, чтобы в кратчайшее время приобрести соответствующие знания и умения?

3. Что я должен сделать для практического решения данного вопроса?

4. С чего конкретно мне следует начать соответствующую работу?

5. По отношению к какому другому учебному предмету мне необходимо выполнить далее те же самые действия?

Назначение задания: повышение вероятности достижения успехов в учебной деятельности.

Организация и гипотезы исследования

Исследование, базирующееся на сформулированных выше теоретических положениях и методических идеях, в его экспериментальной части было организовано и проведено на выборке испытуемых, включающей 20 человек, средний возраст которых составлял 15 лет¹. Испытуемыми стали участники социальной программы «подростковый клуб», организованной ГБУ ЦСПСИД «КУТУ-ЗОВСКИЙ».

В ходе описываемого далее исследования проверялись следующие гипотезы:

– разработанный тренинг будет способствовать формированию и развитию у школьников основных компонентов мотивации достижения успехов в учебной деятельности;

– благодаря тренингу дальнейшее развитие получат свойства личности, функционально связанные с мотивацией достижения успехов.

Результаты экспериментального исследования

В ходе проведенного исследования у испытуемых до и после тренинга оценивались основные составляющие мотивации достижения успехов, а также связанные с такой мотивацией другие личностные свойства, например мотиваторы социально-психологической активности, мотивационная доминанта такой активности, ситуативная и личностная тревожность и самооценка. Предполагалось, что проведенный тренинг положительно повлияет не только на развитие составляющих мотивации достижения успехов в учебной деятельно-

Результаты диагностики составляющих мотивации достижения успехов школьников до и после тренинга

Оцениваемые компоненты мотивации достижения успехов	До тренинга (n = 20)	После тренинга (n = 20)	$U_{эмп}$	Уровень значимости (вероятность допустимой ошибки в расчетах – $p \leq$)
	Me, баллы			
ОИШУД	12	14	30	0,143
ОЗФПР	12,5	14	37	0,353
ОППР	13	14	50	0,631
ООММВ	24	27,5	23*	0,043*
ООПОУУЖ	13	14	38	0,393
ОСПП	15	16	40,5	0,481
ОСБСО	12,5	14	41,5	0,529
ОВДУ	12,8	16,5	19,5*	0,019*

Примечание 1. В таблице использованы следующие аббревиатуры для обозначения основных составляющих мотивации достижения успехов: ОИШУД – оценка интереса школьников к учебной деятельности; ОЗФПР – оценка затрат физических и психологических ресурсов, необходимых для освоения и успешного выполнения учебной деятельности; ОППР – оценка затрат физических и психологических ресурсов, необходимых для освоения и успешного выполнения учебной деятельности; ООММВ – оценка ожиданий материального и морального вознаграждения, связанного с учебной деятельностью; ООПОУУЖ – оценка ожиданий повышения общего уровня удовлетворенности жизнью от успешной учебной деятельности; ОСПП – оценка социально-психологической престижности учебной деятельности; ОСБСО – оценка степени благоприятности социального окружения для успешного освоения учебной деятельности; ОВДУ – оценка вероятности достижения успехов в учебной деятельности.

Примечание 2. * – статистически достоверные различия установлены при $p \leq 0,05$.

Таблица 2

Результаты сравнительного исследования мотиваторов социально-психологической активности личности школьника

Оцениваемые показатели	До тренинга (n = 20)	После тренинга (n = 20)	$U_{эмп}$	Уровень значимости
	Me, баллы			
Мотивация достижения	54	56	39	0,912
Мотивационная доминанта	Стремление к власти	Стремление к аффилиации		

сти, но также и на другие свойства личности, связанные с мотивацией достижения успехов.

Для статистической обработки полученных данных были использованы следующие методы: дескриптивный анализ – вычисление и описание медианы (Me), метод анализа значимости различий в средних величинах – U-критерий Манна–Уитни.

В таблице 1 представлены данные, полученные по отдельным компонентам мотивации достижения успехов до и после тренинга, направленного на развитие мотивации достижения успехов в учебной деятельности у школьников.

Сравнительный анализ компонентов мотивации достижения указал на наличие достоверно значимых различий в оценке вероятности достижения успеха ($U_{эмп} = 19,5$) и оценке ожиданий материального и морального вознаграждения ($U_{эмп} = 23$) до и после тренинга. Проведенный тренинг позволил школьникам переоценить, повысить вероятность достижения успехов в учебной деятельности, а также ожидания вознаграждения, связанного с успешной учебной деятельностью.

Психодиагностическая методика «Диагностика мотиваторов социально-психологической активности личности» (табл. 2) позволила определить общий уровень мотивации достижения, а также мотивационную доминанту личностной активности. Методологической основой данной методики также послужила теория мотивации Д. Макклелланда и ряд ее более современных интерпретаций.

Тренинг, направленный на развитие мотивации достижения успехов, существенно не повлиял на мотив достижения успехов, однако обнаружилось смещение ведущей доминанты от «стремление к власти» к «стремление к аффилиации».

Психодиагностическая методика «Интегративный тест тревожности» выявила уровни личностной и ситуационной тревожности у школьников до и после тренинга, направленного на развитие мотивации достижения успехов. Соответствующие результаты представлены в таблице 3.

До и после проведения тренинга были установлены статистически значимые различия по шкале «Ситуативная тревожность» (табл. 2). Между пер-

Таблица 3

Результаты сравнительного исследования личностной и ситуативной тревожности у школьников до после тренинга

Оцениваемые показатели	До тренинга (n = 20)	После тренинга (n = 20)	$U_{эмп}$	Уровень значимости (вероятность допустимой ошибки в расчетах – $p \leq$)
	Me, станайны			
Личностная тревожность	4	4	45	0,739
Ситуативная тревожность	4,5	2	18*	0,015*

Примечание 1. В методике ИГТ общий показатель ситуативной и личностной тревожности ниже 4 станайнов соответствует низкому уровню; 4, 5 и 6 станайнов – среднему уровню; показатели от 7 станайнов свидетельствуют о высоком уровне тревожности, об общем психологическом дискомфорте и дисгармонии со средой. Эти оценки распространяются также на отдельные компоненты тревожности как актуального эмоционального состояния и как устойчивой индивидуальной черты личности.

Примечание 2. * – статистически достоверные различия установлены при вероятности допустимой ошибки $p \leq 0,05$.

Таблица 4

Результаты сравнительного исследования самооценки школьников

Оцениваемые показатели	До тренинга (n = 20)	После тренинга (n = 20)	$U_{эмп}$	Уровень значимости (вероятность допустимой ошибки в расчетах – $p \leq$)
	Me, баллы			
Уровень самооценки	72,5	70	49	0,971

вым замером (средний показатель 4,5) и вторым замером (средний показатель 2) обнаружены значимые различия ($U = 18^*$, $p \leq 0,05$).

Таким образом, тренинговые занятия, направленные на развитие мотивации достижения успехов, способствовали снижению уровня ситуативной тревожности у школьников, в то время как на личностную тревожность проведенный тренинг существенно не повлиял. Это можно объяснить тем, что личностная тревожность – это устойчивое личностное свойство, которое за короткое время (время проведения одного тренинга) вряд ли может существенно измениться.

Вместе с тем надо иметь в виду, что на реальное социальное поведение человека в конкретных жизненных ситуациях большее влияние оказывает не личностная, а ситуативная тревожность. Она в результате проведения тренинга статистически достоверно изменилась, уменьшилась, то есть поведение, направленное на достижение успехов в учебной деятельности, активизировалось за счет устранения внутреннего, психологического препятствия на его пути в форме ситуативной тревожности.

Диагностика составляющих мотивации достижения успехов школьников выявила ведущий компонент такой мотивации – социально-психологическую престижность самой учебной деятельности. Школьники после тренинга стали чаще ставить высокие оценки именно данному компоненту мотивации достижения успехов.

Психодиагностическая методика «Изучение самооценки» позволила определить уровень самооценки у школьников (табл. 4).

Сравнительный статистический анализ не выявил достоверных различий в самооценке испытуемых до и после тренинга.

Таким образом, представленные выше результаты исследования показали, что разработанный тренинг развития мотивации достижения успехов школьников в учебной деятельности положительно влияет на некоторые составляющие такой мотивации и на связанные с ней индивидуальные психологические свойства испытуемых.

Отсутствие значимых изменений по другим составляющим мотивации достижения успехов и связанным с ней психологическим свойствам испытуемых можно объяснить недостаточностью выборки испытуемых (практика применения методов математической статистики показывает, что более достоверные результаты получаются, как правило, на больших по размеру выборках), а также отсутствием в проведенном пилотажном исследовании некоторых аспектов составляющих самой методики тренинга. Эти недостатки будут далее учтены и устранены в основной части планируемого исследования.

Выводы

1. Мотив и мотивация достижения успехов играют существенную роль в обеспечении успешности учебной деятельности школьников.

2. Эти мотив и мотивация в настоящее время у школьников недостаточно развиты.

3. Для развития мотива и мотивации достижения успехов в учебной деятельности школьников необходимо решить следующие теоретические задачи:

– создать модель мотивации достижения успехов в учебной деятельности, выявить и определить ее основные составляющие;

– разработать тренинг, направленный на развитие составляющих мотивации достижения успехов в школьной учебной деятельности;

– предложить методики, предназначенные для оценки составляющих мотивации достижения успехов в учебной деятельности;

– установить перечень задач, решаемых в ходе проведения тренинга и направленных на развитие основных составляющих мотивации достижения успехов.

Все эти задачи решены в теоретической части описанного в настоящей статье исследования.

4. Проведенный на школьниках тренинг показал, что он положительно влияет на формирование некоторых составляющих мотивации достижения успехов, а также на развитие личностных свойств, связанных со стремлением к достижению успехов в учебной деятельности.

Заключение

Исследование, представленное в статье, следует рассматривать как первое, посвященное поставленной в ней проблеме. Оно имеет много теоретических, экспериментальных и практических аспектов, которые, по мнению авторов статьи, трудно было сразу учесть в пилотажной части исследования и нуждающихся в дальнейшей разработке. Кроме того, в современной психологии нет полностью удовлетворительных ответов по многим вопросам, затронутым в данной статье [Renata, Kristiawan: 44; Singh: 29; Yilmaz, Kaygin: 7]. Поэтому данное исследование будет нами продолжено в следующих научных и методических разработках. В них, в частности, предстоит найти ответы на следующие вопросы:

1. Как усовершенствовать методику проведения тренинга для получения более существенных положительных изменений в мотивации достижения успехов в учебной деятельности?

2. Как вписать соответствующий тренинг в практику обучения и воспитания детей в школе?

3. Каким образом приобщить родителей и родственников к соответствующей работе дома с детьми?

Частичные ответы на эти вопросы имеются в некоторых публикациях, но эти ответы нельзя считать полными и вполне удовлетворительными [Rather: 18; Wang, Eccles: 33].

Примечание

¹ Предполагалось, что на основе результатов, полученных в этом исследовании (оно рассматривалось нами как пилотажное), будут уточнены программа и содержание основной части исследования, которое предполагается провести по полной программе на репрезентативной выборке испытуемых.

Список литературы

Амбросова В.И. Развитие мотивации достижения в младшем школьном возрасте: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Хабаровск, 2012. 21 с.

Бойко И.И. Мотивация достижения у подростков-спортсменов и ее развитие в процессе проведе-

ния коррекционно-тренинговых занятий: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Иркутск, 2014. 24 с.

Бочарова Е.Е. Социально-психологические детерминанты мотивации достижения в учебной деятельности // Известия Саратовского университета. Новая серия: Философия. Психология. Педагогика. 2014. Т. 9. № 1. С. 60–65.

Воробьева Е.А. Интеллект и мотивация достижения: психофизиологические и психогенетические предикторы: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. Ростов н/Д, 2013. 47 с.

Гордеева Т.О. Мотивация достижения. М.: Смысл, 2015. 370 с.

Евстифеева Н.Б. Особенности мотивации достижения успеха воспитанников детских домов: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Москва, 2013. 24 с.

Иванова Т.Ф. Формирование мотивации достижения у детей младшего школьного возраста: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Волгоград, 2015. 22 с.

Кравцова Т.Г. Структура и динамика развития мотивации достижения успехов в юношеском возрасте: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Хабаровск, 2013. 26 с.

Непица М.А. Формирование потребности в достижении успеха у старшеклассников: содержательные характеристики // Вестник Брянского государственного университета. 2012. № 1. С. 17–20.

Нюттен Ж. Мотивация, действие и перспектива будущего / под ред. Д.А. Леонтьева. М.: Смысл, 2014. 608 с.

Сидоренко Е.В. Мотивационный тренинг. СПб.: Речь, 2013. 240 с.

Степанов А.Б. Психолого-педагогические условия развития потребности в достижении успеха у учащихся старших классов: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Самара, 2015. 24 с.

Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. СПб.: Питер, 2013. 860 с.

Хурум С.Х. Формирование мотивации достижения у подростков // Вестник Адыгейского государственного университета. 2013. № 5. С. 217–219.

Brunstein J.C., Heckhausen H. (2018) Achievement Motivation. Heckhausen J., Heckhausen H. (eds) Motivation and Action. Springer, Cham, pp. 221–304. https://doi.org/10.1007/978-3-319-65094-4_6.

Chetri S. Self-concept and Achievement Motivation of Adolescents and Their Relationship with Academic Achievement. International Journal of Advancements in Research Technology, 2014, 3 (5), pp. 44–47.

Korn R.M., & Elliot A.J. The 2 × 2 Standpoints Model of Achievement Goals. Frontiers in Psychology (2016), 7 (May), pp. 1–12.

Kumari M., Rani S., Seema. Impact of Achievement Motivation on Academic Achievement on Senior Secondary School Students. Global Journal For Research Analysis, 2016, vol. (VI), pp. 35–42.

Partovi N., Razavi M. The effect of game-based learning on academic achievement motivation of

elementary school students. *Learning and Motivation*, 2019, pp. 68–75.

Renata Wardiah D., Kristiawan M. The influence of headmaster's supervision and achievement motivation on effective teachers. *International Journal of Scientific and Technology Research*, 2018, 7 (6), pp. 44–48.

Rather S. Influence of Achievement Motivation (AM) on Academic Achievement of Secondary School Students. *Paripex-Indian of Research*, 2016, № 5 (1), pp. 18–26.

Singh S.A. Comparative Study on Achievement Motivation Between Under Graduate and Post Graduate Students. *Paripex–Indian Journal of research*, vol. 9, iss. 3 (March 2018), pp. 29–30.

Wang M., Eccles J. School context, achievement motivation, and academic engagement: A longitudinal study of school engagement using a multidimensional perspective. *Learning and Instructions*, 2013, pp. 28–33.

Yilmaz E., Kaygin H. The Relation between Lifelong Learning Tendency and Achievement Motivation. *Journal of Education and Training Studies*, vol. 6, № 3a, 2018 (March), pp. 1–7.

References

Ambrosova V.I. *Razvitie motivatsii dostizheniia v mladshem shkol'nom vozraste: avtoref. dis. ... kand. psikholog. nauk* [Development of achievement motivation in primary school age: PhD theses]. Khabarovsk, 2012, 21 p. (In Russ.)

Boiko I.I. *Motivatsiia dostizheniia u podrostkov-sportsmenov i ee razvitie v protsesse provedeniia korektsionno-treningovykh zaniatii: avtoref. dis. ... kand. psikholog. nauk* [Achievement motivation among adolescents-athletes and its development in the process of carrying out correctional training sessions: PhD theses]. Irkutsk, 2014, 24 p. (In Russ.)

Bocharova E.E. *Sotsial'no-psikhologicheskie determinanty motivatsii dostizheniia v uchebnoi deiatel'nosti* [Social and psychological determinants of achievement motivation in educational activity]. *Izvestiia Saratovskogo universiteta. Novaia seriia: Filosofii. Psikhologii. Pedagogika* [Social and psychological determinants of achievement motivation in educational activity], 2014, vol. 9, № 1, pp. 60–65. (In Russ.)

Vorob'eva E.A. *Intellekt i motivatsiia dostizheniia: psikhofiziologicheskie i psikhogeneticheskie prediktory: avtoref. dis. ... d-ra psikholog. nauk* [Intelligence and motivation for achievement: psychophysiological and psychogenetic predictors: DCs theses]. Rostov n/D, 2013, 47 p. (In Russ.)

Gordeeva T.O. *Motivatsiia dostizheniia* [Motivation for achievement]. Moscow, Smysl Publ., 2015, 370 p. (In Russ.)

Evstifeeva N.B. *Osobennosti motivatsii dostizheniia uspekha vospitannikov detskikh domov: avtoref. dis. ... kand. psikholog. nauk* [Features of motivation for achieving success in orphanages: PhD theses]. Moscow, 2013, 24 p. (In Russ.)

Ivanova T.F. *Formirovanie motivatsii dostizheniia u detei mladshego shkol'nogo vozrasta: avtoref. dis. ... kand. psikholog. nauk* [Formation of achievement motivation in children of primary school age: PhD theses]. Volgograd, 2015, 22 p. (In Russ.)

Kravtsova T. G. *Struktura i dinamika razvitiia motivatsii dostizheniia uspekhev v iunosheskom vozraste: avtoref. dis. ... kand. psikholog. nauk* [The structure and dynamics of development of motivation for achieving success in adolescence: PhD theses]. Khabarovsk, 2013, 26 p. (In Russ.)

Nepsha M.A. *Formirovanie potrebnosti v dostizhenii uspekha u starsheklassnikov: sodержatel'nye kharakteristiki* [Formation of the need to achieve success among high school students: content characteristics]. *Vestnik Brianskogo gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of the Bryansk State University], 2012, № 1, pp. 17–20. (In Russ.)

Niutten Zh. *Motivatsiia, deistvie i perspektiva budushchego* [Motivation, action and future prospects], ed. D.A. Leontyev. Moscow, Smysl Publ., 2014, 608 p. (In Russ.)

Sidorenko E.V. *Motivatsionnyi trening* [Motivational training]. SPb, Rech' Publ., 2013, 240 p. (In Russ.)

Stepanov A.B. *Psikhologo-pedagogicheskie usloviia razvitiia potrebnosti v dostizhenii uspekha u uchashchikhsia starshikh klassov: avtoref. dis. ... kand. psikholog. nauk* [Psychological and pedagogical conditions for the development of the need to achieve success among high school students]. Samara, 2015, 24 p. (In Russ.)

Khekkhauzen Kh. *Motivatsiia i deiatel'nost'* [Motivation and activity]. SPb., Piter Publ., 2013, 860 s. (In Russ.)

Khurum S.Kh. *Formirovanie motivatsii dostizheniia u podrostkov* [Formation of achievement motivation in adolescents]. *Vestnik Adygeiskogo gosudarstvennogo universiteta* [Formation of achievement motivation in adolescents], 2013, № 5, pp. 217–219. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 14.12.2020; одобрена после рецензирования 21.01.2021; принята к публикации 27.02.2021.

The article was submitted 14.12.2020; approved after reviewing 21.01.2021; accepted for publication 27.02.2021.

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 1. С. 108-112. ISSN 2073-1426
Vestnik of Kostroma State University, 2021, vol. 27, № 1, pp. 108-112. ISSN 2073-1426
Научная статья
УДК 159.922.1:796
<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-1-108-112>

ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОСВЯЗИ ПЕРФЕКЦИОНИЗМА И МОТИВАЦИИ У ЮНЫХ СПОРТСМЕНОВ-ШАХМАТИСТОВ

Несветайло Анжелика Викторовна, Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма, Краснодар, Россия, angesik@rambler.ru

Аннотация. В статье описываются результаты исследования перфекционизма и мотивации у спортсменов-шахматистов в возрасте от 11 до 15 лет. Всего в тестировании приняли участие 74 спортсмена, из них 23 девочки и 51 мальчик. Исследование перфекционизма проводилось с помощью шкалы измерения перфекционизма для детей и подростков Р. О'Коннора и Д. Диксон, успешно прошедшей адаптацию на российской выборке спортсменов-шахматистов. Исследование мотивации – с помощью методики «Почему я занимаюсь спортом», разработанной на основе теории самодетерминации Э. Деси и Р. Райана. Результаты исследования выявили тесную взаимосвязь перфекционизма с мотивацией, показав особенность взаимосвязи перфекционизма с внутренней и внешней мотивацией у юных шахматистов.

Ключевые слова: перфекционизм, мотивация, спорт, шахматисты, теории самодетерминации

Для цитирования: Несветайло А.В. Особенности взаимосвязи перфекционизма и мотивации у юных спортсменов-шахматистов // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 1. С. 108-112. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-1-108-112>

Research Article

FEATURES OF THE RELATIONSHIP BETWEEN PERFECTIONISM AND MOTIVATION IN YOUNG CHESS PLAYERS

Anzhelika V. Nesvetaylo, Kuban State University of Physical Culture, Sports and Tourism, Krasnodar, Russia, angesik@rambler.ru

Abstract. This article describes the results of a study of perfectionism on motivation in chess players aged 11 to 15. A total of 74 sportsmen took part in the testing, of which 23 were girls and 51 were boys. The study of perfectionism was carried out using Rory C. O'Connor and Diane Dixon scale for measuring perfectionism for children and adolescents, which was successfully adapted to a Russian sample of chess players. The study of motivation – using the methodology «Why I go in for sports», developed on the basis of the theory of self-determination by Richard M. Ryan and Edward L. Deci. The results of the study revealed a good relationship between perfectionism and motivation, thereby showing the peculiarity of the relationship between perfectionism and internal and external motivation among young chess players

Keywords: perfectionism, motivation, sports, chess

For citation: Nesvetaylo A.V. Features of the relationship between perfectionism and motivation in young chess players. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2021, vol. 27, № 1, pp. 108-112 (In Russ.). <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-1-108-112>

В последнее время перфекционизм стал центром внимания в спортивной психологии. И от изначального понимания перфекционизма как чего-то целостного и негативного, будучи связанного с депрессиями и расстройствами, пришли к пониманию того, что перфекционизм имеет многомерную структуру, и некоторые его компоненты могут иметь положительное влияние, а некоторые – отрицательное. В то время как негативные компоненты перфекционизма имеют высокие корреляции с тревогой, депрессиями и др. психологическими дезадаптивными состояниями, положительные компоненты связывают с мотивацией, уверенностью, стремлением к победе и другими положительными и важными психологическими качествами и состояниями.

Если у взрослых спортсменов проявления перфекционизма уже изучены во многих направлениях, то исследование его у подростков и у более юных спортсменов малочисленны. Это в определенной степени связано с дефицитом методик для исследования перфекционизма именно у юных спортсменов.

Спорт подразумевает стремление к максимальным достижениям, а в подростковом возрасте помимо этого усиливается потребность ещё и в самоутверждении. Поэтому важно установить степень взаимосвязи перфекционизма и мотивации. Усиление мотивации увеличивает психическую напряженность, но в то же время стремление к максимальным результатам может усилить такое важное качество для самого спортсмена, как стремление к самосовершенствованию, которое отражается во внутренней мотивации.

Разные авторы выделяют различные компоненты перфекционизма, но наиболее популярными являются модели перфекционизма Фроста, Хьюитта и Флетта, на основе которых разработаны методики его диагностики [Фрост, Мартин; Хьюитт, Флетт]. Шкала Фроста, адаптированная В.А. Ясной и С.Н. Ениколоповым на российской выборке [Ясная, Ениколопов], содержит четыре компонента перфекционизма: обеспокоенность ошибками, организованность, родительская критика и сомнения в действиях, личные стандарты и родительские ожидания. Из них обеспокоенность ошибками и родительская критика и сомнения в действиях считаются негативными компонентами перфекционизма, а организованность, личные стандарты и родительские ожидания – положительными. Шкала Хьюитта и Флетта, адаптированная на российской выборке И.И. Грачевой [Грачева], содержит три компонента: перфекционизм, ориентированный на себя, перфекционизм, ориентированный на других, социально предписанный перфекционизм.

На основе вышеперечисленного ученые Р. О'Коннор и Д. Диксон разработали детско-подростковую шкалу для диагностики перфекциониз-

ма у детей и подростков [Коннор, Диксон]. Она содержит три компонента: перфекционизм, ориентированный на себя, – «критика», перфекционизм, ориентированный на себя, – «стремления» и социально предписанный перфекционизм. После адаптации на российской выборке спортсменов-шахматистов [Несветаило 2018; Несветаило 2019] два компонента перфекционизма, ориентированного на себя, – «критика» и «стремления» – были объединены в один.

Изучение мотивации также характеризуется разнообразием подходов. Однако в последние годы большинство исследований мотивации проводится на основе теории самодетерминации Э.Л. Деси и Р.М. Райана [Деси, Райн]. Ее важной стороной является определение специфики влияния на деятельность внутренних и внешних мотивов, а также определение условий поддержания внутренних мотивов, способствующих достижению компетентности и готовности к самосовершенствованию, что значимо для спортсменов.

В данной работе исследование мотивации проводилось с помощью опросника, разработанного на основе теории самодетерминации.

Теория самодетерминации предполагает, что люди мотивированы на рост и развитие тремя врожденными и универсальными психологическими потребностями. И они могут стать способными к самоопределению, когда их потребности в компетентности, связи и автономии удовлетворяются.

Концепция внутренней мотивации или участия в деятельности ради награды, присущей самому поведению, играет важную роль в теории самодетерминации.

Автономная мотивация важна. В то время как людей часто побуждают к действию внешние мотивы, теория самодетерминации фокусируется в первую очередь на внутренних источниках мотивации, таких как потребность в получении знаний или независимости (внутренняя мотивация).

Согласно теории самодетерминации, для достижения психологического роста необходимы некоторые немаловажные факторы, которые должны присутствовать в самом человеке, а именно: компетентность, связь или родство, автономия.

Компетентность – это качество человека, обладающего всесторонними знаниями в любой определенной области. Это готовность решать проблемы, обновлять знания, владеть новой информацией. Быть компетентным означает быть успешным и уметь стремиться к этому, проявлять знания и навыки в той или иной сфере.

Связь или родство – это необходимость испытывать чувство принадлежности и привязанности к другим людям.

Автономия – это чувство контроля над своим поведением и успех в достижении своих целей. Это чувство способно действовать напрямую, что впоследствии приводит к реальным изменениям, игра-

ет важную роль в том, чтобы помочь людям почувствовать себя самостоятельно определяющими цели и средства их достижения.

На основе теории самодетерминации был разработан опросник для спортсменов «Почему я занимаюсь спортом» [Методика], адаптированный С.О. Скачковой [Скачкова]. Он содержит семь показателей мотивации: знания, компетентность, новые впечатления, идентификация, внешняя мотивация, интроекция и амотивация.

Знания (внутренняя мотивация) – стремление к получению новых положительных результатов (знаний).

Компетентность – стремление к успеху, к знаниям. В данном случае – в шахматной игре.

Новые впечатления – получать удовольствие от новых идей, новых впечатлений, стремление к победе через игру в шахматы.

Идентификация (внешняя мотивация) – получение пользы от той или иной деятельности и определенной личностной значимости.

Внешняя мотивация рассмотрена как включение в деятельность той или иной личности под влиянием внешних факторов, рассматриваемых личностью как давление.

Интроекция – давление на личность под влиянием внешних факторов, чувство ответственности перед значимыми другими, а также присутствие страха за недостижимые цели.

Амотивация рассматривается как феномен, имеющий множественную детерминацию. Причиной амотивации у спортсменов может быть низкая самооценка, беспомощность от отсутствия желаемых результатов, неготовность прилагать усилия для достижения целей ввиду видения их как чрезмерных, неверие в правильность подготовки и прочее.

Целью излагаемого в статье исследования явилось установление особенностей и взаимосвязей показателей перфекционизма с показателями вну-

тренних и внешних мотивов, а также с показателем амотивации у юных шахматистов подросткового возраста.

Развивая понимание взаимосвязей между перфекционизмом и мотивацией у юных спортсменов, мы можем уточнить представления о становлении их мотивационной сферы, а также сделать более целенаправленными практически действия по психологическому сопровождению подготовки юных спортсменов.

В исследовании приняли участие 74 спортсмена-шахматиста в возрасте от 11 до 15 лет, из них 23 девочки и 51 мальчик. Для получения информации каждому из них были предоставлены для заполнения два опросника:

1. Детско-подростковая шкала перфекционизма О’Коннора и Диксона, успешно адаптированная на российской выборке спортсменов-шахматистов, в результате которой получают сведения по социально предписанному перфекционизму и перфекционизму, ориентированному на себя.

2. Методика «Почему я занимаюсь спортом», по результатам которой получают данные по семи показателям: три показателя внутренней мотивации (знания, компетентность и новые впечатления), внешняя мотивация, интроекция, идентификация и амотивация.

Ниже описываются результаты исследования, представленные в трех таблицах.

Средние показатели перфекционизма представлены в таблице 1.

Как видно из таблицы 1, все значения попадают в средние показатели методики. После расчёта статистической достоверности различий показателей у девочек и мальчиков и группы в целом выяснилось, что оба показателя перфекционизма у девочек и мальчиков достоверно не различаются.

В целом по группе показатели по перфекционизму, ориентированному на себя, на 2,47 балла

Таблица 1

Средние показатели перфекционизма юных шахматистов разного пола (баллы)

Группы шахматистов	Социально предписанный перфекционизм	Перфекционизм, ориентированный на себя
Девочки	21,43	24,74
Мальчики	21,98	24,08
Группа в целом	21,81	24,28

Таблица 2

Средние показатели по мотивации юных шахматистов разного пола (баллы)

Показатели мотивации	Девочки	Мальчики	Всего
Внутренняя мотивация (знания)	19,04	19,63	19,45
Внутренняя мотивация (компетентность)	20,83	20,80	20,81
Внутренняя мотивация (новые впечатления)	20,57	19,51	19,84
Идентификация	19,57	18,04	18,51
Интроекция	15,22	16,78	16,30
Внешняя мотивация	16,04	17,00	16,70
Амотивация	11,30	12,04	11,81

Корреляционные связи перфекционизма и мотивации (n = 74)

Показатели мотивации	Перфекционизм, ориентированный на себя	Социально предписанный перфекционизм
Внутренняя мотивация (знания)	0,46**	0,33**
Внутренняя мотивация (компетентность)	0,53**	0,30**
Внутренняя мотивация (новые впечатления)	0,41**	0,20
Идентификация	0,35**	0,35**
Интроекция	0,48**	0,43**
Внешняя мотивация	0,45**	0,45**
Амотивация	0,07	0,19

Примечание: ** – обозначены корреляции $p < 0,01$.

больше, чем по социально предписанному перфекционизму, но оба эти значения попадают в средние значения методики. Следовательно, юным спортсменам одинаково важны и внутренние стремления к достижению успеха, и те требования, которые к ним предъявляет социальное окружение. Но в то же время показатели по перфекционизму, ориентированному на себя, немного выше, чем по социально предписанному, что показывает начало формирования преобладания личностных установок над внешними.

Средние показатели мотивации юных спортсменов представлены в таблице 2.

Как видно из таблицы 2, средние показатели по мотивации у мальчиков и девочек мало различаются. Статистически достоверных различий по мотивации между мальчиками и девочками, занимающимися шахматами, не выявлено. Но заслуживает внимания факт, что и у девочек, и у мальчиков показатели внутренней мотивации несколько выше показателей внешней мотивации.

Так как не выявилось статистически достоверных различий в показателях перфекционизма и мотивации у мальчиков и девочек, в дальнейшем исследование взаимосвязей перфекционизма и мотивации проводится без разделения по половому признаку, а в целом по всей выборке. Корреляционные связи перфекционизма и мотивации показаны в таблице 3.

Как видно из таблицы 3, перфекционизм, ориентированный на себя, показал сильные взаимосвязи с показателями внутренней мотивации: «стремление к знаниям», «стремление к компетентности», «заинтересованность новыми впечатлениями»; с показателями идентификации и интроекции, рассматриваемыми как промежуточные между внутренней и внешней мотивацией, и с показателем внешней мотивации. Социально предписанный перфекционизм показал сильные связи с показателями внутренней мотивации: «стремление к знаниям», «стремление к компетентности»; с показателями идентификации, интроекции и внешней мотивации. Практически все виды мотивации показали сильные взаимосвязи с перфек-

ционизмом – как с социально предписанным, так и с перфекционизмом, ориентированным на себя. Только у показателя амотивация не выявлено связей ни с одним видом перфекционизма.

Проведенное исследование ещё раз обращает внимание на многогранность проявлений перфекционизма и важность более детального его изучения, особенно в сочетании с мотивацией у юных спортсменов. И то, что в некоторых исследованиях у взрослых спортсменов социально предписанный перфекционизм выступает в роли негативного компонента перфекционизма, не связанного с мотивацией (или связанного с мотивацией на «избегание неудачи» или «внешней мотивацией»), а перфекционизм, ориентированный на себя, – в роли положительного компонента перфекционизма, связанного с мотивацией (в целом и, в частности, с мотивацией «на достижение успеха» и «внутренней мотивацией»), в данном исследовании у юных спортсменов подтвердить не удалось.

У юных спортсменов в отличие от взрослых оба компонента перфекционизма показали сильные взаимосвязи практически со всеми видами мотивации. Это говорит о специфике возраста, о том, что самосознание у юных спортсменов-шахматистов только формируется. И хотя средние показатели по перфекционизму, ориентированному на себя, выше средних показателей по социально предписанному перфекционизму, ориентация на социальное окружение у юных спортсменов достаточно сильная.

В этом возрасте любое воздействие, как внешнее, так и внутреннее, достаточно сильно сказывается на стремлении к высоким достижениям и предъявлении перфекционистских требований. У юных спортсменов ещё нет сильных различий между взаимосвязями внутренних и внешних мотивов с разными показателями перфекционизма. Они ещё не дифференцируют то, что сами хотят, от того, что хотят от них другие. Внутренние и внешние мотивы действуют одинаково.

Возрастные особенности подростков проявляются в том, что в силу личностной незрелости юные спортсмены, с одной стороны, стремятся к са-

мостоятельности и самоутверждению, а с другой стороны, они очень сильно зависят от окружения, чувствительны к чужому мнению. Поэтому внутренние и внешние мотивы оказываются для спортсменов-подростков одинаково значимыми.

Проведенное исследование показало отличия подрастающих спортсменов от взрослых спортсменов, касающиеся взаимосвязи внутренней и внешней мотивации и перфекционизма. Оно свидетельствует о необходимости продолжать исследования для обоснования построения тренировочного процесса юных спортсменов с учетом этих отличий.

Список литературы

Грачева И.И. Адаптация методики «Многомерная шкала перфекционизма» П. Хьюитта и Г. Флетта // Психологический журнал. 2006. № 6. С. 73–89.

Несветайло А.В. Надежность и валидность методики диагностики перфекционизма у юных спортсменов-шахматистов и футболистов // Ресурсы конкурентоспособности спортсменов: теория и практика реализации: материалы VIII Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием (28–30 ноября 2018 г., Краснодар). Краснодар: КГУФКСТ, 2018. С. 175–177.

Несветайло А.В. Стандартизация методики диагностики перфекционизма на спортсменах – шахматистах 10–15 лет и футболистах 10–17 лет // Физическая культура и спорт. Олимпийское образование: материалы междунар. науч.-практ. конф. (11 февраля 2019 г.). Краснодар: КГУФКСТ, 2019. С. 126–128.

Скачкова С.О. Адаптация опросников по определению мотивации самодетерминации в образовательной и спортивной деятельности // Актуальные вопросы физической культуры и спорта. Краснодар, 2008. Т. 10. С. 157–164.

Ясная В.А., Ениколопов С.Н. Апробация шкал измерения перфекционизма на российской выборке // Психологическая диагностика. 2009. № 1. С. 101–120.

Deci E.L., Ryan R.M. Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 2008, 49 (3), pp. 182–185.

Frost R.O., Marten P.A., Lahart C., Rosenblate R. The dimensions of perfectionism. *Cognitive Therapy and Research*, 1990, vol. 14, № 5, pp. 449–468.

Hewitt P.L., Flett G.L. The Multidimensional Perfectionism Scale: Reliability, Validity, and Psychometric Properties in Psychiatric Samples. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 1991, vol. 3, № 3, pp. 464–468.

O'Connor R.C., Dixon D. The Structure and Temporal Stability of the Child and Adolescent Perfectionism Scale. *Psychological Assessment*, American Psychological Association, 2009, vol. 21, № 3, pp. 437–443.

Pelletier L.G., Fortier M.S., Vallerand R.J., Tuson K.M., Briere N.M., Blais M.R. Toward a new measure of intrinsic motivation, extrinsic motivation, and amotivation in sport: the sport motivation scale (SMS). *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 1995, 17, pp. 35–53.

References

Gracheva I.I. *Adaptacija metodiki «Mnogomernaja shkala perfekcionizma» P. Hjuitta i G. Fletta* [Adaptation of the methodology “Multidimensional scale of perfectionism” by P. Hewitt and G. Flett]. *Psichologicheskij zhurnal* [Psychological journal], 2006, № 6, pp. 73–89. (In Russ.)

Nesvetajlo A.V. *Nadezhnost' i validnost' metodiki diagnostiki perfekcionizma u junyh sportsmenov – shahmatistov i futbolistov* [Reliability and validity of methods for diagnosing perfectionism in young athletes – chess players and football players]: *Resursy konkurentosposobnosti sportsmenov: teorija i praktika realizacii: materialy VIII Vseros. nauch.-prakt. konf. s mezhdunar. uchastiem (28-30 nojabrja 2018 g., Krasnodar)* [Resources of the competitiveness of athletes: theory and practice of implementation: materials of the VIII All-Russian scientific and practical conference with international participation (November 28-30, 2018, Krasnodar)]. Krasnodar, KGUFKST Publ., 2018, pp. 175–177. (In Russ.)

Nesvetajlo A.V. *Standartizacija metodiki diagnostiki perfekcionizma na sportsmenah – shahmatistah 10–15 let i futbolistah 10–17 let* [Standardization of the perfectionism diagnostics technique in athletes – chess players 10-15 years old and football players 10-17 years old]. *Fizicheskaja kul'tura i sport. Olimpijskoe obrazovanie: materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii (11 fevralja 2019 g.)* [Physical Culture and sport. Olympic education: materials of the international scientific and practical conference (February 11, 2019)]. Krasnodar, KGUFKST Publ., 2019, pp. 126–128. (In Russ.)

Skachkova S.O. *Adaptacija oprosnikov po opredeleniju motivacii samodeterminacii v obrazovatel'noj i sportivnoj dejatel'nosti*. [Adaptation of questionnaires to determine the motivation of self-determination in educational and sports activities]. *Aktual'nye voprosy fizicheskoi kul'tury i sporta* [Topical issues of physical culture and sports]. Krasnodar, 2008, vol. 10, pp. 157–164. (In Russ.)

Jasnaja V.A., Enikolopov S.N. *Aprobacija shkal izmerenija perfekcionizma na rossijskoj vyborke* [Approbation of scales for measuring perfectionism in the Russian sample]. *Psichologicheskaja diagnostika* [Psychological diagnostics], 2009, № 1, pp. 101–120. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 02.12.2020; одобрена после рецензирования 28.12.2020; принята к публикации 26.02.2021.

The article was submitted 02.12.2020; approved after reviewing 28.12.2020; accepted for publication 26.02.2021.

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 1. С. 113-119. ISSN 2073-1426
Vestnik of Kostroma State University, 2021, vol. 27, № 1, pp. 113-119. ISSN 2073-1426
Научная статья
УДК 159.9:796
<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-1-113-119>

СТРУКТУРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА ФИЗКУЛЬТУРНО-СПОРТИВНОЙ СФЕРЫ

Соколовская Светлана Владимировна, кандидат психологических наук, Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского, Нижний Новгород, Россия, kuzminasv2013@inbox.ru, <https://orcid.org/0000-0002-9087-2333>

Аннотация. Среди множества компетенций, определяющих готовность специалиста к профессиональной деятельности в избранной им специальности физкультурно-спортивной сферы (ФКС), наибольшее значение имеют компетенции, составляющие психологическую готовность. Нами разработан и реализован новый структурно-функциональный подход к изучению и формированию психологической готовности. Практика подготовки специалистов физкультурно-спортивной сферы диктует необходимость дополнить многообразие компетенций, отраженных в федеральных стандартах, надпрофессиональными компетенциями для достижения *полной психологической готовности* специалиста. Нами представлена комплексная модель компетенций, встроенная в структурные компоненты психологической готовности: когнитивный, мотивационный, операциональный, ценностно-нравственный, рефлексивный. Структурно-функциональный анализ модели методом «компетентных судей» – работодателей позволил оценить функциональную значимость каждой компетенции в каждом из компонентов готовности для основных специальностей физкультурно-спортивной сферы. Результаты исследования выявили специфическое и дифференцированное влияние отдельных компетенций на уровень психологической готовности выпускников и специалистов разных специализаций спортивного вуза.

Ключевые слова: структурно-функциональный анализ, психологическая готовность, специфика компетенций, функциональная значимость, метод «компетентных судей»

Для цитирования: Соколовская С.В. Структурно-функциональный анализ психологической готовности специалиста физкультурно-спортивной сферы // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 1. С. 113-119. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-1-113-119>

Research Article

STRUCTURE-FUNCTIONAL ANALYSES OF PSYCHOLOGICAL READINESS FOR SPECIALISTS IN PHYSICAL CULTURE AND SPORT SPHERE

Svetlana V. Sokolovskaia, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Lobachevsky Nizhny Novgorod State University, Russia, kuzminasv2013@inbox.ru, <https://orcid.org/0000-0002-9087-2333>

Abstract. Among the many competences to determine the readiness level of specialist in the field of physical culture and sport sphere (FCS), the most important include those which constitute psychological readiness. We have developed and implemented a new structural-functional approach to the study and formation of psychological readiness. The practice of training specialists in the physical culture and sports sphere dictates the need to supplement the variety of competences reflected in Russia's federal standards with superprofessional competences in order to achieve *full psychological readiness* of the specialist. We present a complex model of competences embedded in the structural components of psychological readiness – cognitive, motivational, operational, value-moral, reflexive. Structural and functional analysis of the model by the method of «competent judges» – employers allowed us to assess the functional significance of each competence in each of the components of readiness for the main specialties of the physical culture and sports sphere. The results of the study revealed a specific and differentiated influence of individual competences on the level of psychological readiness of graduates and specialists of different specialisations of a sports higher education institution.

Keywords: structural and functional analysis, psychological readiness, specific competences, functional significance, method of «competent judges»

For citation: Sokolovskaia S.V. Structure-functional analyses of psychological readiness for specialists in physical culture and sport sphere. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2021, vol. 27, № 1, pp. 113-119 (In Russ.). <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-1-113-119>

Введение

Современные подходы к профессиональной подготовке в вузе нацелены на овладение будущим специалистом совокупностью компетенций как основного содержания подготовки. Как результат подготовки рассматривается профессиональная компетентность (готовность), в том числе *психологическая*. Образовательные стандарты по направлениям физкультурно-спортивной сферы предусматривают многообразие компетенций (УК, ОПК, ПК), условия и уровни овладения ими, объемы и формы образовательной деятельности, контроль ее результатов, многообразие специализаций, ориентируют образование на практический результат и учет запросов работодателей. Реальная практика показывает необходимость существенно дополнить многообразие компетенций, отраженных в ФГОС, многочисленными надпрофессиональными компетенциями, необходимыми для достижения *подлинной и полной психологической* готовности будущего специалиста ФКС.

Предметом исследования в данной статье является психологическая готовность выпускника, формируемая в образовательных программах физкультурно-спортивного вуза, специфика и функциональная значимость компетенций в разных ее структурных компонентах и в различных видах профессиональной специализации работника ФКС. Речь идет, прежде всего, о так называемой полной психологической готовности.

Относительно названного предмета нами сформулирована *цель исследования* – осуществить структурно-функциональный анализ психологической готовности, выявив условия, при которых она достигает своей *полноты*. В исследовании выдвинута для проверки *гипотеза* о том, что различные компетенции, определяющие *полную* психологическую готовность специалиста, имеют различную функциональную значимость в отдельных структурных компонентах готовности (когнитивном, мотивационно-целевом, операциональном, ценностно-нравственном, рефлексивном) для разных специализаций ФКС. Эти различия определяют уровень и, соответственно, значимость как *парциальной* (по отдельным структурным компонентам), так и *интегральной* психологической готовности специалистов разных специальностей ФКС. Поставлены для решения следующие основные *задачи* исследования:

- выявить наиболее существенные и специфические компетенции в составе структурных компонентов психологической готовности выпускников, представить их в комплексной модели;
- осуществить экспертную оценку указанной модели путем опроса «компетентных судей» – высококвалифицированных специалистов учреждений и организаций ФКС сферы (работодателей);
- проанализировать результаты экспертизы с целью проверки выдвинутой гипотезы, сфор-

мулировать практические выводы, вытекающие из этих результатов.

Научная новизна работы заключается в следующем:

- построена комплексная модель наиболее существенных и специфических компетенций, формируемых в подготовке *спортивного тренера, фитнес-инструктора, специалиста в сфере адаптивной физической культуры (АФК), менеджера ФКС, педагога ФКС*; эта модель представлена в виде опросного листа для экспертных оценок;
- разработано описание специфики компетенций, входящих в названные выше структурные компоненты психологической готовности специалистов ФКС;
- определена их функциональная значимость на основе экспертных оценок и разработана методика их уровневого анализа для сравнительной оценки уровня психологической готовности (парциальной и интегральной) специалистов данных специальностей ФКС;
- расширены *теоретические* представления и получены новые *эмпирические* данные о структуре и уровнях сформированности психологической готовности, значимые для практики профессиональной подготовки специалистов ФКС.

Организация и методы исследования

В довольно многочисленных работах исследователей психологическая готовность трактуется по-разному: как *готовность* субъекта деятельности к профессиональному опыту [Егорова: 58]; как *соединение* знаний, умений и навыков с потребностью в труде; как *предрасположенность* к деятельности, позволяющая результативно исполнять профессиональные обязанности [Сергеев: 3]; как *доминирование* одного главного мотивирующего фактора, а именно – самоактуализации [Маслоу: 56, Роджерс: 23]; как *аттитюд* – состояние сознания, выражающее готовность к реакции [Рогов: 67] и т. д.

Различные трактовки психологической готовности, на наш взгляд, в той или иной мере ограничивают ее понимание, концентрируясь лишь на отдельных ее сторонах. Мы полагаем очевидным то, что без раскрытия личностного смысла деятельности для ее субъекта, без осознания и принятия личностью ценностно-нравственных мотиваций, социально-психологических установок, личностных модусов деятельности, без овладения творческими и рефлексивными умениями, без наличия совершенно *особого* отношения к своему делу и к людям, ради которых это дело совершается, называемого *любовью*, невозможно вести речь о полной психологической готовности субъекта к деятельности [Рыжов: 123].

В связи с этим в данной работе в качестве основного *методологического* средства используется рефлексивно-деятельностный, ценностно-смысловой и нравственно-духовный подход к пониманию и формированию психологической готовности специалиста и профессионала физкультурно-спортив-

ной сферы, а в качестве *теоретико-практического* метода – структурно-функциональный анализ психологической готовности с оценкой значимости составляющих ее компетенций [Рыжов: 134, Соколовская: 196, Фонарев: 202].

Таким образом, психологическая готовность должна быть представлена как интегральное психологическое явление, характеризующее личность субъекта деятельности в целом, во всех ее проявлениях. Она есть результат формирования индивидуально-личностной, субъектно-значимой профессионально-психологической обеспеченности (оснащенности) деятельности человека. При этом *полная психологическая готовность*, отвечающая уровню профессионализма, в соответствии с идеями разрабатываемого нами подхода, может быть рассмотрена как пятикомпонентная структура, объединяющая когнитивную, мотивационно-целевую, операциональную, рефлексивную и ценностно-смысловую (духовно-нравственную) психологическую готовность в их единстве и взаимосвязи.

Основным *теоретико-практическим* методом в работе является моделирование и структурно-функциональный анализ концептуальной модели психологической готовности специалиста ФКС в различных физкультурно-спортивных специализациях. В каждом из компонентов готовности, согласно исследованиям [Соколовская: 197], функционирует большое число компетенций, играющих определенную функциональную роль в обеспечении общего уровня психологической готовности специалиста.

Мы предполагаем, что в каждой специализации ФКС наиболее важную и специфическую роль в обеспечении уровня психологической готовности специалиста играют особые компетенции того или иного структурного компонента психологической готовности. Возможно, что для спортивно-тренировочной системы знаний в области психологии спорта в *когнитивном* компоненте важнее знаний по психологии менеджмента или психологии реабилитации. В то же время управленческие умения и навыки в *операциональной* готовности важнее для менеджера, нежели специалиста по адаптивной физической культуре и т. д. Выяснение этих сложных взаимосвязей компетенций в структурных компонентах готовности в разных специализациях ФКС составляет важную задачу предлагаемого нами экспертного анализа. Экспертные оценки позволят замерить функциональную значимость отдельных компетенций, выявить глубину их влияния на общий уровень психологической компетентности (готовности) специалиста ФКС к деятельности.

Для проведения *эмпирического* исследования по этим предположениям нами использован метод *компетентных судей*, в котором экспертами выступили представители работодателей выпускников различных специальностей ФКС. Для работы

экспертов был составлен опросный лист на основе разработанной нами взаимосвязанной структуры (модели) компетенций по всем структурным компонентам психологической готовности. Разработка модели и составление опросного листа проводилась на основе анализа ФГОСов по специальностям ФКС, а также теоретических исследований психологической готовности специалиста ФКС.

В опросные листы вносились по 10-балльной системе экспертные оценки ведущих специалистов: тренеров, работников фитнес-центров, педагогов ФКС, деятелей АФК и др. В исследовании приняли участие более 100 ведущих специалистов из ГБУ НО ФОК «Мещерский», ГБУ НО ФОК «Приокский», ГБУ НО ФОК «Юность», МБУ СШ «ДС «Заречье», ФК «Единоборства и фитнес», СОК «Ритм», ГКОУ «НОС(К) школа-интернат для слепых и слабовидящих детей»; ГБУЗ НО «Городская клиническая больница № 13», МАОУ «Гимназия № 53», МАОУ «Лицей № 38».

Результаты исследования и их обсуждение

Формат статьи позволяет только предельно кратко и обобщенно рассмотреть, проанализировать и обсудить все результаты проведенного нами *эмпирического* исследования. Опросные листы для компетентных экспертов по каждой специальности содержали по 125 конкретных пунктов оценивания компетенций *гностического, мотивационно-целевого, операционального, ценностно-нравственного и рефлексивного* компонентов психологической готовности специалиста – по 25 пунктов по каждому из пяти названных структурных компонентов, в том числе:

– по 5 пунктов, отражающих *знания и понимание* наиболее значимых понятий и терминов для оценки *гностического* компонента психологической готовности специалиста (когнитивной готовности):

- а) в области *психологии спорта*,
- б) в области *психологии здорового образа жизни (ЗОЖ), фитнес-индустрии*,
- в) в области *психологии болезни и реабилитации*,
- г) в области *психологии управления*,
- д) в области *педагогической психологии*;

– по 5 пунктов, отражающих представления о наиболее значимых направлениях, целях, задачах и ведущих мотивациях, ориентациях и установках для оценки *мотивационно-целевого* компонента психологической готовности:

а) основные цели деятельности (образовательные, воспитательные, развивающие, социальные, ценностно-нравственные),

б) главнейшие задачи деятельности (социальные, спортивные, оздоровительные, личностные),

в) ведущие мотивации деятельности (внутренние, внешние, дефицитные, бытийные, метамотивации),

г) ценностно-мотивационные ориентации (инструментальные, терминальные),

д) диспозиционные установки (элементарно-жизненная, социально-нормативная, социально-личностная, ценностно-смысловая);

– по 5 оценочных пунктов, отражающих наиболее существенные умения, навыки, профессиональные действия и операции, определяющие *успешность* деятельности специалиста, для оценки *операционального* компонента психологической готовности специалиста:

- а) спортивные (в соответствующем виде спорта),
- б) общие коммуникативные (примитивные, манипулятивные, диалогические),
- в) образовательные (обучающие, воспитательные, развивающие, диагностические, коррекционные),
- г) управленческие, проблемно-разрешающие,
- д) оздоровительные, формирующие;

– по 5 оценочных пунктов, описывающих базовые ценностно-нравственные ориентации, ведущие ценностные установки, моральные принципы и соответствующие личностные качества специалистов для оценки *ценностно-нравственного* компонента психологической готовности специалиста:

- а) базовые ценностные ориентации (дефицитные, бытийные, со-бытийные),
- б) ведущие модусы деятельности (обладания, власти, достижений, служения),
- в) личностные фокус-ориентации (реактивная, проактивная, зависимая, независимая, со-зависимая),
- г) лично значимые моральные принципы,
- д) ценностно-нравственные качества, осмысленность жизни и деятельности;

– по 5 оценочных пунктов, отражающих умения рефлексии и самооценки личности, анализа и коррекции деятельности, отношение к критике, уверенность и удовлетворенность результатами:

- а) склонность к рефлексии и самооценке,
- б) оптимальность самооценки личности,
- в) оптимальность самооценки деятельности и ее результатов,
- г) личностный локус контроля («Я», «Другие люди», «Социальные нормы»),
- д) уверенность (в себе, в успехе) и удовлетворенность (собой, результатами).

Обобщенные результаты изучения компетенций *когнитивного* компонента психологической готовности специалистов представлены на диаграмме рисунка 1. Оценка функциональной значимости компетенций по пунктам а, б, в, г, д представлена на диаграмме в условных единицах десятибалльной шкалы. Оценка статистической значимости уровневых показателей производилась по непараметрическому ϕ -критерию Фишера (при $p < 0,05$). В подобных диаграммах представлялись результаты функционально-оценочного исследования и по другим структурным компонентам психологической готовности. Однако для целей более компактного и обобщенного представления всех результатов эмпирического исследования нами использован метод уровневого анализа оценок компетентных экспертов по всем компонентам психологической готовности специалистов всех изучаемых специализаций ФКС сферы.

Для целей обобщенного комплексного анализа использовался расчет среднего уровневого показателя (СУП) экспертных оценок функциональной значимости каждой позиции а, б, в, г, д по каждому структурному компоненту психологической готовности в каждой изучаемой специализации. Экспертные оценки, выставленные по 10-балльной шкале, переводились в стандартные (стеновые) уровневые показатели. При этом оценки 1–3

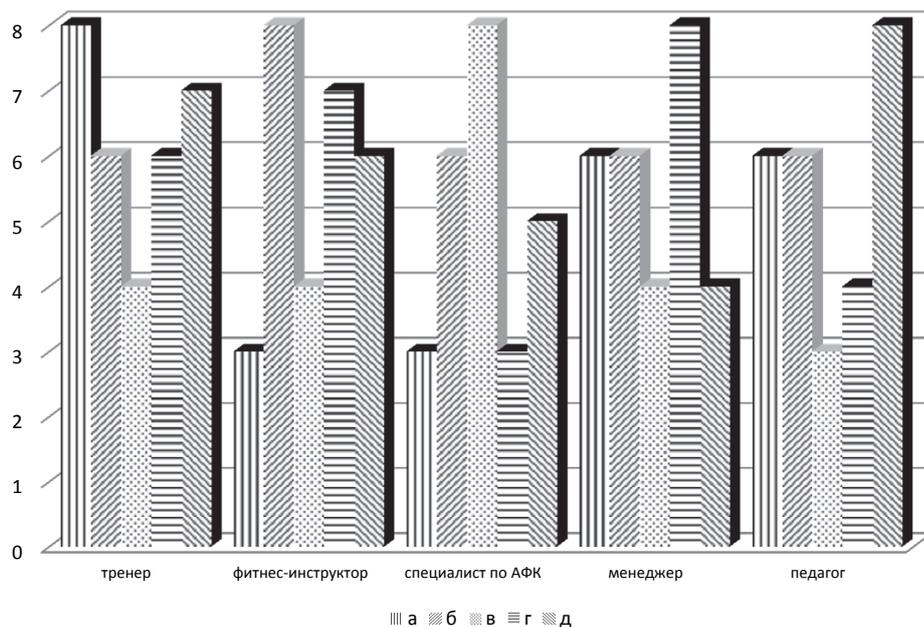


Рис. 1. Характеристика когнитивного компонента психологической готовности различных направлений подготовки физкультурно-спортивной сферы (результаты опроса работодателей)

по десятибалльной шкале характеризуют *низкий* уровень функциональной значимости оцениваемого пункта; оценки 8–10 – *высокий*; 4–7 – *средний* уровень. Соответственно, низкий уровень – 1 уровеньный балл, средний уровень – 2 уровеньных балла, высокий уровень – 3 уровеньных балла.

СУП рассчитывается по формуле $SUP = \frac{a + 2b + 3c}{100}$, где a, b, c – выраженные в процентах к общему числу

оценивающих пункт экспертов (100 %) количества низких (a), средних (b) и высоких (c) экспертных оценок. СУП принимает значения от 1 до 3 и рассчитывается до 0,01 с проверкой статистической значимости по ϕ -критерию Фишера. В таблице 1 представлены результаты описанной статической обработки данных проведенного исследования.

Данные таблицы 1 отражают обобщенные результаты опроса компетентных экспертов, пред-

Таблица 1
Результаты экспертизы функциональной значимости компетенций специалистов ФКС по всем структурным компонентам психологической готовности (СУП, ϕ , t, p)

Индексы компетенций	Наименования специализаций ФКС				
	Спортивный тренер	Фитнес-инструктор	Специалист АФК	Менеджер ФКС	Педагог ФКС
<i>Когнитивная психологическая готовность</i>					
а	2,65*	1,40	1,35	1,98	2,05
б	2,00	2,62*	1,95	1,98	2,10
в	1,50	2,15	2,64*	1,52	2,20
г	2,01	2,35	1,35	2,65*	2,15
д	2,35	2,01	1,75	1,50	2,85*
Интегральный СУП	2,10	2,10	1,91	1,93	2,27
<i>Мотивационно-целевая психологическая готовность</i>					
а	2,65	2,60	2,70	2,75	2,75
б	2,80	2,75	2,85	2,80	2,84
в	2,75	2,83	2,76	2,79	2,85
г	1,85*	2,00*	2,50	1,85*	2,60
д	1,90*	1,95*	2,65	1,82*	2,55
Интегральный СУП	2,39	2,43	2,69	2,40	2,72
<i>Операционная психологическая готовность</i>					
а	2,96**	1,60	1,65	1,20*	2,15
б	1,60	2,98**	1,75	2,60*	2,20
в	2,15	2,25	2,35	1,75	2,99**
г	1,95	1,55**	1,45**	2,98**	2,15
д	1,95	2,15	2,99**	1,25**	2,20
Интегральный СУП	2,12	2,11	2,04	1,96	2,34
<i>Ценностно-нравственная психологическая готовность</i>					
а	2,00	2,30	2,70*	2,05	2,80*
б	2,10	2,35	2,50	2,10	2,75
в	1,80	2,54	2,55	1,90	2,40
г	2,12	2,35	2,65	2,20	2,80*
д	2,00	2,60*	2,70*	2,05	2,75
Интегральный СУП	2,00	2,39	2,62*	2,06	2,70*
<i>Рефлексивная психологическая готовность</i>					
а	1,95	2,00	2,60	2,20	2,75
б	1,95	2,05	2,55	2,05	2,85
в	2,10	2,10	2,70*	2,35	2,79
г	1,95	2,50	2,85*	2,35	2,90
д	2,80*	2,65*	2,10	2,85*	2,95
Интегральный СУП	2,15	2,26	2,56	2,36	2,85*

Примечание. Статистическая значимость различий в СУП определяется по ϕ -критерию Фишера, исходя из следующих критических значений этих различий: * – $p < 0,05$, если $0,5 \leq m < 0,75$; ** – $p < 0,01$, если $0,75 \leq m < 1,0$; $p < 0,005$, если $m \geq 1,0$, где m – разность сравниваемых СУП

ставляющих работодателей специалистов ФКС. Обсуждая эти данные, отметим следующее:

1. Компетенции, определяющие *когнитивную* психологическую готовность, по данным экспертизы, явно дифференцированы по видам ФКС специализаций. Так, наиболее *существенными* для педагога ФКС признаны знания в области педагогической психологии, для спортивного тренера – знания в области психологии спорта, для фитнес-консультанта – психологии ЗОЖ и фитнес-индустрии, для специалиста АФК – психологии болезни и реабилитации, для менеджера – психологии управления. И это понятно и логично. Вместе с тем, как показывают данные приведенной диаграммы рисунка 1 и данные когнитивного раздела таблицы 1, в когнитивной готовности педагога, спортивного тренера и фитнес-инструктора отмечено, что не только сугубо специфические, но и другие области знаний играют более важную роль в сравнении со специалистом АФК и менеджером, у которых только один из пяти показателей (только специфический) достигает среднего и выше уровня. Это сказалось на более высоких, хотя статистически и незначимых, интегральных СУП когнитивной готовности у этих трех специальностей, особенно педагога ФКС. В целом гностические компетенции, кроме сугубо специфических, по данным экспертизы, имеют средний уровень функциональной значимости в структуре интегральной психологической готовности специалиста ФКС.

2. Экспертиза *мотивационно-целевой* психологической готовности показала в целом более высокий уровень функциональной значимости в сравнении с когнитивной ($p < 0,5$). При этом, однако, в трех специализациях (спортивный тренер, фитнес-инструктор и менеджер спорта) отмечены статистически значимые более низкие показатели ($p < 0,05$) мотивационно-ценностных ориентаций (г) и диспозиционных ценностных установок (д). Это может свидетельствовать о более прагматической направленности мотивации в этих специальностях. Обращают на себя внимание значительно более высокие показатели оценок мотивационной готовности в целом и по отдельным компетенциям для специалиста по АФК, и особенно – педагога ФКС. При этом особенно функционально значимыми здесь названы социально-личностные и оздоровительные цели и задачи деятельности этих специалистов.

3. Компетенции, определяющие *операциональную* готовность, по данным экспертных оценок, обнаруживают существенную дифференциацию по уровням функциональной значимости сугубо специфических умений, навыков, действий: спортивных для специальности тренера, коммуникативных – фитнес-инструктора, оздоровительных, формирующих – специалиста АФК, управленческих, проблемно-разрешающих – менеджера, образовательных, развивающих – педагога ФКС. Различия в уровневых показателях здесь статистически

высоко значимы ($p < 0,01$). Наряду с этим в специализациях АФК и фитнес-инструктора существенно более низкие оценки экспертов получили управленческие умения, навыки и действия ($p < 0,01$), в сравнении со специализациями тренера, менеджера и педагога ФКС). А в специализации менеджера столь же существенно более низкие оценки получены по показателям спортивных и оздоровительных умений, навыков и действий ($p < 0,01$). Наиболее однородную картину высоких оценок по всем компетенциям операционального компонента готовности наблюдаем в специальности педагога ФКС, в том числе значительно более высокий показатель интегральной СУП операциональной готовности.

4. Экспертиза *ценностно-нравственной* психологической готовности в изучаемых специализациях ФКС не показала сколь-нибудь существенных различий в уровне функциональной значимости отдельных компетенций, определяющих этот вид психологической готовности специалистов разных профилей. Уровеньные показатели, по компетенциям преимущественно средние и чуть выше средних, для специализаций спортивный тренер и менеджер спорта; значительно выше средних, особенно по пунктам «в» – личностная фокус ориентация и «д» – ценностно-нравственные качества, для специализации фитнес-консультанта; *статистически значимо* выше средних по всем компетенциям этого вида готовности для специализации АФК и особенно – педагога ФКС. В двух последних случаях значимо выше ($p < 0,05$) и интегральные СУП уровня ценностно-нравственной готовности по специальностям АФК и педагога ФКС. Эти полученные в экспертном исследовании данные важны для учета при разработке образовательных программ ФКС в плане усиления и углубления ценностно-нравственной подготовки специалистов через целенаправленное формирование не только специфически спортивных компетенций, но и более широкого спектра личностных характеристик ценностно-нравственной сферы.

5. Уровеньные показатели экспертных оценок рефлексивной психологической готовности в целом свидетельствуют о преобладании в основном средних и чуть ниже оценок (за исключением статистически значимо более высокой оценки уверенности, удовлетворенности ($p < 0,05$) – «д») для специализации *спортивного тренера*; о преобладании средних и чуть выше оценок для специальностей фитнес-инструктора и менеджера ФКС (опять же за исключением статистически значимо высоких оценок ($p < 0,05$) уверенности в себе – «л»). Что касается уровневых оценок компетенций рефлексивной готовности специалиста АФК и педагога ФКС, то они, по данным экспертизы, оказались статистически значимо высокими, особенно для специальности педагога ФКС. Исключением здесь является значимо более низкая оценка уверенности и удовлетворенности ($p < 0,05$) для специалиста АФК,

что определяется особой спецификой его деятельности. В целом интегральные СУП рефлексивной психологической готовности для всех изучаемых специальностей ФКС значительно превышают средние уровни, особенно для специальности педагога ФКС, где $SUP_{рефл.} = 2,85$ статистически значимо более высокий, чем для других специальностей ($p < 0,05$). Мы полагаем, что формирование рефлексивной психологической готовности специалиста ФКС является важной задачей профессиональной подготовки, и полученные в исследовании данные экспертизы подтверждают это.

Таким образом, результаты исследования подтвердили предположения о том, что в каждой специализации ФКС имеют место специфические компетенции, обладающие наибольшей функциональной значимостью в структурных компонентах психологической готовности, равно как и компетенции менее функционально значимые. Взаимосвязанная система компетенций когнитивной, мотивационно-целевой, операциональной, ценностно-нравственной и рефлексивной психологической готовности определяет уровень как отдельного вида готовности (парциальной), так и общий (интегральный) уровень полной психологической готовности выпускника спортивного вуза и специалиста ФКС. Эти данные подтверждают выдвинутую в исследовании научную гипотезу.

Заключение

Таким образом, поставленная в исследовании цель достигнута, основные задачи исследования решены, выдвинутая гипотеза нашла теоретическое и эмпирическое подтверждение. Обоснован и реализован структурно-функциональный подход к изучению психологической готовности специалиста ФКС; получены экспериментальные данные о функциональной значимости компетенций, определяющих уровень психологической готовности выпускников и специалистов по разным специальностям ФКС. Эти данные могут иметь существенное значение для разработки наиболее эффективных образовательных программ спортивного вуза для подготовки специалиста и профессионала ФКС, для формирования его подлинной и полной личностно-обусловленной психологической готовности к профессиональной деятельности.

Запросы практики вызывают необходимость поиска новых подходов и средств оценки, обоснования, разработки и реализации наиболее эффективных программ профессиональной подготовки. Представленные в статье материалы дают основания для оценки перспективности предлагаемого подхода к решению этих задач.

Список литературы

Егорова И.А. Структура и факторы психологической компетентности // Вестник ТИУиЭ. Таганрог: Таганрогский ин-т управления и экономики, 2014. № 1 (19). С. 58–62.

Маслоу А.Г. Мотивация и личность. Санкт-Петербург: Питер, 2002. 478 с.

Рогов Е.И. Психология становления профессионализма. Ростов-на-Дону: Южный федеральный ун-т, 2016. 338 с.

Роджерс К. Становление личности. М.: ЭКСМО-Пресс, 2001. 416 с.

Рыжов В.В. Личность: творчество и духовность. СПб.: Санкт-Петербургский христианский ун-т, 2012. 489 с.

Сергеев А.Г. Компетентность и компетенции: монография. Владимир: Владимирский гос. ун-т, 2010. 107 с.

Соколовская С.В. Теоретическая модель профессиональной подготовки специалиста физкультурно-спортивной сферы // Казанский педагогический журнал, 2019, № 5. С. 196–202.

Фонарев А.Р. Психологические особенности становления профессионала. М.: МПСИ. 2005. 560 с.

References

Egorova I.A. *Struktura i faktory psihologicheskoy kompetentnosti* [Structure and factors of psychological competence]. *Vestnik TIUiJe* [Vestnik TIME]. Taganrog, Taganrog Institute of Management and Economics Publ., 2014, № 1 (19), pp. 58–62. (In Russ.)

Maslou A.G. *Motivacija i lichnost'* [Motivation and personality]. St. Petersburg, Piter Publ., 2002, 478 p. (In Russ.)

Rogov E.I. *Psihologija stanovlenija professionalizma* [Psychology of the formation of professionalism]. Rostov-on-Don, Southern Federal University Publ., 2016, 338 p. (In Russ.)

Rodzhers K. *Stanovlenie lichnosti* [Formation of personality]. Moscow, EKSMO-Press Publ., 2001, 416 p. (In Russ.)

Ryzhov V.V. *Lichnost': tvorchestvo i duhovnost'* [Personality: creativity and spirituality]. St. Petersburg, St. Petersburg Christian University Publ., 2012, 489 p. (In Russ.)

Sergeev A.G. *Kompetentnost' i kompetencii* [Competence and competences: monograph]. Vladimir, Vladimir State University Publ., 2010, 107 p. (In Russ.)

Sokolovskaia S.V. *Teoreticheskaja model' professional'noj podgotovki specialista fizkul'turno-sportivnoj sfery* [Theoretical model of professional training of a specialist of physical culture and sports sphere]. *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal* [Kazan Pedagogical Journal], 2019, № 5, pp. 196–202. (In Russ.)

Fonarev A.R. *Psihologicheskie osobennosti stanovlenija professionala* [Psychological features of professional formation], 2005, 560 p. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 18.11.2020; одобрена после рецензирования 13.01.2021; принята к публикации 12.02.2021.

The article was submitted 18.11.2020; approved after reviewing 13.01.2021; accepted for publication 12.02.2021.

ПСИХОЛОГИЯ СТРЕССА И СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 1. С. 120-125. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University, 2021, vol. 27, № 1, pp. 120-125. ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 159.942

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-1-120-125>

ЭКСТЕРНАЛЬНАЯ И ИНТЕРНАЛЬНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ЛИЧНОСТИ ПАЦИЕНТА С ТЯЖЕЛЫМ СОМАТИЧЕСКИМ ЗАБОЛЕВАНИЕМ

Никитина Дарья Алексеевна, Институт психологии Российской академии наук, Москва, Россия, d.a.nikitina@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6695-1851>

Аннотация. В настоящей статье раскрываются особенности проявления экстернальности-интернальности в контексте переживания стрессора высокой интенсивности – постановки диагноза, который связан с угрозой жизни. Представлена часть результатов комплексного исследовательского проекта, который направлен на изучение людей с диагнозом менигиома ($n = 64$ от 30 до 70 лет, $Me = 54$). Все респонденты перед началом исследования подписывали информированное согласие. В качестве методик были использованы: Фрайбургский многофакторный личностный опросник, Шкала базисных убеждений, Шкала оценки влияния травматического события (ШОВТС); методы статистической обработки включали: расчеты описательной статистики (медианы – Me), выделение групп путем кластеризации методом К-средних, вычисление Н-критерия Краскела – Уоллиса, U-критерия Манна – Уитни (на уровне значимости $p < 0,05$). Результаты демонстрируют, что в тяжелой жизненной ситуации, связанной с постановкой диагноза – менигиома, люди с экстернальной направленностью, общительные и социально смелые, имеют низкие показатели посттравматического стресса и характеризуются высокой степенью саморегуляции, контролем, позитивным самопринятием и ориентацией на справедливость, что не свойственно людям застенчивым, необщительным, склонным к интернальной направленности. Амбивалентный стиль, который включает разные коммуникативные стратегии, типичен для людей с умеренными показателями психотравматизации, более низкой саморегуляцией и непринятием себя.

Ключевые слова: посттравматический стресс, личностные ресурсы, совладание со стрессором высокой интенсивности, базисные убеждения, угрожающее жизни заболевание, менигиома

Благодарности: Работа выполнена при поддержке Российского фонда фундаментальных исследований, проект 18-013-00324

Для цитирования: Никитина Д.А. Экстернальная и интернальная направленность личности пациента с тяжелым соматическим заболеванием // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 1. С. 120-125. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-1-120-125>

Research Article

EXTERNAL AND INTERNAL ORIENTATION OF PERSONALITY OF PATIENT WITH A SEVERE SOMATIC DISEASE

Daria A. Nikitina, Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences, Moscow, Russia, d.a.nikitina@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6695-1851>

Abstract. This article reveals the features of externality-internality in the context of experiencing a high-intensity stressor making a diagnosis that is associated with a threat to life. Part of the results of a comprehensive research project aimed at studying people diagnosed with meningioma ($n = 64$, from 30 to 70 years of age, $Me = 54$) is presented. All respondents signed an informed consent form before starting the study. Methods: Freiburg Personality Inventory, World Assumptions Scale, Impact of Event Scale. We used median analysis, K-means method, Kruskal-Wallis H test, Mann-Whitney U test ($p < 0.05$). The results show that in a difficult life situation associated with the diagnosis of meningioma, people with an external orientation, sociable and socially courageous, have low rates of posttraumatic stress and are characterised by a high degree of self-regulation, control, positive self-acceptance and a focus on justice, which is not typical for people who are shy, unsociable, and prone to an internal orientation. Ambivalent style, which includes different communication strategies, is typical for people with moderate rates of psychotraumatisation, lower self-regulation and self-rejection.

Keywords: post-traumatic stress, personal resources, coping with high-intensity stress, basic beliefs, life-threatening disease, meningioma

Acknowledgments: This work was supported by the Russian Foundation for Basic Research, project 18-013-00324

For citation: Nikitina D.A. External and internal orientation of personality of patient with a severe somatic disease. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2021, vol. 27, № 1, pp. 120-125 (In Russ.). <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-1-120-125>

На своем жизненном пути человек сталкивается с множеством событий разного характера, включая стрессовые ситуации. Одной из таких ситуаций является переживание стресса высокой интенсивности вследствие постановки диагноза, который ассоциируется с угрожающим для жизни заболеванием. В группе таких заболеваний выделяют, в частности, болезни, связанные с выявленными новообразованиями, которые как с точки зрения статистики, так и по результатам опроса населения соотносятся с высокими показателями смертности. Современная отечественная и зарубежная наука большое внимание уделяет вопросам изучения последствий таких заболеваний при учете локализации опухоли. По данным некоторых исследований показатель заболеваемости, вызванный опухолью головного мозга, составляет 3,71 на 100 тыс., при этом пик встречаемости заболевания наблюдается в пожилом возрасте (60–74 года) – 37,1 % [Кругликова: 213]. Среди первичных внутримозговых опухолей одной из наиболее распространенных является менигиома, которая занимает второе место после опухолей нейроэктодермального ряда. В большинстве случаев менигиомы носят доброкачественный характер. При этом могут наблюдаться различные осложнения, которые вызывают интерес преимущественно у специалистов медицинского профиля [Чербилло, Курнухина: 65]. Однако, по данным современных литературных источников, важным оказывается изучение течения заболевания, а также последствий, связанных с социально-психологической реабилитацией пациента, в частности с его возвращением к полноценному функционированию в общественно значимых сферах жизни [Тарасевич].

Успешная реабилитация человека, его полноценное функционирование в социуме во многом определяется его субъективным восприятием болезни. Наряду с этим важно понимать, что восприятие тяжелой ситуации личностью связано с оценкой симптомов болезни, которая в свою очередь может влиять на течение заболевания. Отношение пациента к собственному заболеванию формирует стратегии его поведения, которые опосредованы направленностью личности. Рассматривая ситуацию переживания стрессора высокой интенсивности – постановки диагноза, связанного с угрозой для жизни, – отдельное внимание стоит уделить не только психологическим последствиям воздействия стрессора, но и возможным механизмам, которые направлены на его преодоление.

Проблематика преодоления стресса, или совладающего поведения, начинала свое формирование с 60-х годов XX века и активно развивалась за рубежом в 80-е годы, в 90-е годы – в отечественной науке. Анализируя процесс совладания со стрессом, обычно учитывают не только внешние обстоятельства, характеризующие ситуацию, но и внутрен-

ние условия, личностные особенности человека, переживающего стресс. Выбор стратегии совладающего поведения опосредован одним из ведущих личностных образований, которым является локус контроля. Понятие локуса контроля было определено Дж. Роттером. В своих работах он указывает на то, что специфика направленности локуса контроля формируется непосредственно в процессе взаимодействия индивида с окружающей действительностью, в частности социальной средой. Локус контроля включает интернальность и экстернальность, которые не сводимы к понятиям экстраверсии и интроверсии. Экстернальный и интернальный виды направленности позволяют дифференцировать людей по специфике отношения к окружающей действительности и себе, включая представления о собственной удачливости и контролируемости окружающей действительности [Буркин, Хяникяйнен: 47]. По этой же причине представляется возможным изучение базисных убеждений личности в зависимости от особенностей проявления экстернальности или интернальности.

Люди, склонные к интернальности, в большей степени характеризуются способностью брать ответственность на себя, а происходящие события интерпретируют в соответствии со своим поведением и своими личностными чертами. Интернальная направленность личности, при наличии застенчивого поведения, может быть сопряжена с самоагрессией, которая выражается в самообвинении и непринятии себя [Харламенкова, Никитина]. В случае болезни пациент оказывается погруженным в собственные переживания, а эффективная межличностная коммуникация, включая принятие социальной поддержки, нарушается. Процесс реабилитации тесно связан с построением конструктивного взаимоотношения между врачом и больным. Застенчивым, социально несмелым людям свойственно пассивное восприятие социальной поддержки. В случае если пациент полностью делегирует ответственность за процесс своего выздоровления врачу, он испытывает дополнительный эмоциональный дискомфорт по причине того, что собственный контроль над ситуацией нивелирован. При этом ощущение контроля для людей со склонностью к интернальности может быть особо значимым, но при определенных условиях не всегда достижимым. Дополним, что интернальная характеристика в целом связана с такими понятиями, как независимость, активность достижения целей, личностная ответственность [John: 141]. В связи с этим можно было бы предположить, что интернальность будет способствовать преодолению тяжелой жизненной ситуации [Сизова, Циринг], но так бывает не всегда. К примеру, независимость, которая характеризуется верностью собственным принципам и убеждениям, не позволяет принять ситуацию такой, какая она есть; в ситуации болезни достижение целей,

личностная ответственность, планирование – могут быть временно ограниченными, однако при интернальной направленности эти ограничения могут не приниматься во внимание. Все это приводит к тому, что пациент со склонностью к выраженной интернальности не в состоянии адекватно принять собственное состояние и помощь со стороны окружения. Дополним, что склонность к саморефлексии оказывается тесно связанной с саморегуляцией. В этом смысле интернальность, при определенных обстоятельствах, характеризуется избыточной саморефлексией и, возможно, большей подверженностью стрессу.

По мнению некоторых авторов, экстернальная направленность личности связана с избегающим стилем поведения, а также эмоционально-ориентированным копингом [Сизова, Циринг]. Люди, склонные к экстернальности, в большей степени ориентированы на объяснение событий внешними причинами; для них свойственно наличие поверхностной саморефлексии. По этой причине выраженная экстернальность не способствует эффективному прорабатыванию психической травмы [Garnefski: 449]. Тем не менее умеренная экстернальность, которая включает социальную смелость и низкие показатели застенчивости, в ситуации дефицита собственных ресурсов при необходимости может способствовать привлечению внешних ресурсов. Принятие и поиск дополнительных источников ресурса оказывается особенно важным для людей с угрожающим жизни заболеванием. Необходимость в этом поиске обусловлена тем, что угрожающее жизни заболевание нередко имеет хронический характер, истощает человека как в физическом, так и в эмоциональном планах. Экстернальная направленность личности включает не только ориентацию на социальное взаимодействие, но и более выраженную внушаемость из-за слаборазвитой саморефлексии. Пациенты с экстернальной направленностью могут лучше поддаваться лечению, но при учете того, что информация будет представлена не в избыточной форме и носить в большей степени позитивный характер. Умеренный внутренний контроль и склонность к социальному взаимодействию также могут способствовать уменьшению эмоциональной напряженности, депрессивности и благоприятно отражаться на реабилитации пациента. В свою очередь предполагается, что социальная открытость сопряжена с адекватным самопринятием даже в ситуации ограниченности физического ресурса, что делает возможным обращение за профессиональной помощью.

Проведенный обзор литературы показал, что экстернальность и интернальность личности в ситуации переживания такого стрессора высокой интенсивности, как постановка диагноза – угрожающее жизни заболевание, заслуживает более дифференцированного рассмотрения с учетом осо-

бенностей данной группы респондентов, имеющих в анамнезе заболевание, угрожающее жизни.

Целью исследования стало изучение особенностей направленности личности в зависимости от специфики проявления таких её черт, как экстраверсия – интроверсия, общительность и застенчивость у людей, переживающих тяжелую жизненную ситуацию, связанную с угрожающим для жизни заболеванием менингиомой.

Гипотеза исследования состоит в предположении о том, что низкий уровень посттравматического стресса сопряжен с экстраверсией, общительностью, низкими показателями застенчивости, а также с убеждениями о справедливости и контролируемости окружающего мира, положительным образом собственной личности и удачливостью.

Методики исследования: 1. *Фрайбургский многофакторный личностный опросник* (Freiburg Personality Inventory, FPI) в модификации А.А Крылова и Т.И. Ронгинской [Теоретические и прикладные вопросы психологии] использовался для диагностики личностных характеристик пациентов с диагнозом «менингиома». 2. *Шкала базисных убеждений* (World Assumptions Scale, WAS) в адаптации М.А. Падун, А.В. Котельниковой [Падун, Котельникова] применялась для оценки специфики когнитивной сферы обследованных респондентов, включая анализ базисных убеждений о доброжелательности, справедливости, контролируемости окружающей действительности, а также убеждений об удачливости и компетентности собственной личности. 3. *Шкала оценки влияния травматического события* (ШОВТС) (Impact of Event Scale, IES-R) была выбрана с целью выявления признаков психотравматизации, а именно диагностировалось наличие симптомов посттравматического стресса, таких как вторжение, избегание, физиологическая возбудимость; оценивался общий уровень посттравматического стресса [Тарабрина]. Для статистического анализа использовалась программа STATISTICA 10; анализ включал расчеты описательной статистики (медианы – Me), выделение групп путем кластеризации методом К-средних, вычисление Н-критерия Краскела – Уоллиса, U-критерия Манна – Уитни ($p < 0,05$).

В статье рассматривается часть результатов второго этапа реализации комплексного проекта на базе НМИЦ нейрохирургии имени академика Н.Н. Бурденко совместно с Институтом психологии РАН, который направлен на изучение психологических последствий постановки диагноза менингиома. Респонденты настоящего исследования характеризуются наличием минимального когнитивного дефицита (данный фактор контролировался группой психиатров НМИЦ нейрохирургии имени академика Н.Н. Бурденко). К участию в исследовании привлекались пациенты, подписавшие информированное согласие. Общий объем выбор-

ки таких людей составил 64 человека в возрасте от 30 до 70 лет ($Me = 54$).

Респонденты были разделены на три исследуемые группы методом кластеризации (К-средних). Данное деление проводилось на основе анализа шкал Фрайбургского многофакторного личностного опросника, а именно общительности, застенчивости и экстраверсии – интроверсии. *Первый кластер* ($n = 15$) характеризуется высоким уровнем общительности ($Me = 7$), низкими показателями застенчивости ($Me = 1$) и средним уровнем экстраверсии – интроверсии ($Me = 4$); для *второго кластера* ($n = 28$) показатели застенчивости оказались существенно выше ($Me = 6$); общительность ($Me = 6$) и экстраверсия – интроверсия ($Me = 4$) – на среднем уровне; респонденты, вошедшие в *третий кластер* ($n = 21$), продемонстрировали менее выраженную общительность ($Me = 5$) и экстраверсию ($Me = 3$) и более выраженную застенчивость ($Me = 8$). Были рассчитаны статистически значимые различия между группами респондентов по трем личностным особенностям – общительности ($N = 34,66$, $p = 0,000001$), застенчивости ($N = 46,06$, $p = 0,0000001$) и экстраверсии – интроверсии ($N = 20,21$, $p = 0,00001$). Выбор данных показателей был продиктован тем, что такое сочетание личностных характеристик позволяет выявить характер взаимодействия человека с окружающей действительностью в условиях переживания стрессора высокой интенсивности.

Более детальный статистический анализ данных показал, что в *первый кластер* вошли респонденты, более открытые для социального взаимодействия по сравнению со вторым ($U = 138$, $p = 0,05$) и третьим ($U = 14$, $p = 0,000003$) кластерами; они обладают умеренной экстраверсией, уровень которой не отличается от показателей второго ($U = 205$, $p = 0,9$), но выше по сравнению с респондентами третьего кластера ($U = 55$, $p = 0,0006$). Для данной группы не свойственна застенчивость, скованность, неуверенность ($U = 1$, $p = 0,0000001$ – по сравнению со вторым кластером и $U = 1$, $p = 0,0000001$ – по сравнению с третьим кластером). Для *второго кластера* характерно построение доверительных межличностных взаимоотношений, однако одновременно с этим типично и проявление застенчивости. Можно предположить, что такое сочетание особенностей связано с амбивалентным стилем коммуникации, когда в зависимости от темы общения взаимодействие оказывается либо открытым, либо закрытым. Приведенные выше результаты показывают, что *третий кластер* респондентов включает людей, для которых социальное взаимодействие является затруднительным. Приведем результаты сравнения второго и третьего кластеров (общительность $U = 51$, $p = 0,0000004$; застенчивость $U = 82$, $p = 0,00001$; экстраверсия – интроверсия $U = 174$, $p = 0,02$).

С помощью Н-критерия Краскела – Уоллиса были проанализированы и другие личностные особенности, которые, по нашему предположению, также проявляются особым образом в ситуации воздействия стрессора высокой интенсивности. Различия в исследуемых группах выявлены по таким шкалам, как депрессивность ($N = 20,09$, $p = 0,00001$), эмоциональная лабильность ($N = 22,081$, $p = 0,00001$) и маскулизм – феминизм ($N = 15,7$, $p = 0,0004$).

Для общительных людей, открытых социальному взаимодействию (*первый кластер*), характерен стабильный эмоциональный фон (в сравнении со вторым $U = 86$, $p = 0,02$ и третьим кластерами $U = 16$, $p = 0,000005$ – по эмоциональной лабильности, $Me = 3$) и позитивное настроение (в сравнении со вторым $U = 118$, $p = 0,02$ и третьим кластерами $U = 28$, $p = 0,00003$ – по депрессивности, $Me = 3$). Дополнительно к этому такая личностная характеристика, как маскулинность ($Me = 5$) – один из показателей адаптивности в стрессовой ситуации, – также более выражена в данной группе респондентов (при сравнении со вторым – $U = 128$, $p = 0,04$ и третьим кластерами – $U = 41$, $p = 0,0002$). При наличии разных коммуникативных стратегий (общительности и застенчивости) способность к эмоциональной саморегуляции оказывается недостаточно стабильной (*второй кластер*). Появляется некоторая подавленность (шкала депрессивности, $Me = 4$), склонность к эмоциональной неуравновешенности (шкала эмоциональная лабильность, $Me = 5$), недостаточный когнитивный контроль, нерешительность (шкала маскулинность – феминность, $Me = 4$). Сочетание таких личностных свойств, с нашей точки зрения, проявляется в том, что респонденты данной группы, с одной стороны, ориентированы на принятие социальной поддержки, а с другой – опасаются сформулировать адекватный запрос о помощи. У респондентов *третьего кластера* наблюдаются проблемы установления доверительных межличностных отношений, присутствует нестабильное эмоциональное состояние ($U = 154$, $p = 0,004$ – по депрессивности, $Me = 6$; $U = 193$, $p = 0,04$ – по эмоциональной лабильности, $Me = 7$, в сравнении со вторым кластером). Данная группа респондентов чаще занимает пассивную позицию в переживании стрессовой ситуации ($U = 174$, $p = 0,02$ – по маскулинности – феминности, $Me = 3$, в сравнении со вторым кластером). По всей видимости, респонденты второго и третьего кластеров испытывают дефицит собственных ресурсов, а также характеризуются дисфункциональным принятием социальной поддержки, что сопровождается проблемами в эмоциональной саморегуляции, которая наиболее выражена при низкой общительности и высокой застенчивости.

В исследуемых группах обнаружены различия в понимании справедливости (справедливость – $N = 6,92$ при $p = 0,03$) и контролируемости (кон-

троль – $H = 12,6$ при $p = 0,002$) окружающего мира, а также в восприятии собственной удачливости (удача – $H = 13,23$ при $p = 0,001$) и собственной компетентности (образ – $H = 16,7$ при $p = 0,0002$) (методика Шкала базисных убеждений).

Респонденты *первого кластера* имеют положительное мнение о себе (1 кластер $Me = 32$, 2 кластер $Me = 29$; $U = 127$, $p = 0,03$ – по шкале образ Я), считают себя более удачливыми (1 кластер $Me = 41$, 2 кластер $Me = 33$; $U = 121$, $p = 0,03$ – по шкале удача). По этим показателям они отличаются от респондентов второго кластера. Последние оценивают себя менее позитивно. Схожесть респондентов первого и второго кластеров проявляется в том, что события окружающей действительности они считают контролируемыми (1 кластер $Me = 29$, 2 кластер $Me = 27$; $U = 157$, $p = 0,2$ – по шкале контроль) и справедливыми (1 кластер $Me = 25$, 2 кластер $Me = 22$; $U = 170$, $p = 0,3$ – по шкале справедливость). Способность обращения к социальным ресурсам, по нашим данным, тесно связана с базисными убеждениями. Особенностью *второго кластера* является неустойчивость межличностного взаимодействия, причем чем больше проявляется застенчивость, тем более низким оказывается самопринятие, и наоборот, чем выше социальная смелость, тем лучше человек относится к себе. *Третий кластер* респондентов характеризуется, в отличие от первого и второго кластеров, негативным самовосприятием (соответственно $U = 40$, $p = 0,002$; $U = 161$, $p = 0,007$ – по шкале образ Я, $Me = 26$), которое включает представление о собственной неудачливости ($U = 59$, $p = 0,002$; $U = 177$, $p = 0,02$ – по шкале удача, $Me = 29$) и невозможности влияния на происходящие события ($U = 44$, $p = 0,003$; $U = 183$, $p = 0,03$ – по шкале контроль, $Me = 23$). Респонденты третьего кластера схожи со вторым кластером в оценках справедливости ($Me = 20$) происходящих с ними событий ($U = 217$, $p = 0,1$), которые менее выражены при сравнении с первым кластером ($U = 71$, $p = 0,006$). Подчеркнем, что открытость личности миру тесно связана с разными базисными убеждениями, прежде всего, с убеждениями о ценности и суверенности своей личности. Возможно, такая особенность характерна для людей, имеющих опасное для жизни заболевание. Неуверенность в себе и низкая самооценка препятствуют построению конструктивного социального взаимодействия. Такая социальная изоляция может способствовать нарушению эмоциональной регуляции, развитию тревожных расстройств и признаков посттравматического стресса.

Известно, что любой стрессор высокой интенсивности, в том числе такой, как тяжелое соматическое заболевание, приводит к разному по степени выраженности уровню посттравматического стресса. При экстернальной направленности, то есть низкой застенчивости и высоких показателях общительности, уровень посттравма-

тического стресса оказывается невысоким. В этом случае навязчивые воспоминания о случившемся событии или тенденция избегать аспектов, связанных с психотравмирующей ситуацией, регистрируются редко ($p < 0,02$). Именно поэтому респонденты данной группы склонны обращаться за профессиональной помощью и могут быть более открытыми для социальной поддержки. Проявление интернальной направленности у пациентов с диагнозом менигиома сопряжено с трудностями в самопринятии, сопровождается посттравматическим стрессом и проблемами эмоциональной саморегуляции. Склонность избегать события, места, людей, напоминающих о стрессоре, а также размышления на эту тему, в частности размышления на тему собственного здоровья, неблагоприятно влияют на принятие социальной, в том числе профессиональной, помощи. Социальная изоляция усугубляет не только психическое, но и физическое здоровье, лишает человека возможности совладать с разными жизненными трудностями.

Таким образом, гипотеза исследования подтвердилась частично.

Выводы

1. Экстернальная направленность у людей, имеющих тяжелое соматическое заболевание, проявляется общительностью, открытостью социальному взаимодействию, сопровождается выраженными чертами маскулинности, способностью к саморегуляции и оказывается сопряженной с позитивным самопринятием, контролем, ориентацией на справедливость, что не свойственно людям с интернальной направленностью.

2. Разные коммуникативные стратегии (общительность и застенчивость) отражают амбивалентный стиль взаимодействия, при котором появляется нерешительность, склонность к эмоциональной неуравновешенности, подавленности, снижается самопринятие.

3. Комплекс личностных особенностей, таких как общительность, экстраверсия и социальная смелость (экстернальность), связан с низким уровнем посттравматического стресса и его отдельными симптомами – вторжением, избеганием, физиологической возбудимостью; при низких показателях общительности, высоких показателях застенчивости и интроверсии (интернальность) уровень посттравматического стресса оказывается существенно выше.

Список литературы

Буркин М.М., Хяникяйнен И.В. Скрининг психосоциальных характеристик у больных с сосудистыми заболеваниями головного мозга. Петрозаводск: ПетрГУ, 2017. 131 с.

Кругликова А.В. Частота встречаемости опухолей головного мозга у людей различного возраста // Проблемы и перспективы развития современной медицины. Гомель: ГомГМУ, 2019. Т. 6. С. 211–213.

Падун М.А., Котельникова А.В. Методика исследования базисных убеждений личности. М.: ИП РАН, 2007. 23 с.

Сизова Я.Н., Циринг Д.А. Особенности совладающего поведения больных злокачественными новообразованиями: обзор психологических исследований // Психология стресса и совладающего поведения: вызовы, ресурсы, благополучие: материалы V Междунар. науч. конф.: в 2 т. Кострома: Костром. гос. ун-т, 2019. Т. 1. С. 244–247.

Тарасевич А.Б., Барьяш В.В., Обьедков В.Г. Психоонкология на современном этапе развития // Медицинский журнал. 2020. № 3. С. 27–30.

Тарабрина Н.В. Практикум по психологии посттравматического стресса. СПб.: Питер, 2001. С. 146–181.

Теоретические и прикладные вопросы психологии. Ч. 2. Прикладные проблемы психологии / под ред. А.А. Крылова. СПб.: Изд-во С.-Петербургского ун-та, 1995.

Харламенкова Н.Е., Никитина Д.А., Зайцев О.С., Кормилицына А.Н. Эмоционально-личностные особенности пациентов с диагнозом менингиома при выраженном посттравматическом стрессе // Клиническая и специальная психология. 2018. Т. 7. № 4. С. 150–167. URL: <https://doi.org/10.17759/psycljn.2018070409>.

Черebilло В.Ю., Курнухина М.Ю. Исследование качества жизни больных с менингиомой головного мозга в до и послеоперационном периодах // Ученые записки СПбГМУ им. И.П. Павлова. 2019. Т. 26, № 3. С. 64–69.

John O. P., Naumann L.P., Soto C. J. Paradigm shift to the integrative big five trait taxonomy. Handbook of personality: Theory and research, 2008, vol. 3, № 2, pp. 114–158.

Garnefski N., Koopman H., Kraaij V., ten Cate R. Brief report: Cognitive emotion regulation strategies and psychological adjustment in adolescents with a chronic disease. Journal of adolescence, 2009, vol. 32, № 2, pp. 449–454. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2008.01.003>.

References

Burkin M.M., Hjanikajnen I.V. *Skrining psihosocial'nyh harakteristik u bol'nyh s sosudistymi zabolevanijami golovnogogo mozga* [Screening of psychosocial characteristics in patients with vascular diseases of the brain]. Petrozavodsk, PetrGU Publ., 2017, 131 p. (In Russ.)

Kruglikova A.V. *Chastota vstrechaemosti opuholej golovnogogo mozga u ljudej razlichnogo vozrasta* [Frequency of occurrence of brain tumors in people of different ages]. *Problemy i perspektivy razvitija sovremnoj mediciny* [Problems and prospects of modern medicine development]. Gomel, GomGMU Publ., 2019, vol. 6, pp. 211–213. (In Russ.)

Padun M.A., Kotel'nikova A.V. *Metodika issledovanija bazisnyh ubezhdenij lichnosti* [Methodology for the study of basic beliefs of the individual]. Moscow, Institut psihologii RAN Publ., 2007, 23 p. (In Russ.)

Sizova Ja.N., Ciring D.A. *Osobennosti sovladajushhego povedenija bol'nyh zlokachestvennyimi novoobrazovanijami: obzor psihologicheskikh issledovanij* [Features of coping behavior of patients with malignant neoplasms: review of psychological research]. *Psihologija stressa i sovladajushhego povedenija: vyzovy, resursy, blagopoluchie* [Psychology of stress and coping behavior: challenges, resources, well-being], 2019, pp. 244–247. (In Russ.)

Tarasevich A.B., Bar'jash V.V., Ob'edkov V.G. *Psihoonkologija na sovremennom jetape razvitija* [Psycho-oncology at the present stage of development]. *Medicinskij zhurnal* [Medical journal], 2020, № 3, pp. 27–30. (In Russ.)

Tarabrina N.V. *Praktikum po psihologii posttravmaticheskogo stressa* [Practicum on psychology of posttraumatic stress]. Saint Petersburg, Piter Publ., 2001, pp. 146–181. (In Russ.)

Teoreticheskie i prikladnye voprosy psihologii. Chast' II Prikladnye problemy psihologii [Theoretical and applied issues of psychology. Part II Applied problems of psychology], ed. by A.A. Krylova. Saint Petersburg, Izd-vo S.-Peterburgskogo un-ta Publ., 1995. (In Russ.)

Harlamenkova N.E., Nikitina D.A., Zajcev O.S., Kormilicyna A.N. *Jemocional'no-lichnostnye osobennosti pacientov s diagnozom meningioma pri vyrazhennom posttravmaticheskom stresse* [Emotional and personal characteristics of patients diagnosed with meningioma with severe post-traumatic stress]. *Klinicheskaja i special'naja psihologija* [Clinical and special psychology], 2018, vol. 7, № 4. pp. 150–167. (In Russ.)

Cherebillo V.Ju., Kurmuhina M.Ju. *Issledovanie kachestva zhizni bol'nyh s meningiomoj golovnogogo mozga v do i posleoperacionnom periodah* [Study of the quality of life of patients with meningioma of the brain in the pre- and postoperative periods]. *Uchenye zapiski SPbGMU im. I.P. Pavlova* [Scientific notes of SPbGMU named after I.P. Pavlov], 2019, vol. 26, № 3, pp. 64–69. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 28.11.2020; одобрена после рецензирования 12.01.2021; принята к публикации 12.02.2021.

The article was submitted 28.11.2020; approved after reviewing 12.01.2021; accepted for publication 12.02.2021.

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 1. С. 126-132. ISSN 2073-1426
Vestnik of Kostroma State University, 2021, vol. 27, № 1, pp. 126-132. ISSN 2073-1426
Научная статья
УДК 159.942
<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-1-126-132>

СОЦИАЛЬНАЯ ПОДДЕРЖКА КАК ФАКТОР РОДИТЕЛЬСКОГО СТРЕССА МАТЕРЕЙ ДЕТЕЙ РАННЕГО И ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Савенышева Светлана Станиславовна, кандидат психологических наук, Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург, Россия, owlsveta@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7529-1493>

Заплетина Оксана Олеговна, Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург, Россия, oksana1234zapletina@gmail.com

Аннотация. Статья посвящена изучению особенностей родительского стресса матерей детей раннего и дошкольного возраста и их взаимосвязи с отношением с партнером и общей социальной поддержкой. В исследовании участвовала 91 мать детей раннего и дошкольного возраста. Методики исследования: индекс родительского стресса Р. Абидина (PSI-4), опросник удовлетворенности браком Ю.Е. Алешинной, опросник социальной поддержки (F-SOZU-22), опросник социальной поддержки (ISEL), социально-биографическая анкета. Исследование выявило уровень родительского стресса выше среднего, средний уровень социальной поддержки и удовлетворенности браком. Была обнаружена тесная взаимосвязь особенностей родительского стресса и характеристиками отношений с партнером (с эмоциональной атмосферой в семье, удовлетворенностью браком, помощью в воспитании ребенка, временем, проводимым супругом с ребенком). Отношения с партнером наиболее тесно связаны с показателями здоровья и депрессии. Родительский стресс также тесно связан с уровнем общей социальной поддержки. Среди характеристик социальной поддержки удовлетворенность социальной поддержкой является наиболее значимым предиктором уровня родительского стресса матерей. Более тесные связи отношений с супругом и социальной поддержки обнаруживаются с уровнем стресса, связанным с самим родителем, по сравнению со стрессом, связанным с ребенком.

Ключевые слова: родительский стресс, социальная поддержка, эмоциональная поддержка, отношения с супругом, удовлетворенность браком, стресс в сфере родителей, стресс в сфере детей

Благодарности. Работа выполнена при поддержке Российского фонда фундаментальных исследований, проект 19-013-00594

Для цитирования: Савенышева С.С., Заплетина О.О. Социальная поддержка как фактор родительского стресса матерей детей раннего и дошкольного возраста // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 1. С. 126-132. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-1-126-132>

Research Article

SOCIAL SUPPORT AS A FACTOR OF PARENTING STRESS FOR MOTHERS OF YOUNG AND PRESCHOOL CHILDREN

Svetlana S. Savenysheva, Candidate of Psychological Sciences, Saint Petersburg State University, Saint Petersburg, Russia, owlsveta@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7529-1493>

Oksana O. Zapletina, Saint Petersburg State University, Saint Petersburg, Russia, oksana1234zapletina@gmail.com

Abstract. The article is devoted to the study of the characteristics of parenting stress of mothers of young and preschool children and their relation with the relationship with the spouse and social support. The study involved 91 mothers of young and preschool children. Methods include Parenting Stress Index by Richard R. Abidin, Marriage Satisfaction Questionnaire by Yuliya Alyoshina, Social support questionnaire (F-SOZU-22), Social support questionnaire (ISEL), socio-biographical questionnaire. The study found above average level of parenting stress, average level of social support and marriage satisfaction. A close relationship was found between the characteristics of parenting stress and the characteristics of relationships with a partner (with the emotional climate in the family, marriage satisfaction, help in raising a child, time spent by a spouse with a child). Relationship with a partner is most closely associated with indicators of health and depression. Parenting stress is also closely related to the level of general social support. The most significant predictor of the level of parenting stress in mothers is among the characteristics of social support, satisfaction with social support. The strongest links between spouse relationship and social support are found with parenting stress in parent domain.

Keywords: parenting stress, social support, emotional support, relationship with spouse, marriage satisfaction, stress in parent domain, stress in child domain

Acknowledgments. This work was supported by the Russian Foundation for Basic Research, project 19-013-00594.

For citation: Savenysheva S., Zapletina O. Social support as a factor of parenting stress for mothers of young and preschool children. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2021, vol. 27, № 1, pp. 126-132 (In Russ.). <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-1-126-132>

Введение

Проблема родительского стресса (далее РС) становится все более актуальной в последнее десятилетие в России. Безусловно, стресс, связанный с выполнением родительской роли, существовал и ранее. Он обусловлен увеличением с появлением ребенка хозяйственно-бытовых проблем, уменьшением времени на свободный досуг, снижением количества контактов с друзьями и партнером, монотонией выполняемой деятельности, тревогой за ребенка, сложностями в поведении ребенка и т. д. К. Дитер-Деккард утверждал, что все родители испытывают РС в той или иной степени, со своими индивидуальными отличиями в нем [Deater-Deckard: 314].

Однако причинами повышения уровня РС в последние десятилетия могут являться социокультурные изменения в современном обществе. С одной стороны, это изменения в семье – уменьшение количества детей, тенденция к большему вниманию к ребенку и его раннему развитию. С другой стороны, это изменения в актуальных ценностях – брак и рождение ребенка уже не являются для многих женщин ведущей ценностью, для многих значимыми становятся профессиональная и личностная самореализация, конкурентные самореализации в семье. С третьей стороны, это глобальный интернет, который привел к доступности различной информации (в том числе негативной, что увеличивает тревогу родителей), а также широкому разнообразию подходов к воспитанию и развитию, в котором сложно сориентироваться, что также провоцирует тревожность и воспитательную неуверенность. С ним также связано появление социальных сетей, в которых родители постоянно встречают образ идеальных мам, которому сложно соответствовать, что влечет чувство вины и стыда. Вместе эти социокультурные явления могут способствовать усилению РС у современных родителей.

Рассмотрим подходы к *определению понятия РС*. Р. Абинин определяет РС как отсутствие баланса между восприятием требований родительства и восприятием существующих у взрослого ресурсов для решения задач родительства [Abidin: 1]. В последующих исследованиях ученые чаще всего определяют РС как негативные чувства, возникающие, когда изменения и требования, связанные с родительской ролью, превышают существующие ресурсы для совладания с ними [Mash, Johnston: 313; Muslow et al.: 944; Ostberg, Hagekul: 615].

В нашем исследовании мы будем рассматривать РС как «дисбаланс между восприятием требований родительства и восприятием наличных ресурсов у родителей, что в свою очередь может быть связано как с особенностями детей, так и с особенностями самих родителей» [Савеньшева, Марачевская, Мигунова: 13].

В *структуре РС* выделяют стресс, связанный с ребенком, и стресс, связанный с родите-

лем. «Р. Абинин относит к параметрам стресса, связанного с ребенком, следующие: расстройства дефицита внимания и гиперактивности, сложности в адаптации у ребенка, не поддерживающее взаимодействие со стороны ребенка, требовательность ребенка, негативный фон настроения ребенка, неприятие ребенка. В параметры стресса, связанного с родителем, включены: некомпетентность в воспитании, ощущение изоляции, низкий уровень привязанности к ребенку, проблемы со здоровьем у родителя, ограничение родительской роли, депрессия, отношения с супругом/партнером. В структуру РС Р. Абинин также включает жизненные стрессы, однако нам видится это как отдельный компонент стресса в структуре РС» [Савеньшева, Аникина, Мельдо: 39].

Факторы РС. С точки зрения возможной профилактики РС нам важно понимать, какие факторы могут усиливать РС матерей. Анализируя зарубежные исследования РС, мы выделили 3 группы: «1) характеристики ребенка (проблемы со здоровьем, отклонения в развитии, сложный темперамент, проблемы поведения, пол и возраст ребенка); 2) характеристики родителя (личностные особенности, здоровье, социально-демографические характеристики – возраст, семейное положение, количество детей, образование, финансовое положение, профессиональная занятость); 3) социальная поддержка (отношения с супругом, с родителями, социальная поддержка в целом)» [Савеньшева, Аникина, Мельдо: 40].

В данном исследовании мы хотели бы обратить внимание на такой фактор, как социальная поддержка. В связи с этим рассмотрим существующие зарубежные исследования взаимосвязи социальной поддержки и РС.

В социальной поддержке одной из наиболее важных составляющих являются отношения с партнером.

Исследователи обнаружили тесную связь удовлетворенности браком и эмоциональной поддержки со стороны супруга с уровнем РС [Gabler et al.: 325; Britner: 335; Deater-Deckard, Scarr: 56; Lavee: 114; Hess: 39].

Кроме удовлетворенности браком, на уровень РС может влиять характер отношений с партнером. Взаимосвязь эмоциональной близости супругов и РС была обнаружена в исследовании М. Маслоу и коллег [Muslow et al.: 954] и Честер и Блэндон [Chester, Blandon: 265]. А. Солмейер и М. Фейнберг, а также Де Рузи с коллегами выявили влияние деструктивного характера в супружеских отношениях при воспитании ребенка на уровень РС и родительскую эффективность [Solmeier, Feinberg: 505; De Roosea et al.: 197].

Одним из факторов, который влияет на РС, является общая социальная поддержка, включающая друзей, родственников, специалистов. Исследования роли социальной поддержки на совладание

с PC показало их тесную связь [Melson et al.: 261; Ostberg, Hagekull: 615; Quittner et al.: 1266; Sepa et al.: 169]. Так, отмечалось, что «более низкий уровень PC матерей связан с наличием близкой социальной поддержки друзей и родственников в дополнение к устойчивым отношениям с партнером» [Савенышева и др.: 44].

Таким образом, можно отметить достаточно подробное изучение факторов PC в других странах, в том числе роли социальной поддержки, и отсутствие подобных исследований в отечественной психологии.

Организация исследования

Целью нашего исследования является изучение влияния социальной поддержки на уровень и характеристики родительского стресса матерей детей раннего и дошкольного возраста.

Гипотеза: позитивные отношения с партнером и в целом высокий уровень социальной поддержки является важнейшим ресурсом совладания с родительским стрессом у матерей детей раннего и дошкольного возраста.

Методики: индекс родительского стресса (Parenting Stress Index) Р. Абидина [Abidin: 16–21], опросник удовлетворенности браком Ю.Е. Алешинной [Лидерс: 384–388], опросник социальной поддержки «F-SOZU-22» G. Sommer, T. Fydrich (адаптирован А.Б. Холмогоровой, Н.Г. Гаранян, Г.А. Петровой) [Холмогорова, Гаранян, Петрова: 20–23], опросник социальной поддержки (Interpersonal support evaluation list – ISEL) Cohen S., Mermelstein R., Kamarck T., Hoberman H.M. [Cohen

et al.: 120–123], социально-биографическая анкета (включающая вопросы об отношениях с партнером, эмоциональной атмосфере в семье, включенности партнера в воспитание и т. д.)

Выборка: в исследовании приняли участие 91 мать детей раннего и дошкольного возраста, проживающих в Санкт-Петербурге. Средний возраст матерей – 34 года (26–47 лет), средний возраст детей – 4,1 (от 1 года до 7 лет). Семейное положение: 80 матерей состоят в браке, 11 – не состоят в браке. Из них 52 матери заполняли опросник социальной поддержки «F-SOZU-22» G. Sommer, T. Fydrich (адаптирован А.Б. Холмогоровой, Н.Г. Гаранян, Г.А. Петровой), а 39 – опросник социальной поддержки (Interpersonal support evaluation list – ISEL) Cohen S., Mermelstein R., Kamarck T., Hoberman H.M.

Методы математико-статистической обработки: анализ средних, корреляционный анализ по Спирмену, однофакторный дисперсионный анализ, регрессионный анализ.

Результаты

Изучение уровневых характеристик PC матерей раннего и дошкольного возраста по сравнению с данными зарубежных исследований показывают более высокий уровень как общего показателя PC, так и интегральных показателей в сфере детей и в сфере родителей (нормативные данные для матерей: M(сред.) сферы детей = 100,1, M(сред.) сферы родителей = 121,1, M(сред.) общий PC = 221,1). Также более высокий уровень можно увидеть и у отдельных характеристик PC (см. табл. 1).

Таблица 1

Характеристики PC матерей детей раннего и дошкольного возраста

Шкалы	Среднее	Стандартное отклонение
<i>Сфера детей</i>		
Гиперактивность	24,436	5,037
Дети, не поддерживающие родителя	10,337	3,761
Сниженное настроение	14,307	3,859
Непринятие	12,861	4,849
Неадаптивность	27,168	6,098
Требовательность	21,950	5,626
<i>Интегральный показатель сферы детей</i>	111,059	22,215
<i>Сфера родителей</i>		
Некомпетентность	32,446	7,662
Низкий уровень привязанности	15,624	4,503
Ограничение роли	19,257	6,135
Депрессия	24,119	7,341
Отношения с партнером	18,792	6,716
Изоляция	15,356	4,349
Проблемы со здоровьем	13,475	5,173
<i>Интегральный показатель сферы родителей</i>	139,069	32,865
Жизненные стрессы	6,574	7,867
<i>Общий показатель родительского стресса</i>	250,129	51,466

Особенности социальной поддержки и удовлетворенность браком матерей детей раннего и дошкольного возраста

Параметры	Среднее	Стандартное отклонение
Удовлетворенность браком	33,013	8,0364
Эмоциональная поддержка	39,902	5,9372
Инструментальная поддержка	17,471	2,3694
Социальная интеграция	29,686	4,6108
Удовлетворенность социальной поддержкой	6,588	2,3595
Общий показатель социальной поддержки	93,647	12,6409
Оценка	7,744	3,1599
Принадлежность	7,205	2,5358
Материальная поддержка	7,821	2,7708
Общий показатель социальной поддержки	22,769	6,9716

Исследование особенностей социальной поддержки проводилось с помощью опросников социальной поддержки «F-SOZU-22» и «ISEL». Исследование показало, что уровень социальной поддержки и ее отдельных шкал находится в области средних значений. Анализ удовлетворенности браком, согласно опроснику, также продемонстрировал средний уровень. Данные анкеты показали, что женщины данной выборки отмечают атмосферу в семье как позитивную и высоко оценивают отношения с партнером (см. табл. 2).

Рассмотрим взаимосвязи параметров РС и социальной поддержки. Анализ влияния отношений с партнером у матерей данной выборки на уровень РС показал следующее. Удовлетворенность браком, также как и показатели по анкете «Отношения с партнером» и «Эмоциональная атмосфера в семье» отрицательно коррелируют с общим уровнем РС ($p < 0,001$), а также интегральными показателями РС в сфере детей ($p < 0,01$) и родительской сфере ($p < 0,001$). При этом большая теснота связей выявлена со сферой родителей. Исследование взаимосвязей отдельных характеристик РС и отношений с партнером показало следующее. Показатель «Эмоциональная атмосфера в семье» демонстрирует наиболее тесные связи со всеми характеристиками РС ($p < 0,001$). Показатель «Отношения с партнером» отрицательно связан со всеми параметрами РС ($p < 0,05$), кроме гиперактивности ребенка. Удовлетворенность браком обнаружила отрицательные связи со всеми показателями сферы родителей ($p < 0,01$), а из сферы детей – со сниженным настроением ($p < 0,05$), неприятием ($p < 0,05$) и требовательностью ребенка ($p < 0,01$). Среди отдельных характеристик РС с отношением с супругом наиболее тесно взаимосвязаны депрессия, здоровье и отношения с партнером. Регрессионный анализ показал, что среди этих трех характеристик партнерских отношений наибольшее влияние на РС оказывает эмоциональная атмосфера в семье ($\beta = -0,598$, $p < 0,001$).

Участие супруга в воспитании ребенка также оказалось связано с общим уровнем РС ($p < 0,01$),

интегральными показателями РС в сфере детей ($p < 0,05$) и родительской сфере ($p < 0,001$). Из отдельных параметров РС с участием партнера в воспитании отрицательно коррелируют сниженное настроение ($p < 0,01$) и требовательность ребенка ($p < 0,01$), ограничение роли ($p < 0,001$), депрессия ($p < 0,05$), отношения с партнером ($p < 0,001$) и здоровье ($p < 0,05$). Помощь супруга в домашних делах в меньшей степени связаны с уровнем РС матери – не выявлены взаимосвязи с интегральными показателями, а только с отдельными характеристиками. Так, обнаружена отрицательная связь с гиперактивностью ребенка ($p < 0,05$), ограничением роли ($p < 0,05$), отношением с партнером ($p < 0,05$). Количество времени, которое проводит отец с ребенком, также связано с уровнем РС матери – как с интегральными показателями (с общим уровнем РС ($p < 0,05$), стрессом в сфере детей ($p < 0,05$), стрессом в сфере родителей ($p < 0,01$)), так и с отдельными характеристиками, таким как требовательность ребенка ($p < 0,05$), отношения с партнером ($p < 0,001$) и изоляция ($p < 0,001$).

Сравнительный анализ уровня РС женщин, состоящих в браке и не состоящих, не выявил значимых различий в показателях РС, за исключением шкалы отношения с партнером, что было ожидаемо. При этом можно отметить в целом более высокий уровень общего показателя РС у матерей, не состоящих в браке ($M = 263,4$ балла), по сравнению с матерями, состоящими в браке ($M = 248,4$ балла).

Перейдем к рассмотрению взаимосвязей показателей РС матерей и социальной поддержки.

Общий показатель социальной поддержки (F-SOZU-22) тесно связан интегральными показателями РС ($p < 0,001$), со всеми показателями РС в сфере родителей ($p < 0,001$), кроме некомпетентности, а также со всеми показателями в сфере детей ($p < 0,05$), кроме неадаптивности ребенка. Среди отдельных шкал социальной поддержки наиболее тесные связи с уровнем РС обнаруживаются у параметра удовлетворенности социальной поддержкой (обнаружены корреляции со всеми

шкалами, кроме гиперактивности и неадаптивности ребенка). Шкалы эмоциональной поддержки и социальной интеграции связаны со всеми интегральными показателями РС, но демонстрируют тесные взаимосвязи преимущественно с характеристиками РС в сфере родителей (кроме показателя некомпетентности). Шкала инструментальной поддержки не выявила связей с уровнем РС матерей изучаемой выборки (см. табл. 4). Наиболее значимую роль удовлетворенностью социальной поддержкой для уровня РС среди шкал социальной поддержки подтвердил регрессионный анализ ($\beta = -0,608$, $p < 0,001$).

Общий показатель социальной поддержки «ISEL» также тесно связан с общим показателем РС ($p < 0,001$), стрессом в сфере детей ($p < 0,01$) и стрессом в сфере родителей ($p < 0,01$). Среди отдельных характеристик РС у него выявлены отрицательные связи с параметрами «дети, не поддерживающие родителей» ($p < 0,001$), «непринятие ребенком» ($p < 0,001$), «неадаптивность ребенка» ($p < 0,01$), «родительская некомпетентность» ($p < 0,05$), «слабый уровень привязанности к ребенку» ($p < 0,001$), «ограничение роли» ($p < 0,05$), «депрессия» ($p < 0,01$), «изоляция» ($p < 0,05$) и «здоровье» ($p < 0,05$). Все шкалы данной методики социальной поддержки связаны с интегральными показателями РС, но при этом можно отметить меньшее количество связей и меньшую их тесноту у шкалы «оценки», более близкой по содержанию к эмоциональной поддержке. Шкала принадлежности, более близкая по содержанию к социальной интеграции, теснее связана с характеристиками РС в сфере детей, а шкала материальной поддержки – с характеристиками в сфере родителей.

Шкала жизненных стрессов не выявила связей с показателями социальной поддержки и отношений с партнером.

Обсуждение

Анализ данных показал, что уровень РС у матерей исследуемой выборки выше по сравнению с зарубежными данными, что, на наш взгляд, может объясняться меньшей включенностью отцов и большей требовательностью к себе как родителю, большей направленностью на развитие ребенка у матерей в России.

В нашем исследовании была обнаружена тесная связь отношений с партнером и характеристик РС, особенно с РС в сфере родителей. Это говорит о том, что поддержка партнера действительно является важнейшим фактором и ресурсом совладания с родительским стрессом. Влияние партнерских отношений на РС в сфере родителей раскрывается в первую очередь через более тесные связи с депрессией, здоровьем матери и ее отношениями с партнером. Если последняя связь предсказуема, то связь с депрессией и здоровьем показывает, что низкий уровень поддержки со стороны партне-

ра может приводить к проблемам в эмоциональной сфере и соматизации.

Интересным является выявленная нами большая теснота связей параметра эмоциональной атмосферы в семье по сравнению с удовлетворенностью браком и отношениями с партнером. Это, на наш взгляд, объясняется тем, что эмоциональная атмосфера в семье включает, кроме партнерских отношений, еще и отношения с ребенком/детьми, что должно коррелировать с РС в сфере детей.

Полученные нами результаты о связи удовлетворенности браком и отношений с супругом с уровнем РС согласуются с данными зарубежных исследований о роли партнера в усилении/снижении РС [Gabler et al.: 325; Britner: 335; Deater-Deckard, Scarr: 56; Lavee: 114; Hess: 39].

Анализ роли помощи партнера в семье для РС показал более значимую роль содействия в воспитании ребенка, чем помощи по дому. Это еще раз подчеркивает большее влияние психической нагрузки, связанной с воспитанием ребенка, чем хозяйственно-бытовых проблем на возникновение РС.

Изучение роли социальной поддержки в уровне РС матерей данной выборки выявил ее значимое влияние при применении двух разных методик социальной поддержки. Это согласуется с данными зарубежных исследований о взаимосвязи РС и социальной поддержки [Melson et al.: 261; Ostberg, Hagekull: 615; Quittner et al.: 1266; Sepa et al.: 169]. Интересно, что наиболее тесные связи выявлены у параметра «удовлетворенность социальной поддержкой». На наш взгляд, это связано с тем, что, возможно, каждой матери нужен свой уровень поддержки – кому-то больший, кому-то меньший, кому-то в одной сфере, а кому-то в другой, и то, насколько удовлетворяется именно ее конкретная потребность, влияет на уровень ее РС.

Следует отметить достаточно подробное изучение факторов РС в других странах, в том числе роли социальной поддержки, и отсутствие подобных исследований в отечественной психологии.

Выводы:

1. Женщины исследуемой выборки характеризуются уровнем РС выше средних значений и средним уровнем удовлетворенности браком и социальной поддержки.

2. Отношения с партнером тесно связаны с уровнем РС, особенно со стрессом в родительской сфере и такими характеристиками, как депрессия и здоровье. Значимыми факторами РС также оказались помощь супруга в воспитании ребенка и количество времени, которое он проводит с ребенком. Различий в уровне РС у матерей, состоящих и не состоящих в браке, обнаружено не было.

3. Социальная поддержка является значимым ресурсом совладания со стрессом у матерей, воспитывающих детей раннего и дошкольного возраста. При этом удовлетворенность социальной

поддержкой является наиболее значимым предиктором уровня РС матерей.

Заключение

Проведенное исследование позволило подтвердить гипотезу о значимости отношений с партнером и общей социальной поддержки как факторов РС матерей детей раннего и дошкольного возраста. Полученные данные могут быть использованы в психологическом консультировании матерей с проблемами РС и выгорания, а также для составления программ профилактики РС у матерей.

Список литературы

Лидерс А.Г. Психологическое обследование семьи. М., 2007.

Савенышева С.С., Аникина В.О., Мельдо Э.В. Факторы родительского стресса матерей детей раннего и дошкольного возраста: анализ зарубежных исследований // Современная зарубежная психология. 2019. Т. 8, № 4. С. 38–48.

Савенышева С.С., Марачевская М.В., Мигунова К.Ю. Родительский стресс и копинг-стратегии у работающих и неработающих матерей детей раннего возраста // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2019. Т. 25, № 4. С. 113–117.

Холмогорова А.Б., Гарянин Н.Г., Петрова Г.А. Социальная поддержка как предмет научного изучения и ее нарушения у больных с расстройствами аффективного спектра // Социальная и клиническая психиатрия. 2003. № 2. С. 15–23.

Abidin R.R. The parenting Stress Index. 3rd edition. Psychological Assessment Resource. Odessa, FL. 1995.

Britner P.A., Morog M.C., Pianta R.C., Marvin R.S. Stress and coping: a comparison of self-report measures of functioning in families of young children with cerebral palsy or no medical diagnosis. *Journal of Child and Family Studies*, 2003, vol. 12, № 3, pp. 335–348. URL: <https://doi.org/10.1023/A:1023943928358>

Chester C. E., Blandon A. Y. Dual trajectories of maternal parenting stress and marital intimacy during toddlerhood. *Personal Relationships*, 2016, vol. 23, № 2, pp. 265–279.

Cohen S., Hoberman H. Positive events and social supports as buffers of life change stress. *Journal of Applied Social Psychology*, 1983, vol. 13, pp. 99–125.

De Roosea M., Beeckmana D., Eggermonta K., Vanhouchea E., Van Heckea A., Verhaeghe S. Level of parenting stress in mothers of singletons and mothers of twins until one year postpartum: A cross-sectional study. *Women and Birth*, 2018, vol. 31, pp. e197–e203. URL: <http://dx.doi.org/10.1016/j.wombi.2017.09.003>

Deater-Deckard K. Parenting stress and child adjustment: Some old hypotheses and new questions. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 1998, vol. 5, № 3, pp. 314–332. URL: <https://doi.org/10.1111/j.1468-2850.1998.tb00152.x>

Deater-Deckard K., Scarr S. Parenting stress among dual-earner mothers and fathers: Are there gender differences? *Journal of Family Psychology*, 1996, vol. 10, pp. 45–59. URL: <https://doi.org/10.1037/0893-3200.10.1.45>.

Gabler S., Kungl M., Bovenschen I., Lang K., Zimmermann J., Nowacki K., Kliwer-Neumann J., Spangler G. Predictors of foster parents' stress and associations to sensitivity in the first year after placement. *Child Abuse and Neglect*, 2018, vol. 79, pp. 325–338. DOI: 10.1016/j.chiabu.2018.02.009

Hess J. Marital satisfaction and parental stress. Master of Science. Utah State University, Logan, Utah, 2008.

Lavee Y., Sharlin S., Katz R. The effect of parenting stress on marital quality: An integrated mother-father model. *Journal of Family Issues*, 1996, vol. 17, pp. 114–135. DOI:10.1177/019251396017001007.

Mash E., Johnston C. Determinants of parenting stress: Illustrations from families of hyperactive children and families of physically abused children. *Journal of Clinical Child Psychology*, 1990, vol. 19, pp. 313–328. https://doi.org/10.1207/s15374424jccp1904_3

Melson G.F., Windecker-Nelson E., Schwarz R. Support and stress in mothers and fathers of young children. *Early Education and Development*, 1998, vol. 9, pp. 261–281. https://doi.org/10.1207/s15566935eed0903_4

Muslow M., Caldera Y.M., Pursley M., Rerfman A., Huston A.C. Multilevel factors influencing maternal stress during the first three years. *Journal of Marriage and Family*, 2002, vol. 64, pp. 944–956. DOI:10.1111/j.1741-3737.2002.00944.x

Ostberg M., Hagekull B.A structural modeling approach to the understanding of parenting stress. *Journal of Clinical Child Psychology*, 2000, vol. 29, pp. 615–625. DOI: 10.1207/S15374424JCCP2904_13

Quittner A.L., Glueckauf R.L., Jackson D.N. Chronic parenting stress: moderating versus mediating effects of social support. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1990, vol. 59, № 6, pp. 1266–1278. DOI: 10.1037//0022-3514.59.6.1266

Sepa A., Frodi A., Ludvigsson J. Psychosocial correlates of parenting stress, lack of support and lack of confidence/security. *Scandinavian Journal of Psychology*, 2004, vol. 45, pp. 169–179. URL: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9450.2004.00392.x>

Solmeyer A.R., Feinberg M.E. Mother and father adjustment during early parenthood: The roles of infant temperament and coparenting relationship quality. *Infant Behavior and Development*, 2011, vol. 34, № 4, pp. 504–514. DOI: 10.1016/j.infbeh.2011.07.006

References

Liders A.G. *Psihologicheskoe obsledovanie sem'I* [Family psychological examination]. M., 2007. (In Russ.)

Savenysheva S.S., Anikina V.O., Mel'do E.V. *Faktory roditel'skogo stressa materej detej rannego*

i doshkol'nogo vozrasta: analiz zarubezhnyh issledovaniy [Factors of parenting stress in mothers of early and preschool children: analysis of foreign studies]. *Sovremennaya zarubezhnaya psihologiya* [Journal of Modern Foreign Psychology], 2019, vol. 8, № 4, pp. 38–48. (In Russ.)

Savenysheva S.S., Marachevskaya M.V., Migu-nova K.YU. *Roditel'skij stress i koping-strategii u rabotayushchih i nerabotayushchih materej detej ran-nego vozrasta* [Parenting stress and coping strategies in working and non-working mothers of young children]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Sociokinetika* [Bulletin of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics], 2019, vol. 25, № 4, pp. 113–117. (In Russ.)

Holmogorova A.B., Garanyan N.G., Petrova G.A. *Social'naya podderzhka kak predmet nauchnogo izucheniya i ee narusheniya u bol'nyh s rasstrojstvami affektivnogo spektra* [Social support as a subject of scientific study and its violation in patients with affective spectrum disorders]. *Social'naya i klinicheskaya psihiatriya* [Social and clinical psychiatry], 2003, № 2, pp. 15–23. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 29.11.2020; одобрена после рецензирования 25.12.2020; принята к публикации 26.02.2021.

The article was submitted 29.11.2020; approved after reviewing 25.12.2020; accepted for publication 26.02.2021.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 1. С. 133-137. ISSN 2073-1426
Vestnik of Kostroma State University, 2021, vol. 27, № 1, pp. 133-137. ISSN 2073-1426
Научная статья
УДК 378.18
<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-1-133-137>

ОПЕРЕЖАЮЩАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИИ САМОРАЗВИТИЯ ПЕРВОКУРСНИКОВ ВУЗА

Сысоева Екатерина Валентиновна, Вологодская государственная молочнохозяйственная академия имени Н.В. Верещагина, Вологда, Россия, ksysoeva1@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-9220-3056>

Аннотация. К обязательным требованиям при реализации основных профессиональных образовательных программ высшего образования относится формирование универсальной «компетенции саморазвития», которая предусматривает прогнозирование, выстраивание и реализацию самими обучающимися траектории саморазвития, наиболее полно отвечающей их личностным потребностям и стремлениям. Однако результаты социологического исследования показывают, что большинство первокурсников не умеют прогнозировать и реализовать траекторию саморазвития и отмечают нехватку возможностей в этом вопросе от преподавателей. Одним из видов помощи студентам вуза может являться опережающая педагогическая поддержка формирования компетенции саморазвития первокурсников. Уникальность педагогической поддержки, концептуальные основы которой были разработаны О.С. Газманом, состоит в том, что она обуславливает самоопределение обучающихся в ситуации выбора и последующее самостоятельное решение их проблемы. Опережающий характер педагогической поддержки формирования компетенции саморазвития первокурсников вуза заключается в предоставлении обучающимся повода для размышлений еще до того, как у них возникла проблема. В момент, когда в их реальной жизни появляется затруднительный момент, они уже обладают набором методов и приемов для его благополучного разрешения. В результате теоретического исследования предлагается уточненное определение опережающей педагогической поддержки формирования компетенции саморазвития первокурсников вуза с позиции экзистенциального подхода М.И. Рожкова.

Ключевые слова: универсальная «компетенция саморазвития», траектории саморазвития, опережающая педагогическая поддержка

Для цитирования: Сысоева Е.В. Опережающая педагогическая поддержка формирования компетенции саморазвития первокурсников вуза // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 1. С. 133-137. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-1-133-137>

Research Article

ADVANCED PEDAGOGIC SUPPORT FOR THE FORMATION OF SELF-DEVELOPMENT COMPETENCE IN UNIVERSITY FRESHMEN

Ekaterina V. Sysoeva, Vereshchagin Volodga State Dairy Farming Academy, Vologda, Russia, ksysoeva1@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-9220-3056>

Abstract. Among the mandatory requirements for the implementation of the main professional educational programmes in higher education is the formation of a universal self-development competence, which provides for forecasting, building and implementing the self-development trajectory that best meets their personal needs and aspirations. However, the results of a sociological study show that most university freshmen are unable to predict and implement the trajectory of self-development and note the lack of opportunities in this matter from teachers. One of the assistance types to university students can be advanced pedagogic support for the formation of self-development competence in university freshmen. The uniqueness of pedagogic support, conceptual foundations of which were developed by Oleg Gazman, is that it determines students' self-determination in a situation of choice and the subsequent independent solution of their problems. The anticipatory nature of pedagogic support for the formation of self-development competence in university freshmen is to provide students with a reason to think even before they have a problem. At the moment when a difficult moment appears in their real life, they already have a set of methods and techniques for its successful resolution. As a result of the theoretical research a refined definition of advanced pedagogic support for the formation of self-development competence in university freshmen is proposed from the position of the existential approach (Mikhail Rozhkov).

Keywords: universal self-development competence, self-development trajectories, advanced pedagogic support

For citation: Sysoeva E.V. Advanced pedagogic support for the formation of self-development competence in university freshmen. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2021, vol. 27, № 1, pp. 133-137 (In Russ.). <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-1-133-137>

К обязательным требованиям при реализации основных профессиональных образовательных программ высшего образования относится формирование универсальной «компетенции саморазвития» (УК-6), которая предусматривает прогнозирование, выстраивание и реализацию самими обучающимися траектории саморазвития, наиболее полно отвечающей их личностным потребностям и стремлениям. Вместе с тем результаты социологического исследования показывают, что 50,8 % первокурсников не умеют прогнозировать и реализовать траекторию саморазвития [Всероссийское социологическое исследование: 15]; 73,6 % первокурсников отмечают нехватку помощи преподавателей для саморазвития [Крушельницкая, Третьякова: 75], что препятствует формированию представления о своем будущем.

О.С. Газман, рассматривая человека как экзистенциальное существо, которое обладает духовным сознанием, разработал уникальную теорию на основе развития его субъектности и удовлетворения базовой потребности в свободе. Именно свобода определяет стратегию и смысл воспитания: свобода человека как высшее проявление его сущности (в сравнении с его биологической и социальной природой). Газман понимал саморазвитие как индивидуальную самостоятельную деятельность обучающихся, направленную на поиск эталона и внутреннюю борьбу по созданию себя, борьбу за свободу [Газман: 60].

Рассуждая о саморазвитии с позиции экзистенциального подхода, ярославский исследователь М.И. Рожков трактует саморазвитие как осознанный, целенаправленный, персонифицированный процесс организации и «реализации обучающимися собственного проекта совершенствования необходимых ему качеств» в условиях внешней среды [Рожков: 68].

В современных условиях реализации ФГОС ВО 3++, разработанного на основе профессиональных стандартов, понятие «компетенция саморазвития» приобретает новое содержание, отражая способность специалиста решать универсальные задачи не только в соответствии с образовательными, но и профессиональными стандартами.

Для уточнения определения «компетенция саморазвития» обратимся к работе А.В. Хуторского и Л.Н. Хуторской. Разграничивая понятия «компетенция» и «компетентность», авторы понимают под последней совокупность взаимосвязанных знаний, умений, навыков, способов деятельности, необходимых для продуктивной деятельности [Хуторской, Хуторская: 14]. Компетентность трактуется как результат освоения компетенции, способность обучающихся применять компетенцию в практической деятельности.

На основании определений «саморазвитие», предложенного Рожковым, и «компетенция», рассмотренного Хуторским и Хуторской, компетен-

цию саморазвития будем трактовать в исследовании как совокупность знаний, умений и способностей для осознанного прогнозирования, выстраивания и реализации собственного проекта совершенствования необходимых качеств обучающихся.

Одним из видов помощи студентам вуза, стимулирующим их осознанное прогнозирование, выстраивание и реализацию собственного проекта совершенствования необходимых качеств, может являться опережающая педагогическая поддержка формирования компетенции саморазвития первокурсников [Сысоева: 319].

Определение «педагогическая поддержка» было введено в научный оборот Н.Б. Крыловой [Крылова: 155]. Разработкой основных концептуальных положений педагогической поддержки обучающихся в конце XX века занимался ученый и педагог Газман. Олег Семенович определял педагогическую поддержку как специфическую область образования, которая отличается от обучения и воспитания и учитывает стремления самого обучающегося к сотрудничеству с педагогом. Уникальность педагогической поддержки состоит в том, что она обуславливает самоопределение обучающихся в ситуации выбора и последующее самостоятельное решение их проблемы [Сысоева, Кевля: 282]. Для этого необходимо, чтобы личность обучающихся могла действовать автономно.

Ближе всех к обоснованию опережающего характера педагогической поддержки обучающихся подошла в своем исследовании Н.Н. Михайлова. Содержание поддержки, в понимании Михайловой, ориентировано на развитие «самости» обучающихся, результатом которой выступает свободоспособность их личности [Михайлова, Юсфин: 6]. Свободоспособность определяется как автономное, независимое существование, готовность активно и осознанно реализовать экзистенциальный выбор. При этом экзистенциальный выбор понимается как возможность принимать или не принимать на себя ответственность за свою жизнь и судьбу. Так, именно свободоспособность придает человеку целостность и позволяет ему гармонично существовать в социуме [Газман: 60].

Для осмысления сущности опережающей педагогической поддержки обучающихся мы обратились к исследованиям Е.А. Александровой и Ф.И. Кевля, где рассматривается опережающая педагогическая поддержка нравственного и культурного развития обучающихся. Для Александровой опережающая поддержка означает получение обучающимися повода для размышлений еще до того, как у них возникла проблема. В момент, когда в их реальной жизни появляется затруднительный момент, они уже обладают набором методов и приемов для его благополучного разрешения. В этом случае под опережающей поддержкой понимается процесс создания условий для адекватного восприятия обучающимися информации вербального

и невербального характера, затрагивающей сферы их возможных культурных интересов и поведения в настоящем и в недалеком будущем. Данный вид поддержки требуется при обнаружении учащимися своей слабости (проблемы) и помогает им преодолеть ее за счет индивидуальных особенностей [Александрова: 76].

Кевля акцентирует внимание на моделировании условий и траектории развития личности обучающихся через определение ближних, средних и дальних задач их жизненного и профессионального самоопределения. При этом предпосылкой опережающего характера поддержки выступает личность педагога. В частности, развитие и применение им концептуального (интуитивного, эвристического) мышления, прогностических способностей и проективных умений, положительно влияющих на дифференциацию помощи обучающимся в осознании перспектив их саморазвития [Кевля: 3–4].

Обобщая позиции ученых в области опережающей педагогической поддержки обучающихся, отметим ее современное рассмотрение как: педагогической *деятельности*, помогающей обучающимся преодолеть свою слабость путем развития их индивидуальных особенностей и возможностей (Н.Н. Михайлова) [Михайлова, Юсфин: 203]; особой *деятельности* педагога, включающей систему средств на основе диалога и доверительных отношений с обучающимися, обеспечивающей развитие их личности в перспективе жизненного и профессионального самоопределения (Ф.И. Кевля) [Кевля: 3]; *процесса* создания условий с ориентацией на развитие сферы их возможных культурных интересов и культурного поведения как в настоящем, так и в недалеком будущем (Е.А. Александрова) [Александрова: 330].

Объектами нашего исследования являются студенты вуза первого года обучения. Несомненно, на формирование их компетенции саморазвития влияют возраст и особенности мотивации. В периодизации В.И. Слободчикова возрастной промежуток начала обучения в вузе (первый курс) соответствует 17–21 годам. Его отличительной особенностью является становление авторства собственной жизни (в понимании окружающего мира, в способах деятельности, в социально обусловленном поведении) [Слободчиков, Исаев: 357] и обусловленной переходом в высшую школу адаптацией студентов.

К особенностям юношеского возраста И.В. Шаповаленко относит: достижение физиологической зрелости, принятие соответствующих возрасту социальных ролей, сформированная личностная идентичность [Шаповаленко: 262]. На основании анализа работ Слободчикова, Шаповаленко и других исследователей сформулированы возрастные особенности первокурсников вуза, позволяющие уточнить определение опережающей педагогической поддержки их компетенции саморазвития.

Первой особенностью студентов-первокурсников вуза мы обозначим кризисный, непростой ха-

рактер развития личности обучающихся. Предложенное в периодизации Слободчикова как кризис юности, начало обучения в вузе совпадает со временем, когда встречаются «идеальные жизненные планы и социальная реальность; впервые происходит столкновение с кризисом смысла жизни» [Слободчиков, Исаев: 358–359]. На этот период приходится смена акцентов развития: период предварительного самоопределения завершается и начинается подход к самореализации.

Второй особенностью первокурсников вуза, отраженной в исследованиях [Шаповаленко: 264; Слободчиков, Исаев: 359] выступает желание студентов сознательно планировать свою жизнь, определять в ней свое место, что способствует развитию самосознания и личности обучающихся. В психологических исследованиях авторы связывают появление жизненных перспектив студентов с их самоопределением – поиском и выбором своего места в профессии и жизни.

Сосредоточенность на внутреннем мире обуславливает потребность найти смысл жизни – третью особенность первокурсников вуза. Слободчиков понимает ее как рефлексию, осознание собственной индивидуальности, появление жизненных планов, готовность к самоопределению, установку на сознательное построение собственной жизни, постепенное вращение в различные сферы жизни [Слободчиков, Исаев: 372]. Осмысленность способствует становлению «Я-концепции» первокурсников, представленной в этот период на одной из ее завершающих стадий, которой свойственно целостное чувство «Я»: сложная структура интеграции жизненного опыта обучающегося, упорядочивание переживаний, придающих жизни смысл.

Для выявления мотивационных особенностей первокурсников вуза был проведен анализ работ [Афоница, Гайдакина: 30–35; Сандомирский; Кленова, Панкратова: 82–84]. В результате к ведущим особенностям мотивации современных первокурсников вуза отнесены:

- стремление к осознанию внутренних мотивов деятельности по саморазвитию, к преодолению препятствий на пути саморазвития;
- прохождение социально-психологической адаптации (появление новых бытовых условий в жизни и непривычных методов работы; изменение структуры всех мыслительных процессов и новая организация учебной деятельности, смена моделей поведения и планирования жизни);
- ведущий мотив учебной мотивации – мотив достижения с прагматической направленностью.

Таким образом, для нашего исследования актуально понимать опережающую педагогическую поддержку первокурсников вуза как процесс создания условий для свободного определения их внутренних ресурсов и перспектив развития через оказание необходимой индивидуальной помощи. При этом ключевую роль в ходе адаптации к условиям вуза будет

играть развитие способности студентов предвидеть последствия выбора программы саморазвития на основе полученных знаний о себе.

Вышеизложенное позволяет сформулировать определение опережающей педагогической поддержки формирования компетенции саморазвития первокурсников вуза. Это процесс создания условий для осознанного прогнозирования и свободного выбора собственной программы совершенствования необходимых обучающимся качеств на фоне адаптации к условиям вуза в условиях кризиса развития личности; желания студентов сознательно планировать свою жизнь и роста их потребности найти в ней смысл.

Список литературы

Александрова Е.А. Педагогическая поддержка детей в образовании: учеб. пособие / под ред. Н.Б. Крыловой. М.: Академия, 2006. 340 с.

Афони́на Т.Н., Гайдамакина И.В. Динамика факторов социальной адаптации студенчества (по материалам социологических исследований) // Научные ведомости Белгородского государственного университета. 2016. № 10 (231). С. 30–35.

Всероссийское социологическое исследование российской интеллектуальной молодежной среды. 2018. URL: https://lomonosov-msu.ru/archive/Lomonosov_2018/Research_2018_Presentation.pdf.

Газман О.С. Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная проблема // Новые ценности образования. Десять концепций и эссе. 1995. № 3. С. 58–65.

Кевля Ф.И. Психолого-педагогический консилум. М.: Современное образование, 2014. 78 с.

Кленова М.А., Панкратова Е.С. Особенности мотивации достижения и социально-психологической адаптации студентов // Альманах современной науки и образования. 2014. № 10 (88). С. 82–84.

Крушельницкая О.И., Третьякова А.Н. Мотивация получения высшего образования у студентов первого и выпускного курсов (сравнительный анализ) // Высшее образование в России. 2017. № 2 (209). С. 70–77.

Крылова Н.Б. Культурология образования. М.: Народное образование, 2000. 272 с.

Михайлова Н.Н., Юсфин С.М. Педагогика поддержки: учеб.-метод. пособие. М.: Мирос, 2001. 208 с.

Рожков М.И. Индивидуализация воспитания – целевой ориентир образовательного процесса // Казанский педагогический журнал. 2016. С. 67–69.

Сандомирский М. Поколение Z: те, кто будет после. URL: <https://www.mirprognozov.ru/prognosis/society/mark-sandomirskiy-pokolenie-z-te-kto-budet-posle>.

Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. М.: Школа–Пресс, 1995. 384 с.

Сысоева Е.В. Современный вуз как пространство развития субъектности студента // Системогенез учебной и профессиональной деятельности:

материалы VII Междунар. конф.: в 2-х ч. 2016. Ч. 2. С. 318–320.

Сысоева Е.В., Кевля Ф.И. Теоретические основы опережающей педагогической поддержки // Вузовская наука – регионам: материалы XIII Всерос. конф. 2015. С. 281–283.

Хуторской А.В., Хуторская Л.Н. Компетентность как дидактическое понятие. URL: https://www.khutorskoy.ru/books/2008/A.V.Khutorskoy_L.N.Khutorskaya_Comp.pdf.

Шановаленко И.В. Возрастная психология: (Психология развития и возрастная психология). М.: Гардарики, 2005. 349 с.

Iyayi Deny Anjelus, Syaranamual Siska, Yaku Alexander. Improving academic skills on freshmen student performance in mastering learning skills. Jurnal Pendidikan Indonesia, 2020, № 9 (4). URL: https://www.researchgate.net/publication/344354205_Improving_Academic_Skills_On_Freshmen_Student_Performance_In_Mastering_Learning_Skills (дата обращения: 5.10.2020).

References

Aleksandrova E.A. *Pedagogicheskaja podderzhka detej v obrazovanii: uchebnoe posobie* [Pedagogical support of children in education: textbook], ed. by N.B. Krylova. Moscow, Akademija Publ., 2006, 340 p. (In Russ.)

Afonina T.N., Gajdamakina I.V. *Dinamika faktorov social'noj adaptacii studenchestva (po materialam sociologicheskikh issledovanij)* [Dynamics of factors of social adaptation of students (based on the materials of sociological research)]. *Nauchnye ведомosti Belgorodskogo gosudarstvennogo universiteta* [Scientific Bulletin of the Belgorod state University], 2016, № 10 (231), pp. 30–35. (In Russ.)

Vserossijskoe sociologicheskoe issledovanie rossijskoj intellektual'noj molodezhnoj sredy [All-Russian sociological research of the Russian intellectual youth environment], 2018. URL: https://lomonosov-msu.ru/archive/Lomonosov_2018/Research_2018_Presentation.pdf. (In Russ.)

Gazman O.S. *Pedagogicheskaja podderzhka detej v obrazovanii kak innovacionnaja problema* [Pedagogical support of children in education as an innovative problem]. *Novye cennosti obrazovanija* [New values of education], 1995, № 3, pp. 58–65. (In Russ.)

Kevlja F.I. *Psihologo-pedagogicheskij konsilium* [Psychological and pedagogical Council]. Moscow, *Sovremennoe obrazovanie* Publ., 2014, 78 p. (In Russ.)

Klenova M.A., Pankratova E.S. *Osobennosti motivacii dostizhenija i social'no-psihologicheskij adaptacii studentov* [Features of achievement motivation and socio-psychological adaptation of students]. *Al'manah sovremennoj nauki i obrazovanija* [Almanac of modern science and education], 2014, № 10 (88), pp. 82–84. (In Russ.)

Krushel'nickaja O.I., Tret'jakova A.N. *Motivacija poluchenija vysshego obrazovanija u studentov pervogo i vypusknogo kursov (sravnitel'nyj analiz)* [Moti-

vation for higher education in first-and final-year students (comparative analysis)]. *Vysšee obrazovanie v Rossii* [Higher education in Russia], 2017, № 2 (209), pp. 70–77. (In Russ.)

Krylova N.B. *Kul'turologija obrazovanija* [Kulturology of education]. Moscow, Narodnoe obrazovanie Publ., 2000, 272 p. (In Russ.)

Mihajlova N.N., Jusfin S.M. *Pedagogika podderzhki: uchebno-metodicheskoe posobie* [Pedagogy of support: educational and methodical manual]. Moscow, Miros Publ., 2001, 208 p. (In Russ.)

Rozhkov M.I. *Individualizacija vospitanija – celevoj orientir obrazovatel'nogo processa* [Individualization of education – the target orientation of the educational process]. *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal* [Kazan pedagogical journal], 2016, pp. 67–69. (In Russ.)

Sandomirskij M. *Pokolenie Z: te, kto budet posle* [Generation Z: those who will be after]. URL: <https://www.mirprognozov.ru/prognosis/society/mark-sandomirskiy-pokolenie-z-te-kto-budet-posle>. (In Russ.)

Slobodchikov V.I., Isaev E.I. *Osnovy psihologicheskoy antropologii* [Fundamentals of psychological anthropology]. Moscow, Shkola-Press Publ., 1995, 384 p. (In Russ.)

Sysoeva E.V. *Sovremennyy vuz kak prostranstvo razvitija sub#ektnosti studenta* [Modern University as

a space for the development of student subjectivity]. *Sistemogenez uchebnoj i professional'noj dejatel'nosti: materialy VII Mezhdunar. konf.*: in 2 vol., 2016, vol. 2, pp. 318–320. (In Russ.)

Sysoeva E.V., Kevlja F.I. *Teoreticheskie osnovy operezhajushhej pedagogicheskoy podderzhki* [Theoretical foundations of advanced pedagogical support]. *Vuzovskaja nauka – regionam: materialy XIII vseros. konf.*, 2015, pp. 281–283. (In Russ.)

Hutorskoj A.V., Hutorskaja L.N. *Kompetentnost' kak didakticheskoe ponjatie* [Competence as a didactic concept]. URL: https://www.khutorskoy.ru/books/2008/A.V.Khutorskoy_L.N.Khutorskaya_Compet.pdf. (In Russ.)

Shapovalenko I.V. *Vozrastnaja psihologija (Psihologija razvitija i vozrastnaja psihologija)* [Age psychology (developmental Psychology and age psychology)]. Moscow, Gardariki Publ., 2005, 349 p. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 06.11.2020; одобрена после рецензирования 28.12.2020; принята к публикации 26.02.2021.

The article was submitted 06.11.2020; approved after reviewing 28.12.2020; accepted for publication 26.02.2021.

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 1. С. 138-142. ISSN 2073-1426
Vestnik of Kostroma State University, 2021, vol. 27, № 1, pp. 138-142. ISSN 2073-1426
Научная статья
УДК 378:342
<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-1-138-142>

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ СФЕРЫ ГОСУДАРСТВЕННОГО УПРАВЛЕНИЯ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Провоторова Наталия Викторовна, кандидат психологических наук, Луганский государственный педагогический университет, Луганск, Луганская Народная Республика, provotorova.natalija@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4597-0903>

Аннотация. Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме исследования профессиональной подготовки будущих специалистов сферы государственного управления. Уделяется внимание анализу понятия «профессиональная подготовка». Показана многоаспектность данного явления. Представлена система профессиональной подготовки и характеристика видов обучения в государственном управлении. Показан современный взгляд на проблему подготовки будущих специалистов сферы государственного управления, где профессиональная подготовка представлена как процесс, направленный в большей мере на формирование знаний, умений и навыков и в меньшей – на развитие личностных особенностей. Особый акцент сделан на необходимости формирования профессионально важных качеств будущих специалистов. Выделены и описаны профессионально важные качества будущих специалистов, необходимые для эффективной профессиональной деятельности в системе государственного управления. В заключении подчеркивается необходимость создания «педагогической модели формирования профессиональной готовности будущих специалистов сферы государственного управления» с учетом специфики особенностей профессиональной деятельности в данной сфере.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, сфера государственного управления, дополнительное образование, профессиональная переподготовка, повышение квалификации, характеристика видов профессионального обучения, профессионально важные качества

Для цитирования: Провоторова Н.В. Профессиональная подготовка будущих специалистов сферы государственного управления как психолого-педагогическая проблема // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 1. С. 138-142. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-1-138-142>

Research Article

PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS IN PUBLIC ADMINISTRATION AS A PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGIC PROBLEM

Nataliia V. Provotorova, Candidate of Psychological Sciences, Lugansk Pedagogic University, Lugansk, provotorova.natalija@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4597-0903>

Abstract. This article is devoted to the study of professional training of future specialists in the field of public administration. Attention is paid to the analysis of the concept of «professional training». The multi-aspect nature of this phenomenon is shown. The system of professional training and characteristics of types of training in public administration are presented. The article shows a modern view of the problem of training future specialists in the field of public administration, where professional training is presented as a process aimed more at the formation of knowledge, skills and abilities and less at the development of personal characteristics. Special emphasis is placed on the need to develop professionally important qualities of future specialists. Professionally important qualities of future specialists necessary for effective professional activity in the public administration system are identified and described. In conclusion, the author emphasises the need to create a «pedagogic model for the formation of professional readiness of future specialists in the field of public administration», taking into account the specifics of professional activity in this field.

Keywords: professional training, training in field of public administration, additional education and professional retraining, professional development, characteristics of professional training specialists in sphere of public administration, professionally important qualities of specialists of state control

For citation: Provotorova N.V. Professional training of future specialists in public administration as a psychological and pedagogic problem. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2021, vol. 27, № 1, pp. 138-142 (In Russ.). <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-1-138-142>

Подготовка профессионалов является сегодня ведущим фактором социального и экономического прогресса любой страны. Современные социально-экономические и политические преобразования, функционирование системы государственного управления, основанное на современных концепциях построения органов государственной власти, предъявляют высокие требования к профессиональному уровню и личностным качествам сотрудников сферы государственного управления.

На будущего специалиста данной сферы, помимо профессиональной, возложена общественно ответственная роль: он является носителем и проводником не только государственной политики, но и государственной морали. Соответственно, возрастает необходимость подготовки к профессиональной деятельности будущих специалистов сферы государственного управления с учетом современной специфики, связанной с осуществлением общественных реформ и внедрением инновационных форм управления.

Реализация обозначенной проблемы возможна путем изучения профессиональной подготовки будущих специалистов сферы государственного управления и внедрения подходов к повышению ее эффективности, что и определяет актуальность исследуемой темы.

Исследования А.П. Беляевой, А.Л. Денисова, В.А. Ермоленко, Е.Е. Захарчевской, Н.Г. Каркуленко, Н.В. Хаммер, А.М. Новиковой, О.П. Околелова и других ученых подчеркивают, что «значительной части чиновников все еще не достает ни опыта службы, ни соответствующих теоретических и практических знаний в области политических наук, экономики, социальной психологии и истории государственного управления» [Лобода].

Государственное управление как особый вид профессиональной деятельности, целью которого является обеспечение выполнения полномочий государственных органов, требует определенных знаний, умений и практических навыков, приобретаемых в результате общей или специальной подготовки и опыта работы.

Раскрытие состояния проблемы подготовки специалистов сферы государственного управления в условиях внедрения инновационных форм управления вызывает необходимость понимания термина «профессиональная подготовка специалистов сферы государственного управления». Анализ исследований дает основание констатировать отсутствие согласованности позиций ученых по этому поводу.

Большая часть исследователей рассматривает профессиональную подготовку как процесс, в частности:

– как динамический процесс формирования профессиональной готовности личности (М.А. Викулина);

– как процесс овладения будущим специалистом необходимыми для профессиональной деятельности знаниями, умениями, навыками (А.Г. Пашков);

– как целенаправленный процесс, обеспечивающий формирование значимых для будущей профессиональной деятельности знаний, практических навыков, а также профессионально важных качеств личности, соответствующих специальности (Ю.В. Киричков);

– как целенаправленный процесс непосредственного овладения субъектом обучения теоретической и практической базой определенной профессии (В.В. Нестеренко);

– как поэтапный процесс развития сознания и профессиональной компетенции, коррекции, компенсации психологических ресурсов для успешного формирования конкретных профессиональных функций (В.Д. Федоров);

– как специально организованный процесс формирования профессиональных компетенций, знаний, умений, навыков, в частности навыков мобильности, которые отвечают требованиям современности и способствуют формированию у будущих специалистов инновационного мировоззрения, творческого мышления, высокоморальных качеств личности (С.У. Гончаренко);

– как составляющая правильно организованного педагогического процесса приобретения профессиональных знаний, умений и ценностных установок, которая реализуется в рамках надлежащего цикла отраслевого стандарта (Ю.А. Гришко).

В целом можно сказать, что профессиональная подготовка – это система профессионального обучения в высшем учебном заведении, направленная на формирование необходимых для будущей профессиональной деятельности знаний, практических навыков, компетенций профессионально важных качеств и свойств личности, способствующих успешному выполнению профессиональных обязанностей.

На сегодняшний день для решения проблем современного государственного управления требуются профессионалы, способные действовать в нестандартных и непредвиденных условиях, поэтому профессиональная подготовка будущих специалистов сферы государственного управления должна соответствовать требованиям времени.

Вопросам профессионального обучения, профессиональной подготовки государственных гражданских служащих посвящены работы Е.А. Агеевой, А.А. Антипова, Г.В. Атаманчука, Т.Б. Батуевой, В.Н. Галузо, Е.Ю. Ворончихиной, Р.С. Гайрбековой, В.Г. Игнатова, А.П. Егоршина, А.Ю. Ильина, З.Э. Исаева, А.М. Колесникова, К.О. Магомедова, В.П. Мельникова, Т.Е. Наливайко, В.С. Нечипоренко, А.М. Осавелюка, Е.В. Охотского, А.В. Понеделкова, Б.Т. Пономаренко, Д.С. Саралиновой, А.А. Станового, В.А. Сулемова, Г.А. Сульдиной, В.А. Тимченко, А.И. Турчинова, Л.Б. Филатовой, А.А. Хохлова, Н.Д. Эриашвили и др.

**Характеристика видов профессионального обучения специалистов
сферы государственного управления**

№	Вид	Характеристика
1	Профессиональная подготовка кадров	Приобретение знаний, умений, навыков и обучение приемам общения, направленным на выполнение определенных организационных задач, получение определенного образовательного-квалификационного уровня для осуществления конкретной профессиональной деятельности
1.1	Профессиональная начальная подготовка	Развитие знаний, умений, навыков и приемов общения как фундамента для дальнейшей профессиональной подготовки (например, подготовка бакалавров)
1.2	Профессиональная специализированная подготовка	Предназначена для получения специфического профессионального образовательного-квалификационного уровня, углубления знаний и способностей с целью овладения определенной профессией (например, специалист, магистр)
2	Профессиональная переподготовка	Получение знаний, умений, навыков и овладение способами обучения (поведения) специалистами-практиками для получения другой специальности в пределах, как правило, соответствующей области знаний
3	Профессиональное усовершенствование (повышение квалификации)	Расширение и обновление знаний, умений, навыков и приемов общения специалистов-практиков с целью приведения их в соответствие с современными требованиями государственного управления, необходимых для эффективного решения задач профессиональной деятельности
3.1	Усовершенствование профессиональных знаний и способностей	Приведение знаний и способностей в соответствие с требованиями времени, актуализация и углубление их
3.2	Профессиональное усовершенствование с целью продвижения по службе	Подготовка к выполнению качественно более высоких задач служащих, выдвинутых в резерв на руководящие должности.

Под профессиональной подготовкой в сфере государственного управления понимают процесс непрерывного образования, включающий профессиональную подготовку в высшем учебном заведении и дополнительное образование. Дополнительное образование, в свою очередь, включает профессиональную переподготовку, повышение квалификации и стажировку [Михалёва, Любимова: 2]. Характеристика видов профессионального обучения специалистов сферы государственного управления представлена в таблице [Реформування: 30].

Заметим, что современные исследования в большей мере посвящены вопросам дополнительного образования специалистов сферы государственного управления, тогда как проблеме подготовки будущих специалистов уделено недостаточно внимания.

Вместе с тем С.В. Кивалов под профессиональной подготовкой государственных служащих предлагает понимать приобретение образования соответствующего образовательного-квалификационного уровня по специальностям, ориентированным на профессиональную деятельность в органах государственного управления [Кивалов: 250].

С точки зрения И.В. Михалевой и М.А. Любимовой, профессиональная подготовка специалистов сферы государственного управления – это обучение с целью получения образовательного-квалификационного уровня по специальности, направленной на профессиональную деятельность в органах государственной власти или местного самоуправления [Михалева, Любимова: 3].

В.П. Иванов и В.В. Черепанов считают, что это процесс обучения будущего специалиста сферы государственного управления знаниям, умениям и навыкам, необходимым для выполнения профес-

сиональной деятельности в рамках занимаемой должности [Черепанов, Иванов: 506].

Также ученые подчеркивают, что процесс обучения будущих специалистов сферы государственного управления – это не слепое овладение теоретическим материалом, но и умение мыслить, анализировать и прогнозировать, вникать в ситуации и т. п. В частности, В.В. Гарасым акцентирует внимание на том, что знания будущих специалистов сферы государственного управления должны сопровождаться «четким осознанием поставленных задач» и пониманием конечного результата своей деятельности [Гарасым: 144]. Подобной точки зрения придерживается А.В. Карелина, подчеркивая, что для современного государственного управления важна подготовка «профессионального, компетентного, гуманного, творческого, ответственного управленца» [Карелина: 41]. Эффективности подготовки, по мнению ученого, служит взаимосвязанное профессиональное и личностное развитие.

Анализируя вышесказанное, заметим, что в большинстве случаев профессиональная подготовка специалистов сферы государственного управления рассматривается как процесс, направленный на систематический рост необходимых знаний, навыков, умений, при этом формирование личности профессионала рассматривается как опосредованное явление. На современном этапе развития системы государственного управления следует обращать пристальное внимание как формированию профессиональных знаний, навыков и умений, так и развитию профессионально важных качеств и личностных особенностей будущего специалиста.

Созвучным этому являются воззрения А.А. Переверзевой и М.В. Шуклиновой: вслед

за А.А. Деркачем, В.Г. Зазыкиным, А.К. Марковой они предлагают рассматривать две подструктуры профессионализма специалиста сферы государственного управления – профессионализм деятельности и профессионализм личности [Переверзева, Шуклинова: 77]. Они видят подструктуру профессионализма как профессиональную компетентность, опыт и эрудицию специалиста сферы государственного управления, а подструктуру личности – как совокупность качеств, соответствующих основным сферам личности, в частности мотивационной, эмоциональной, когнитивной и пр.

С нашей точки зрения, профессионализм личности формируется посредством развития профессионально важных личностных качеств.

Современные ученые имеют разные взгляды на структуру профессионально важных качеств личности специалистов рассматриваемой сферы и предлагают следующие компоненты:

- профессиональные мотивы, мотивационные профессионально важные качества, цели, интересы (В.И. Мушаева, И.Б. Новосельская);

- ценностные ориентации (служение государству и народу, профессионализм, саморазвитие) (Е.А. Суслова);

- ответственность (А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин, А.К. Маркова);

- организаторское чутье, общественная энергичность, требовательность, критичность (В.Г. Каменская);

- качества, направленные на процесс профессиональной адаптации и качества, направленные на профессиональное развитие (И.Б. Новосельская)

Опираясь на предложенные исследования, можем отметить, что в процессе профессиональной подготовки специалистов сферы государственного управления следует обратить внимание на наличие следующих групп профессионально важных качеств, способствующих эффективной профессиональной деятельности в данной области:

- качества, определяющие предрасположенность к данному виду профессиональной деятельности и являющиеся ее основой. К ним относятся ценностные ориентации, цели и интересы, связанные со служением государству и народу. Данные качества могут быть критерием для отбора на должности в сфере государственного управления.

- качества, непосредственно влияющие на эффективность профессиональной деятельности, в частности коммуникабельность, ответственность, инициативность, решительность, самостоятельность, настойчивость, энергичность, внимательность, целеустремленность и пр.

- качества, способствующие дальнейшему профессиональному и личностному развитию: гибкость, самостоятельность, требовательность к себе, стремление к саморазвитию и пр.

Анализ исследований профессиональной подготовки будущих специалистов для сферы государственного управления показал, что подготовка

должна проводиться с учетом специфики данной профессиональной деятельности и учитывать как формирование профессиональных знаний, навыков и умений, так и профессионально-личностных качеств будущего специалиста.

Осуществление данной задачи возможно посредством разработки педагогической модели формирования профессиональной готовности будущих специалистов сферы государственного управления, чему будут посвящены наши дальнейшие исследования.

Список литературы

Гарасым В.В. Некоторые вопросы подготовки государственных служащих России // Вестник государственного и муниципального управления. 2013. № 2. С. 141–146. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/nekotorye-voprosy-podgotovki-gosudarstvennyh-sluzhaschih-rossii> (дата обращения: 22.01.2020).

Карелина А.В. Профессиональные ориентиры подготовки государственных служащих в смоленском регионе // Среднерусский вестник общественных наук. 2008. № 4. С. 37–42. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnye-orientiry-podgotovki-gosudarstvennyh-sluzhaschih-v-smolenskom-regione> (дата обращения: 15.05.2020).

Лобода А.Е. Система подготовки, переподготовки и повышения квалификации государственных гражданских служащих: российский опыт и практика зарубежных стран // ЭГО: Экономика. Государство. Общество. 2015. № 4. URL: <http://ego.uara.ru/ru/issue/2015/04/> (дата обращения: 02.02.2020).

Михалёва И.В., Любимова М.А. Профессиональная подготовка государственного служащего как показатель эффективного прохождение государственной службы // Концепт: науч.-метод. электрон. журнал. 2016. № 5 (май). URL: <http://e-koncept.ru/2016/16105.htm> (дата обращения: 15.05.2020).

Паишков А.Г. Теоретико-методологические основы профессионального образования // Педагогика профессионального образования. М.: Академия, 2004. С. 5–36.

Переверзева А.А., Шуклинова М.В. Организация оценки и диагностики профессионально-личностных качеств государственных гражданских служащих // Социально-экономические явления и процессы. 2016. № 9. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsiya-otsenki-i-dagnostiki-professionalno-lichnostnyh-kachestv-gosudarstvennyh-grazhdanskih-sluzhaschih> (дата обращения: 30.06.2020).

Черепанов В., Иванов В. Основы государственной и кадровой политики. М.: ЮНИТИ-ДАНА: Закон и право, 2007. С. 493.

Гришко Ю.А. Формування цінності самореалізації майбутніх педагогів у процесі фахової підготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Запоріжжя, 2009. 20 с.

Ківалов С.В. Державна служба в Україні. Одеса: Юридична література, 2003. 368 с.

Киричков Ю.В. Непреривна ступенева освіта. Управління. Оцінювання знань. К.: Політехніка, 2001. 162 с.

Нестеренко В.В. Теоретико-методологічні засади підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти в системі заочного навчання. Одеса: ТОВ «Лера-друк», 2012. 266 с.

Професійна освіта / уклад. С.У. Гончаренко та ін. К.: Вища школа, 2000. 149 с.

Реформування професійного навчання державних службовців в Україні: проблеми та перспективи / С.М. Серьогін, Є.І. Бородин, Н.А. Липовська та ін. К.: НАДУ, 2013. 112 с.

Федоров В.Д. Менеджмент закладів освіти, менеджер закладу освіти: психологічні засади. Кам'янець-Подільський: Абетка-НОВА, 2004. 224 с.

References

Garasym V.V. *Nekotorye voprosy podgotovki gosudarstvennyh sluzhashchih Rossii* [Some issues of training Russian civil servants]. *Vestnik gosudarstvennogo i municipal'nogo upravlenija* [Bulletin of state and municipal administration], 2013, № 2, pp. 141–146. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/nekotorye-voprosy-podgotovki-gosudarstvennyh-sluzhaschih-rossii> (access date: 22.01.2020). (In Russ.)

Karelina A.V. *Professional'nye orientiry podgotovki gosudarstvennyh sluzhashchih v smolenskom regione* [Professional guidelines for training civil servants in the Smolensk region]. *Srednerusskij vestnik obshchestvennyh nauk* [Central Russian Bulletin of social Sciences], 2008, № 4, pp. 37–42. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnye-orientiry-podgotovki-gosudarstvennyh-sluzhaschih-v-smolenskom-regione> (access date: 15.05.2020). (In Russ.)

Loboda A.E. *Sistema podgotovki, perepodgotovki i povyshenija kvalifikacii gosudarstvennyh grazhdanskikh sluzhashchih: rossijskij opyt i praktika zarubezhnyh stran* [System of training, retraining and advanced training of civil servants: Russian experience and practice of foreign countries]. *JeGO: Jekonomika. Gosudarstvo. Obshchestvo* [EGO: The economy. State. Society], 2015, № 4. URL: <http://ego.uapa.ru/ru/issue/2015/04/> (access date: 02.02.2020). (In Russ.)

Mihaljova I.V., Ljubimova M.A. *Professional'naja podgotovka gosudarstvennogo sluzhashhego kak pokazatel' jeffektivnogo prohozhdenija gosudarstvennoj sluzhby* [Professional training of civil servants as an indicator of effective performance of public service]. *Nauchno-metodicheskij jelektronnyj zhurnal «Koncept»* [Scientific and methodological electronic journal «Concept»], 2016, № 5 (maj). URL: <http://e-koncept.ru/2016/16105.htm> (access date: 15.05.2020). (In Russ.)

Pashkov A.G. *Teoretiko-metodologicheskie osnovy professional'nogo obrazovanija* [Theoretical and methodological foundations of professional education]. *Pedagogika professional'nogo obrazovanija* [Pedagogy

of professional education]. Moscow, Akademija Publ., 2004, pp. 5–36. (In Russ.)

Pereverzeva A.A., Shuklinova M.V. *Organizacija ocenki i diagnostiki professional'no-lichnostnyh kachestv gosudarstvennyh grazhdanskikh sluzhashchih* [Organization of assessment and diagnostics of professional and personal qualities of state civil servants]. *Social'no-jekonomicheskie javlenija i process* [Socio-economic phenomena and processes], 2016, № 9. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsiya-otsenki-i-diagnostiki-professionalno-lichnostnyh-kachestv-gosudarstvennyh-grazhdanskikh-sluzhaschih> (access date: 30.06.2020). (In Russ.)

Cherepanov V., Ivanov V. *Osnovy gosudarstvennoj i kadrovoj politiki* [Fundamentals of state and personnel policy]. Moscow, JuNITI-DANA, Zakon i pravo Publ., 2007, p. 493. (In Russ.)

Grishko Ju.A. *Formuvannja cinnosti samorealizacii majbutnih pedagogiv u procesi fahovoї pidgotovki: avtoref. dis. ... kand. ped. Nauk* [Formation of the value of self realization of future teachers in the process of professional training: PhD thesis, resume]. Zaporozhye, 2009, 20 p. (In Ukrainian)

Kivalov S.V. *Derzhavna sluzhba v Ukraїni* [Civil service in Ukraine]. Odessa, Juridichna literatura Publ., 2003, 368 p. (In Ukrainian)

Kirichkov Ju.V. *Neprerivna stupeneva osvita. Upravlinnja. Ocinjuvannja znan'* [Continuous step-by-step education. Management. Knowledge assessment]. Kiev, Politehnika Publ., 2001, 162 p. (In Ukrainian)

Nesterenko V.V. *Teoretiko-metodologichni zasadi pidgotovki majbutnih fahivciv doskil'noi osviti v sistemi zaochnogo navchannja* [Theoretical and methodological foundations of training future specialists of preschool education in the system of distance learning]. Odessa, TOV «Leradruk» Publ., 2012, 266 p. (In Ukrainian)

Profesijna osvita [Professional education], uklad. S.U. Goncharenko ta in. Kiev, Vishha shkola Publ., 2000, 149 p. (In Ukrainian)

Reformuvannja profesijnogo navchannja derzhavnih sluzhbovciv v Ukraїni: problemi ta perspektivi [Reform of professional training of civil servants in Ukraine: problems and prospects], S.M. Ser'ogin, Є.І. Borodin, N.A. Lipov'ska ta in. Kiev, NADU Publ., 2013, 112 p. (In Ukrainian)

Fedorov V.D. *Menedzhment zakladiv osviti, menedzher zakladu osviti: psihologichni zasadi* [Management of educational institutions, manager of educational institutions: psychological foundations]. Kamianets-Podilskyi, Abetka-NOVA Publ., 2004, 224 p. (In Ukrainian)

Статья поступила в редакцию 09.12.2020; одобрена после рецензирования 16.01.2021; принята к публикации 26.02.2021.

The article was submitted 09.12.2020; approved after reviewing 16.01.2021; accepted for publication 26.02.2021.

СОЦИАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика.

2021. Т. 27, № 1. С. 143-148. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University, 2021, vol. 27, № 1, pp. 143-148. ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 374

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-1-143-148>

ТИПОЛОГИЯ И МЕТОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРАВОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПОДРОСТКОВ И СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ендовицкая Елена Анатольевна, Борисоглебский филиал Воронежского государственного университета, Борисоглебск, Россия, endovitskaya_e_a@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2038-7129>

Ермакова Ольга Евгеньевна, кандидат психологических наук, Борисоглебский филиал Воронежского государственного университета, Борисоглебск, Россия, ermakova@bsk.vsu.ru, <https://orcid.org/0000-0001-7441-9427>

Аннотация. В статье обосновывается актуальность профилактики противоправного поведения и формирования правовой компетентности в подростковом и старшем школьном возрасте; анализируются работы современных авторов по обозначенной проблеме, на основе которых представлена структура правовой компетентности. Авторы характеризуют психологические особенности подростков и старших школьников, которые необходимо учитывать при организации работы по формированию правовой компетентности обучающихся этого возраста, рассматривают возможность формирования правовой компетентности подростков и старших школьников средствами дополнительного образования. Применение активных форм и методов обучения выступает в качестве одного из условий, обеспечивающих эффективность данного процесса. Формирование правовой компетентности обучающихся в условиях дополнительного образования определяется как целенаправленный процесс, включающий когнитивный, мотивационно-ценностный и рефлексивно-деятельностный этапы. Представлены формы и методы, применяемые в ходе реализации дополнительной общеобразовательной (общеразвивающей) модифицированной программы объединения «Фемида» для обучающихся подросткового и старшего школьного возраста, показана их эффективность в работе по формированию правовой компетентности обучающихся в условиях дополнительного образования.

Ключевые слова: подросток, старший школьник, правовое воспитание, правовая компетентность, активные методы обучения, социально-правовой опыт

Для цитирования: Ендовицкая Е.А., Ермакова О.Е. Типология и методы формирования правовой компетентности подростков и старших школьников в условиях дополнительного образования // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 1. С. 143-148. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-1-143-148>

Research Article

FORMS AND METHODS OF FORMATION OF LEGAL COMPETENCY OF TEENAGERS AND SENIOR SCHOOLCHILDREN IN THE CONDITIONS OF ADDITIONAL EDUCATION

Elena A. Endovitskaya, Borisoglebsk Branch of Voronezh State University, Borisoglebsk, Russia, endovitskaya_e_a@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2038-7129>

Olga E. Ermakova, Candidate of Psychological Sciences, Borisoglebsk Branch of Voronezh State University, Borisoglebsk, Russia, ermakova@bsk.vsu.ru, <https://orcid.org/0000-0001-7441-9427>

Abstract. The article substantiates topicality of the prevention of illegal behaviour and the formation of legal competency in adolescence and high school age; we analyse the works of modern authors on this problem, on the basis of which the structure of legal competency is presented. The authors characterise the psychological characteristics of adolescents and teenagers, which must be taken into account when organising work on the formation of legal competency of children of this age, we consider the possibility of forming the legal competency of adolescents and teenagers by means of additional education. The use of active forms and methods of teaching is one of the conditions that ensure the effectiveness of the process of forming the legal competency of adolescents and senior schoolchildren in the system of additional education. The formation of legal competency of pupils in the conditions of additional education is defined as a purposeful process that includes cognitive, motivational-value and reflexive-activity stages. The forms and methods used in the implementation of the additional general education (general development) in the modified programme of the association “Themis” for pupils of adolescent and high school age are presented, their effectiveness in the work on the formation of legal competency of pupils in the conditions of additional education is shown.

Keywords: teenager, senior school pupil, legal education, legal competency, active teaching methods, social and legal experience

For citation: Endovitskaya E.A., Ermakova O.E. Forms and methods of formation of legal competency of teenagers and senior schoolchildren in the conditions of additional education. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2021, vol. 27, № 1, pp. 143-148 (In Russ.). <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-1-143-148>

Современная образовательная политика Российской Федерации направлена на воспитание нравственно зрелой личности, способной занимать активную гражданскую позицию, жить в соответствии с нормами права. Однако произошедшие в последнее время в нашем обществе политические, социальные и экономические преобразования не могли не отразиться на духовно-нравственной сфере подрастающего поколения. Как следствие в молодежной среде отмечается девальвация нравственных ценностей, снижение регулирующей функции моральных норм и рост преступности. Из-за сложной социально-экономической обстановки у определенной части молодежи возникают чувства безысходности, утраты жизненной перспективы, отчаяния.

Детская преступность, несущая в себе серьезную угрозу для здоровья, безопасности, жизни людей, в настоящее время представляет реальную проблему. Отмечается не только рост преступности среди детей, но и ужесточение и омоложение правонарушителей, увеличение среди них числа лиц женского пола. Современное общество всё чаще сталкивается с явлениями экстремизма и киберэкстремизма в молодежной среде, фактами привлечения детей и подростков к террористической деятельности, а также к участию в незаконных акциях. Так, по данным СМИ, на акциях протеста, прокатившихся по многим городам России 23 января 2021 года, правоохранительными органами было задержано около 300 несовершеннолетних.

Как показывает практика, причинами правонарушений и противоправных действий, совершаемых подростками и старшими школьниками, являются отсутствие или недостаток знаний об административной и уголовной ответственности и опыта в сфере социально-правовых отношений.

Специфика профилактики противоправного поведения несовершеннолетних заключается в том, что она не может осуществляться только лишь мерами правового регулирования. Своевременная профилактика должна создавать условия для правового воспитания несовершеннолетних, результатом которого является формирование у них правовой компетентности. Особое внимание при этом, на наш взгляд, следует уделять подросткам и старшим школьникам.

Подростковый возраст имеет важное значение в развитии и становлении личности человека. В этом возрасте закладываются нравственные ценности, жизненные перспективы, происходят значительные изменения в самосознании, возникает

стремление ощутить себя и стать взрослым. В данный период начинает формироваться критическое отношение к себе и своим поступкам, возникает ответственность перед другими людьми за последствия совершаемых действий и поступков.

Необходимость организации работы по формированию правовой компетентности в подростковом и старшем возрасте обусловлена, прежде всего, физической, умственной и социальной незрелостью несовершеннолетних. По сравнению с подростками старшие школьники представляют собой в целом уже сформированные личности, однако их ценностные ориентации остаются достаточно гибкими, подверженными различным влияниям.

Следует отметить, что и у подростков, и у старших школьников небогат жизненный опыт, окончательно не сформированы представления о морально-этических ценностях. Представители этой возрастной группы наиболее подвержены негативному информационно-психологическому воздействию, к которому зачастую прибегают лица экстремистской направленности и организаторы незаконных протестных акций. Ситуация осложняется, если в семье подростков и старших школьников отсутствует должное воспитание, и они, не имея достаточного жизненного опыта, становятся на путь противоправного поведения. Поэтому среди путей решения данной проблемы можно выделить психолого-педагогические меры по правовому воспитанию подростков и старших школьников, пропаганде правовых знаний, развитию ответственности за свои поступки, готовности дать оценку поведения других людей с точки зрения правовых норм. Т.В. Балужева в качестве мер профилактики противоправного поведения подростков предлагает организацию досуга, создание кружков и секций в целях вовлечения их в общественно-полезные занятия [Балужева: 41].

Различные подходы к вопросу определения правовой компетентности содержатся в педагогических исследованиях А.С. Аникиной, И.К. Денисенко, А.В. Коротун, С.А. Куприяновой, О.Ю. Назаровой, С.А. Рудых, Н.Н. Сапрыкиной, Н.М. Шибановой и др. В рамках нашего исследования будем придерживаться следующего определения: правовая компетентность – это «система правовых знаний, позволяющая ориентироваться в правовом поле, способность человека оптимально использовать эти знания, а также собственный внутренний потенциал (убеждения) для наиболее эффективного взаимодействия человека с обществом и правом» [Ендовицкая: 126].

В научной педагогической литературе нет однозначного мнения относительно структуры правовой компетентности. Так, М.Г. Даудов отмечает следующие структурные компоненты правовой компетентности: мотивационно-ценностный, когнитивный и практический [Даудов: 10]. Д.А. Микаилов в структуре правовой компетентности выделяет следующие компоненты: мотивационный, когнитивный, деятельностный и рефлексивный [Микаилов: 10]. Структура правовой компетентности, по мнению В.В. Завражина, содержит когнитивный, эмоционально-оценочный и поведенческий компоненты [Завражин: 395]. В структуре правовой компетентности нами выделяются следующие компоненты: мотивационный, личностный, когнитивный, деятельностный, рефлексивный, оценочный [Ендовицкая: 127].

А.А. Черемисиной были выявлены особенности процесса формирования правовой компетентности старших школьников, обусловленные спецификой возрастного развития. Среди возрастных закономерностей отмечается включение обучающихся в различные виды деятельности: учебную, внеурочную, общение со сверстниками, стимулирующее познание, установление неформальных отношений, развитие потребностей в социально-правовой деятельности [Черемисина: 7].

И.Я. Эльмурзаев подчёркивает необходимость учёта возрастных особенностей подростков и старших школьников при организации работы по правовому воспитанию. В подростковом возрасте, когда закладывается базис правового самосознания, педагог должен делать акцент на формировании у обучающихся уважительного отношения к закону, привычки соблюдать нормы права. В старшем школьном возрасте, когда происходит переход от самосознания своей личности к самоутверждению, целью правового воспитания должно выступать формирование правовых убеждений [Эльмурзаев: 124].

Большую роль в формировании правовой компетентности подростков и старших школьников играет семья и другие социальные институты: средства массовой информации, общественные организации, правоохранительные органы, учреждения социальной защиты населения. Однако основным социальным институтом формирования правовой компетентности обучающихся выступают общеобразовательные организации. При всей значимости изучения учебной дисциплины «Обществознание» и проведения внеурочных мероприятий по праву в школе необходимо отметить, что одной этой дисциплины недостаточно для формирования правовой компетентности подростков и старших школьников. Кроме того, её изучение способствует, прежде всего, формированию когнитивного компонента правовой компетентности и в меньшей степени – формированию мотивационного, деятельностного, рефлексивного и оценочного компонентов.

На современном этапе развития системы образования деятельность организаций дополнительно-

го образования в решении проблемы формирования правовой компетентности подростков и старших школьников приобретает особый смысл, так как именно в дополнительном образовании для обучающихся создаются возможности для того, чтобы стать активными участниками лично значимой и социально активной деятельности, что, собственно, и способствует формированию умения применять правовые знания на практике, строить своё поведение в соответствии с правовыми нормами, проявлять правовую активность в различных сферах деятельности. И большую роль в этом процессе играют педагоги, имеющие опыт работы в правоохранительных органах.

Анализ научной литературы позволил сделать вывод о том, что проблема формирования правовой компетентности подростков и старших школьников в условиях дополнительного образования пока не получила целостного исследования. На наш взгляд, формирование правовой компетентности подростков и старших школьников в условиях дополнительного образования возможно через специальную организацию образовательного процесса. Поэтому особого рассмотрения требуют педагогические условия, основополагающие принципы, а также формы и методы, обеспечивающие эффективность её формирования в условиях дополнительного образования.

В ходе теоретического анализа в качестве одного из условий, обеспечивающих эффективность процесса формирования правовой компетентности подростков и старших школьников в условиях дополнительного образования, нами выделяется применение активных форм и методов обучения. Как указывает Е.М. Хохлова, использование активных методов обучения «формирует творческий подход к пониманию права, развивает самостоятельность мышления и умение принимать оптимальные правовые решения в сложных правовых ситуациях» [Хохлова: 89]. Д.А. Микаилов также отмечает эффективность активных форм и методов обучения в работе по формированию правовой компетентности у студентов. Автор для усвоения правовых знаний, умений и навыков предлагает применять следующие активные методы: дискуссию, мозговой штурм, анализ конкретных ситуаций, социально-психологический тренинг, деловые и ролевые игры и др. [Микаилов: 15]. О.А. Лукаш экспериментально доказала эффективность таких активных методов обучения, как ролевые игры, метод мозгового штурма, дискуссии, метод конкретной ситуации в работе по формированию правовой компетентности студентов колледжа [Лукаш: 19].

Исходя из предлагаемой нами структуры, были выделены следующие взаимосвязанные этапы процесса формирования правовой компетентности подростков и старших школьников в условиях дополнительного образования: когнитивный, мотивационно-ценностный и рефлексивно-деятельностный.

Целью когнитивного этапа является расширение объёма правовых знаний, а также готовность и способность к овладению этими знаниями.

Мотивационно-ценностный этап направлен на формирование у обучающихся ценностного отношения к праву, позитивных правовых установок, а также мотивации на законопослушное, правомерное поведение.

Рефлексивно-деятельностный этап предполагает приобретение и расширение социально-правового опыта, контроль и оценку своего поведения и поведения других людей с позиции правовых норм.

С целью формирования правовой компетентности была разработана и апробирована дополнительная общеобразовательная (общеразвивающая) модифицированная программа объединения «Фемиды», предназначенная для обучающихся подросткового и старшего школьного возраста. Данная программа реализовывалась на базе МКУДО «ЦВР», г. Поворино Воронежской области. Остановимся подробнее на рассмотрении форм и методов обучения, применяемых нами в процессе реализации этой программы.

Занятия, предусмотренные дополнительной общеразвивающей программой, включают в себя теоретическую и практическую части. Изложение нового материала строится на объяснительно-иллюстративных, дискуссионных и игровых методах. Освоение учебного материала программы в основном происходит в процессе практической деятельности, непосредственных встреч с сотрудниками силовых структур и системы правосудия, экскурсий, так как ценность теоретических знаний осознается лишь через применение их на практике.

Лекционные занятия ориентированы на расширение имеющихся у подростков и старших школьников знаний в области государства и права, повышение уровня их осведомленности в области права, формирование у них готовности к овладению этими знаниями. На практических занятиях с подростками и старшими школьниками проводятся беседы, организуются встречи с сотрудниками силовых структур и системы правосудия.

При проведении занятий мы отдавали предпочтение использованию активных и интерактивных форм и методов обучения, построенных на диалоге, в ходе которого формируется позитивное, ценностное отношение к правовым явлениям, обогащается социально-правовой опыт обучающихся при их активном участии.

В качестве приоритетного средства реализации когнитивного этапа формирования правовой компетентности подростков и старших школьников мы выбрали дискуссию, также мы использовали диалог, беседу. Применение на практических занятиях таких методов интерактивной технологии, как дискуссия, мозговой штурм, деловые и ролевые игры, кейс-стади (анализ конкретных ситуаций), моральная дилемма, обеспечивает реализацию мотиваци-

онно-ценностного и рефлексивно-деятельностного этапов формирования правовой компетентности подростков и старших школьников.

Решение проблемных ситуаций способствует развитию у подростков и старших подростков способности выбирать средства и способы правомерного поведения, адекватного обстоятельствам. Так, анализ ситуаций правовой направленности позволяет обучающимся смоделировать соответствующие формы правомерного поведения, спрогнозировать возможные последствия противоправного поведения. При моделировании ситуаций правовой направленности целенаправленно создаются условия, требующие от подростков и старших школьников умения применять полученные знания на практике. Возникающие у обучающихся в процессе анализа конкретных ситуаций сложности способствуют осознанию необходимости пополнения имеющихся правовых знаний, умений и навыков, укрепления правовой позиции, расширения социально-правового опыта.

Эффективным методом формирования социально-правового опыта, осознанного и ответственного отношения к собственным поступкам является моральная дилемма. Моральная дилемма – это метод обучения, направленный на разрешение ситуации, ставящий обучающегося в условия нравственного выбора. Рассматривая ситуацию, обучающийся всесторонне её исследует: оценивает нравственную и правовую составляющие, прогнозирует возможные последствия; затем он осуществляет выбор, приняв ответственное решение, опираясь на правовые нормы. При этом важно, чтобы обсуждаемые с подростками и старшими школьниками моральные дилеммы содержали нравственные проблемы, максимально приближенные к реальной жизни и значимые для обучающихся данного возраста.

Игровое моделирование является универсальным средством воспроизведения правовой ситуации, обеспечивающим принятие обоснованных решений в заданных условиях и овладение обучающимися умением применять полученные знания на практике.

Деловые и ролевые игры правовой направленности способствуют развитию и закреплению у обучающихся умения оперировать правовыми знаниями, принимать верные решения и строить своё поведение, исходя из правовых норм. Г.С. Уразакова, рассматривая деловую игру как эффективное средство формирования правовой компетентности подростков, отмечает такую её особенность, как возможность смоделировать правомерное поведение в сложившемся проблемном вопросе [Уразакова: 198].

В ходе проведения деловых и ролевых игр («Суд идёт», «Права ребёнка» и др.) обучающиеся приобретают умения аргументированно доказывать свою точку зрения, исходя из заданной роли (судьи, адвоката, сторон и других участников). Обмен ролями по ходу игры способствует критическому восприятию участниками ситуаций правового характера

и приобретению социально-правового опыта. Деловые и ролевые игры также направлены на развитие у подростков и старших школьников таких коммуникативных и социальных качеств, как способности убеждать оппонентов, строить своё поведение в соответствии с установленными в обществе правовыми нормами и законами.

Социально-правовой опыт подростки и старшие школьники приобретают в процессе ролевого проигрывания ситуаций, которое способствует не только актуализации имеющихся у обучающихся правовых знаний, но и формированию навыков оценивания поведения других людей с точки зрения норм права.

Реализация цели рефлексивно-деятельностного этапа формирования правовой компетентности подростков и старших школьников обеспечивалась также их участием в коллективно-творческих делах, социальных проектах, что содействует активизации их субъектной позиции, приобретению опыта правового взаимодействия с социумом. Подростки и старшие школьники приобретают умение осуществлять сознательный контроль своей деятельности в соответствии с нормами права, а также самооценку и критическое осмысление её результатов.

На рефлексивно-деятельностном этапе формирования правовой компетентности нам представляется целесообразным привлечение подростков и старших школьников к участию в волонтерской (добровольческой) деятельности. Возможность использования данной формы работы с подростками и старшими школьниками обусловлена такими их возрастными особенностями, как желание «экспериментировать», стремление к неизвестному, необычному, рискованному. Как отмечает Л.Е. Сикорская, участие молодых людей в добровольческой деятельности не только позволяет реализовать возрастные потребности, но и даёт возможность приобрести социальный опыт [Сикорская: 7].

Опытно-экспериментальная работа показала эффективность апробированной дополнительной общеобразовательной (общеразвивающей) программы «Фемида» в решении проблемы формирования правовой компетентности подростков и старших школьников.

Таким образом, формирование правовой компетентности подростков и старших школьников – это сложный и длительный процесс, в который вовлечены все социальные институты. Формирование правовой компетентности подростков и старших школьников в условиях дополнительного образования возможно через специальную организацию образовательного процесса. Эффективными методами формирования правовой компетентности обучающихся в совокупности её структурных компонентов выступают методы интерактивной технологии.

Список литературы

Балуева Т.В. Проблемы правового сознания и воспитания подростков // Новая наука и фор-

мирование интегративно-целостного мышления / под ред. С.В. Кузьмина. Казань: ИП С.В. Кузьмин, 2017. С. 38–42.

Даудов М.Г. Формирование правовой компетентности студентов педагогического вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Махачкала, 2017. 22 с.

Ендовицкая Е.А. К проблеме формирования правовой компетентности у подростков и старших школьников в системе дополнительного образования // Вестник научной сессии факультета философии и психологии / под. ред. Ю.А. Бубнова. Воронеж: Издательский дом ВГУ, 2020. Вып. 20. С. 125–131.

Завражин В.В. Правовая компетентность детей и молодежи: сравнительный анализ // Бизнес. Образование. Право. 2019. № 4 (49). С. 395–400.

Лукаш О.А. Формирование правовой компетентности студентов колледжа культуры в процессе подготовки к профессиональной деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Тула, 2013. 24 с.

Микаилов Д.А. Педагогические условия формирования правовой компетентности будущего бакалавра педагогического образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Махачкала, 2019. 24 с.

Сикорская Л.Е. Добровольческая деятельность как показатель социального благополучия современного общества // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2015. Т. 21. № 1. С. 6–10.

Сытачева Г.Ш. Формирование правовой компетентности студентов педагогических направлений на интерактивной основе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Нижний Новгород, 2015. 25 с.

Уразаева Г.С. Деловая игра как способ формирования правовой компетентности подростков // Перекрестки истории. Актуальные проблемы исторической науки: материалы XV Междунар. науч. конф. 2019. С. 197–198.

Хохлова Е.М. Преподавание дисциплин «право» и «правоведение» с применением традиционных и инновационных методов обучения // Социально-политические науки. 2017. № 1. С. 88–90.

Черемисина А.А. Формирование правовой компетентности старших школьников: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Оренбург, 2000. 22 с.

Эльмурзаев И.Я. Правовое воспитание школьников в процессе учебной деятельности // Известия Чеченского государственного педагогического института. 2018. Т. 19. № 2 (22). С. 119–131.

References

Balueva T.V. *Problemy pravovogo soznaniia i vospitaniia podrostkov* [Problems of legal consciousness and education of adolescents]. *Novaia nauka i formirovanie integrativno-tselostnogo myshleniia* [New science and the formation of integrative holistic thinking], ed. by S.V. Kuz'mina. Kazan, IP S.V. Kuz'min Publ., 2017, pp. 38–42. (In Russ.)

Daudov M.G. *Formirovanie pravovoi kompetentnosti studentov pedagogicheskogo vuza* [The formation of the legal competence of students of pedagogical universities]: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Makhachkala, 2017, 22 p. (In Russ.)

Endovitskaia E.A. *K probleme formirovaniia pravovoi kompetentnosti u podrostkov i starshikh shkol'nikov v sisteme dopolnitelnogo obrazovaniia* [On the problem of formation of legal competence in adolescents and high school students in the system of additional education]. *Vestnik nauchnoi sessii fakul'teta filosofii i psikhologii* [Bulletin of the scientific session of the Faculty of Philosophy and Psychology], ed. by. Iu.A. Bubnova. Voronezh, Izdatel'skii dom VGU Publ., 2020, vol. 20, pp. 125–131. (In Russ.)

Zavrazhin V.V. *Pravovaia kompetentnost' detei i molodezhi: sravnitel'nyi analiz* [Legal competence of children and young people: comparative analysis]. *Business. Obrazovanie. Pravo* [Business. Education. Right], 2019, № 4 (49), pp. 395–400. (In Russ.)

Lukash O.A. *Formirovanie pravovoi kompetentnosti studentov kolledzha kul'tury v protsesse podgotovki k professional'noi deiatel'nosti*: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk [Formation of legal competence of students of the College of Culture in the process of preparation for professional activity]. Tula, 2013, 24 p. (In Russ.)

Mikhailov D.A. *Pedagogicheskie usloviia formirovaniia pravovoi kompetentnosti budushchego bakalavra pedagogicheskogo obrazovaniia*: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk [Pedagogical conditions for the formation of the legal competence of the future Bachelor of pedagogical Education]. Makhachkala, 2019, 24 p. (In Russ.)

Sikorskaia L.E. *Dobrovol'cheskaia deiatel'nost' kak pokazatel' sotsial'nogo blagopoluchiiia sovremennogo obshchestva* [Voluntary activity as an indicator of the social well-being of modern society]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N.A. Nekrasova. Serii: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsial'naia rabota. Iuvenologiya. Sotsiokinetika* [Bulletin of the Kostroma State University named after N.A. Nekrasov. Series: Pedagogy. Psychology. Social work. Ju-

venile science. Sociogenetic], 2015, T. 21, № 1, pp. 6–10. (In Russ.)

Sypacheva G.Sh. *Formirovanie pravovoi kompetentnosti studentov pedagogicheskikh napravlenii na interaktivnoi osnove*: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk [Formation of legal competence of students of pedagogical directions on an interactive basis]. Nizhny Novgorod, 2015, 25 p. (In Russ.)

Urazakova G.S. *Delovaia igra kak sposob formirovaniia pravovoi kompetentnosti podrostkov* [Business game as a way of forming legal competence of teenagers]. *Perekrestki istorii. Aktual'nye problemy istoricheskoi nauki. Materialy XV Mezhdunarodnoi nauchnoi konferentsii* [Crossroads of history. Actual problems of historical science: malzemeler XV uluslararası bilimsel konferans], 2019, pp. 197–198. (In Russ.)

Khokhlova E.M. *Prepodavanie distsiplin «pravo» i «pravovedenie» s primeneniem traditsionnykh i innovatsionnykh metodov obucheniia* [Teaching the disciplines of “Law” and “Jurisprudence” using traditional and innovative teaching methods]. *Sotsial'no-politicheskie nauk* [Social and political sciences], 2017, № 1, pp. 88–90. (In Russ.)

Cheremisina A.A. *Formirovanie pravovoi kompetentnosti starshikh shkol'nikov*: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk [The formation of the legal competence of senior pupils]. Orenburg, 2000, 22 p. (In Russ.)

El'murzaev I.Ia. *Pravovoe vospitanie shkol'nikov v protsesse uchebnoi deiatel'nosti* [Legal education of schoolchildren in the course of educational activities]. *Izvestiia Chechenskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo instituta* [Proceedings of the Chechen State Pedagogical Institute], 2018, vol. 19, № 2 (22), pp. 119–131. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 04.12.2020; одобрена после рецензирования 13.01.2021; принята к публикации 26.02.2021.

The article was submitted 04.12.2020; approved after reviewing 13.01.2021; accepted for publication 26.02.2021.

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 1. С. 149-154. ISSN 2073-1426
Vestnik of Kostroma State University, 2021, vol. 27, № 1, pp. 149-154. ISSN 2073-1426
Научная статья
УДК 374.1, 379.83
<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-1-149-154>

НЕФОРМАЛЬНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА АВТОРСКОГО ЛАГЕРЯ

Миновская Ольга Владиславовна, кандидат педагогических наук, Костромской государственной университет, Кострома, Россия, miновskayaolga@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1571-4562>

Турыгин Александр Александрович, кандидат исторических наук, Костромской государственной университет, Кострома, Россия, aturigin@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0758-6422>

Аннотация. В статье рассматривается деятельность авторских лагерей Костромской области как одна из практик неформального образования. Исследовательская задача состоит в том, чтобы осмыслить, каким образом разворачивается образовательный процесс в авторском лагере. Эмпирической базой выступает авторский лагерь ролевых игр «Кентавр» и опыт педагогического коллектива по разработке и проведению тематических смен для подростков в 2009–2020 гг. Образовательной технологией выступает ситуационно-ролевая игра-эпопея с историческим сюжетом. Авторы осуществляют анализ пяти кейсов, которые демонстрируют логику возникновения образовательных эффектов у подростков непосредственно в рамках тематической смены и по ее завершению. Содержание кейсов связано с тематикой программы; спецификой ситуационно-ролевой игры; дополнительными занятиями, которые предлагаются подростку; недирективными требованиями, адресованными участнику. Сформулированы механизмы взаимодействия подростка и неформальной образовательной среды авторского лагеря (вызов и резонанс). Механизм вызова предполагает, что элементы неформальной образовательной среды провоцируют активность участника, вызывая различные переживания (не только позитивного характера). Принимая вызов, подросток занимает субъектную позицию и прилагает усилия по достижению выбранной цели. Механизм резонанса демонстрирует, что встречаясь с элементами неформальной образовательной среды, подросток обнаруживает те, на которые ощущает положительный эмоциональный отклик. Оценивая комфортность среды и увлекательность занятий, подросток стремится освоить новые умения, достичь мастерства в решении требуемых задач. Оба механизма функционируют в неформальной образовательной среде, где включение ребенка в образовательный процесс предполагает избирательность и добровольность.

Ключевые слова: неформальное образование, авторский лагерь, образовательная среда, образовательный эффект, образовательный вызов, образовательный резонанс

Для цитирования: Миновская О.В., Турыгин А.А. Неформальная образовательная среда авторского лагеря // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 1. С. 149-154. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-1-149-154>

Research Article

NON-FORMAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE AUTHOR'S CAMP

Olga V. Minovskaia, Candidate of Pedagogic Sciences, Kostroma State University, Kostroma, Russia, miновskayaolga@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1571-4562>

Alexander A. Turygin, Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Kostroma State University, Kostroma, Russia, aturigin@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0758-6422>

Abstract. The article considers the activities of author's camps in Kostroma region as one of the practices of non-formal education. The task of the research is to understand how the educational process is organised in the author's camps. The research base is the author's camp of role-playing games «Centaur» and the experience of the pedagogic team in developing and conducting thematic shifts for teenagers in 2009-2020. The educational technology is a situational epic role-playing game with a historical plot. Authors analyse five cases that demonstrate the logic of the emergence of educational effects in teenagers directly during the event and upon its completion. The content of the cases relates to the subject of the event, specifics of situational-role-playing game, additional classes offered to teenagers; non-directive requirements addressed to the participant. The article defines mechanisms of interaction between the teenager and the informal educational environment of the author's camp (challenge and resonance). The challenge mechanism assumes that elements of the non-formal educational environment provoke participant's activity, causing various experiences (not only of a positive nature). Accepting the challenge, the teenager takes a subjective position and makes efforts to achieve the chosen goal. The resonance mechanism demonstrates that when meeting with elements of an non-formal educational environment, the teenager discovers those to which it feels a positive emotional response. Estimating the comfort of the environment and the fascination of classes, the teenager seeks to master new skills, achieve skill in solving the required tasks. Both mechanisms work in an non-formal educational environment, where the involvement of the child in the educational process expects selectivity and volunteerism.

Keywords: non-formal education, author's camp, educational environment, educational effect, educational challenge, educational resonance

For citation: Minovskaia O.V., Turygin A.A. Non-formal educational environment of the author's camp. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2021, vol. 27, № 1, pp. 149-154 (In Russ.). <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-1-149-154>

Развитие сложившихся практик неформального образования и зарождение его новых форм, изучение специфики образовательного процесса, образовательных результатов и эффектов, которые достигаются в сфере неформального образования – все эти вопросы актуальны и для современной педагогической науки, и для системы управления образованием в РФ, и для самих инициаторов неформальных образовательных практик. Отечественный Атлас практик неформального образования демонстрирует, что субъектами в данной сфере выступают различные организации, объединения, команды заинтересованных специалистов, а содержание образования и используемые форматы многообразны, имеют региональные особенности.

Если говорить о специфике Костромского региона, то особой общественно-педагогической практикой, которая получила здесь развитие, является деятельность авторских лагерей. История феномена, сложившаяся терминология, сущность и специфика функционирования авторских лагерей весьма полно представлена в исследовании Б.В. Куприянова [Куприянов 2001: 43–47], затрагивается в целом ряде работ костромских исследователей (С.Н. Возжаев, Е.И. Возжаева, Н.В. Гаврилова, Н.С. Захарова, Е.М. Карпова, В.И. Кашницкий, А.Г. Кирпичник, И.Р. Конжин, Т.Л. Крюкова, А.Н. Лутошкин, О.В. Миновская, О.А. Павлова, А.Е. Подобин, Л.С. Ручко, О.Б. Скрябина, А.И. Тимонин, А.Л. Уманский, Л.И. Уманский и др.).

С деятельностью авторских лагерей, содержанием их тематических программ вполне соотносятся такие характеристики неформального образования, как структурированность (имеет образовательные цели, время обучения и способы поддержки), наличие намерения учащегося достигнуть образовательных результатов, отсутствие сертификатов [Атлас: 5].

Суть исследовательской задачи заключается в том, чтобы осмыслить, каким образом разворачивается образовательный процесс в авторском лагере? Ответ на этот вопрос позволяет целенаправленно выстраивать алгоритмы и приемы вовлечения ребенка в образовательный процесс, планировать достижение образовательных результатов.

В качестве одной из теоретических основ исследования выступают положения о различении результатов, продуктов и эффектов педагогической деятельности, выдвинутые И.А. Колесниковой и Е.В. Титовой [Колесникова, Титова: 126–139]. При реализации тематической программы авторского лагеря сложно говорить о реальных, достижимых и диагностических образовательных целях, а соответственно, и об измеримых образовательных результатах. В первую очередь потому, что цель

тематической программы часто не является «образовательной» в контексте положений ФЗ № 273 от 29.12.2012 «Об образовании в РФ», а сам педагогический коллектив видит себя скорее в качестве субъекта социального воспитания. При этом уместно говорить об образовательных эффектах, как адекватных, так и побочных, которые возникают вследствие участия ребенка в тематической программе.

В качестве другой теоретической основы рассмотрим идеи коллектива авторов (А.П. Гузенко, Б.В. Куприянов, Л.Р. Сайфутдинова, Ю.А. Федотова), представившего модель оценки качества образования во Всероссийском детском центре «Орлёнок». Авторы видят образовательные программы в организации отдыха детей и их оздоровления как совокупность трех модулей: «Дополнительное образование» (соответствует дополнительной общеразвивающей программе), «Воспитание в первичном временном детско-подростковом объединении» и «Организация жизнедеятельности общелагерного детско-взрослого сообщества» [Опыт оценки: 9]. Таким образом, в образовательной среде лагеря обнаруживаются не только те элементы, которые мы привычно относим к образовательному процессу (тематические занятия, мастер-классы и др.), но и многие другие (например, быт, этикет, отношения и т. д.).

Также интерес представляет еще одна идея авторов: взять за основу структуру образовательных результатов (личностных, метапредметных, предметных), определяемую федеральными государственными образовательными стандартами общего образования, и дать трактовку каждой группы результатов соответственно специфике образовательной программы в организации отдыха детей и их оздоровления [Опыт оценки: 8–9].

Решение исследовательской задачи требует определения содержательных «рамок» поиска. Во-первых, мы осуществляем анализ практики конкретного авторского лагеря – лагеря ролевых игр «Кентавр», предполагая, что выявленные механизмы могут быть как общими (для всех авторских лагерей), так и специфическими (касаться только тех смен, где ключевой образовательной технологией выступает ситуационно-ролевая игра).

Во-вторых, несмотря на то, что лагерь «Кентавр» ведет свою историю с 1993 г., в центре нашего внимания период с 2009 г. по 2020 г., поскольку именно в это время ситуационно-ролевая игра-эпопея имела историческую тематику.

В-третьих, исследование строится на анализе совокупности кейсов, которые в разные годы оказали влияние на целевые ориентиры, содержание и методическое обеспечение тематических программ лагеря «Кентавр».

Прежде чем мы перейдем к анализу кейсов, следует кратко охарактеризовать особенности тематической программы лагеря «Кентавр»:

– это программа погружения в культуру [Куприянов 2012: 51], в основе которой лежит оригинальная модель ситуационно-ролевой игры-эпопеи [Куприянов, Миновская: 21–22] с историческим сюжетом;

– игра-эпопея разворачивается в течение всей смены; подростки участвуют, принимая роли исторических персон; педагоги организуют игру, помогают участникам планировать игровую тактику и стратегию;

– сюжет ситуационно-ролевой игры-эпопеи раскрывает политическую, социальную, культурную жизнь общества в определенный исторический период; игровые действия начинаются в соответствии с историческими фактами, а завершаются в зависимости от действий игроков;

– массовые мероприятия, занятия по интересам, формы работы с временным детским объединением связаны тематикой игры-эпопеи.

Кейс 1. Встреча с историей

Педагогический коллектив лагеря «Кентавр» проводит игровые смены с 1994 года. Сюжетами игры выступали литературные произведения в жанре фэнтези (Р. Желязны, Ф. Герберт) и научной фантастики (А. Азимов). С 2009 года содержание игры-эпопеи дополнилось историческим материалом.

Значение исторической тематики в полной мере раскрылось для педагогов в 2014 году, когда после 5-летнего цикла тематических программ «Россия – Восток – Запад» (2009–2013 гг.) по истории России и соседствующих с ней государств была проведена программа с фэнтезийным сюжетом. Это была программа (2014 г.) из цикла «Королевские игры», разработанная по сюжетам фэнтезийной саги Дж. Р.Р. Мартина «Песнь льда и пламени», поскольку произведением были увлечены многие педагоги и участники лагеря. Несмотря на успешную реализацию программы, поворотным моментом стало обсуждение с детьми итогов смены в заключительный период. Такие обсуждения являются традицией данного периода: здесь предлагаются идеи по развитию программы.

Подростки выступили с предложением в дальнейшем проводить игры-эпопеи с исторической, а не фэнтезийной тематикой, потому что такие игры более интересны и полезны. Важен тот факт, что инициаторы данного предложения имели большой опыт участия в сменах 2009–2013 гг. по отечественной истории.

Были определены следующие аргументы, обосновывающие предпочтительность программ с историческим сюжетом:

– игра-эпопея с историческим сюжетом основывается на целостном контексте определенного культурно-исторического периода. «Погружение» в эпоху, воссоздание ее атмосферы делают игровые переживания участников более полными и сложными;

– знакомство с историческими персонажами, повседневностью и ключевыми событиями в жизни культурно-исторической общности вызывают у подростков эмоциональный отклик, желание узнать об этих персонах и эпохе как можно больше и сыграть игровую роль интересно;

– стратегия и тактика игровых действий участников обогащается культурными образцами, соответствующими периоду. Так, подростки находят в действиях исторических персон подсказки, которые помогают им принимать решения в игре;

– в ролевой игре с историческим сюжетом большое значение имеют не только социальные и политические исторические сведения, но и географические, этнографические, экономические сведения, знания из сферы культуры и искусства и др.

Таким образом, исторический сюжет в сравнении с фэнтезийным сюжетом игры-эпопеи представился подросткам целостным, сложным, разнообразным, интересным и познавательным. В дальнейшем тематические программы цикла «Королевские игры» (2015–2018 гг.) раскрывали эпизоды всемирной истории (например, Римская республика, империя Карла Великого, колонизация Нового Света и т. д.). С 2019 года и по настоящее время педагогический коллектив лагеря реализует тематические программы из цикла «Русь изначальная» по истории Древней Руси.

Кейс 2. Встреча с ролью

Образовательный эффект взаимодействия игрока с ролью раскрылся в полной мере при проведении тематических программ из цикла «Россия – Восток – Запад» (2009–2013 гг.). Каждая программа была посвящена ключевому событию в истории России, коллизии которого имели важные последствия для будущего страны (например, программа 2009 года была посвящена событиям Русской смуты).

Каждый подросток исполнял роль исторической персоны. Получая описание роли, участник знакомился с жизненной историей персонажа, его интересами и целями, возможностями достижения этих целей. Распределение ролей между игроками осуществлялось разными способами:

1) в соответствии с выбором самого подростка, исходя из его представлений о героях и событиях эпохи;

2) по договоренности игроков между собой, исходя из представлений, как распределить роли, чтобы игра прошла динамично и интересно;

3) по предложению педагогов, если игроки не могли принять самостоятельные решения или договориться между собой.

Наибольший интерес представлял первый способ, достаточно характерный не только для опытных, но и для начинающих игроков. Среди оснований для выбора той или иной роли участники называли следующие:

– интересна сама личность исторического героя, хочется раскрыть собственное представление об этом человеке;

– интересны обстоятельства жизни исторического героя, хочется по-своему проинтерпретировать и решить в игре политические, социальные и прочие задачи, стоявшие перед этим героем;

– интересны возможности исторической персоны (например, правителя территорий или общественного лидера), хочется побывать на ее месте и получить опыт решений и действий, достичь успеха в данном качестве.

Таким образом, знакомясь с основными событиями и персонами культурно-исторического периода, который моделировался в игре-эпопее, подростки действовали избирательно, определяли те ситуации и роли, которые представляют для них наибольший интерес. Мотивация выбора игровой роли была связана, в частности, с познавательными интересами подростков.

Кейс 3. Вызов со стороны правил игры

Правила и тематика игровой ситуации определяют те средства и способы взаимодействия, которыми могут или не могут пользоваться участники конкретной игры. Игра требует актуализации имеющихся у подростка ресурсов для достижения успеха. В случае, когда игрок не обладает необходимыми личностными ресурсами, он стремится восполнить этот дефицит.

В качестве иллюстрации рассмотрим одно из правил. В тематических программах из цикла «Россия – Восток – Запад» (2009–2013 гг.) правила политических переговоров в игре требовали использования иностранного языка (английского, французского или немецкого). Иностраный язык применялся при выполнении следующих действий: составление текста игрового политического документа, проведение переговоров между игроками-политиками, публичное оглашение подписанных договоров. Педагоги провели подготовительную работу: разработали регламент переговоров, основные формулировки для договоров, специалист по иностранному языку осуществлял индивидуальное консультирование игроков. Подростки, которые играли роли политиков, но испытывали затруднения с использованием иностранного языка, могли пригласить себе в помощники и даже в переводчики других игроков.

Важным событием для игроков-политиков была ассамблея в финале игры-эпопеи. Участие в ассамблее требовало от каждого произнесения приветственной речи в начале встречи, объявления своей позиции в финале мероприятия, а также беседы с другими участниками на иностранном языке. Соответственно, подростки не только готовили «черновики» своих выступлений, но и проявляли активность в общении, несмотря на трудности при использовании иностранных языков. По завершении программы некоторые подростки приняли решение совершенствоваться в сфере иностранных языков, чтобы в следующей смене чувствовать себя уверенно и успешно.

Таким образом, для достижения целей в рамках действующих правил игры подростки мобили-

зовали личностные ресурсы и приложили усилия для восполнения их дефицита. Возникшая мотивация к образовательным достижениям за рамками тематической программы является важным образовательным эффектом.

Кейс 4. Встреча с интересным занятием

Кроме игрового содержания участникам предлагались привлекательные занятия, связанные с тематикой смены: исторические танцы, игровое фехтование, элементы народных ремесел и промыслов и, конечно, разучивание песен под гитару. Так, в тематических программах цикла «Русь изначальная» использовались различные формы организации занятий:

1) серия групповых занятий по интересам. Например, в течение смены ежедневно проходили танцевальные репетиции длительностью 60 минут, где подростки разучивали исторические танцы. Апофеозом становился бал в заключительный период смены, где танцы исполнялись в торжественной обстановке;

2) мастер-классы для игроков, которые исполняли роли зодчих, ремесленников, добытчиков ресурсов. Содержание мастер-классов было связано с народными ремеслами и промыслами (например, мастер-класс по плетению сети для рыбной ловли), а длительность составляла 30–45 минут. Игроки посещали мастер-классы по выбору, в зависимости от того, чему они хотели научиться для успешного выполнения игровых задач или из личного интереса;

3) тренировки по игровому фехтованию проводились в разном формате: и для всех желающих (1,5–2-часовая тренировка несколько раз в течение смены), и для игроков, исполнявших роли военных в игре-эпопее (ежедневные тренировки). В основном подростки занимались фехтованием на мягких тренировочных мечах, но также им предлагались элементы ножевого боя, стрельба из лука, выполнение тактических заданий на местности. Навыки фехтования использовались в активных играх на местности для того, чтобы тренировки игроков-военных были более увлекательными. Кроме того, участники могли инициировать и самостоятельно организовать занятия фехтованием в свободное время при условии присутствия педагога и выполнения правил техники безопасности;

4) час песни является традицией для большинства лагерей. В нашем случае речь идет не только о коллективном исполнении любимых песен в кругу, но и о разучивании тематических песен к ключевым мероприятиям смены. Например, для церемоний открытия и закрытия игры-эпопеи выбиралась особенная песня из репертуара российских бардов или исполнителей русского рока. Такая песня становилась предметом для обсуждения идей, которые выражены авторами песни, их созвучия идеям игры и событиям, которые разворачиваются в смене;

5) клубные встречи по интересам возникали спонтанно как ответ педагогов на запрос детей. На-

пример, если игроки, исполнявшие роль политиков, хотели разобраться в специфике культурно-исторического периода, который моделировался в игре, для них проводились 30-минутные дискуссионные встречи по утрам с педагогом – специалистом в истории. Тема такой встречи определялась запросом участников. Результатом встречи становилось уточнение исторических представлений подростков, а также и оформление игроками своих идей, стратегических и тактических ходов в предстоящей игре.

Таким образом, содержание игры-эпопеи дополнялось элементами художественного, спортивного, познавательного содержания, общением по актуальной тематике. Интересные занятия были запланированы и заранее подготовлены педагогами, при этом участие в них было добровольным для детей. Приверженность подростка какому-либо занятию определялась его индивидуальными запросами, а образовательные результаты зависели от усилий ребенка в овладении желаемыми знаниями и умениями.

Кейс 5. Вызов игры

Концепция тематических программ лагеря «Кентавр» такова, что большое внимание уделяется личностным результатам, особенно тем, которые связаны с развитием субъектности подростка во взаимодействии. В процессе интенсивной и конкурентной коммуникации с другими игроками подросток «автоматически» совершенствуется. Ему приходится реагировать на игровую ситуацию и решать сложные коммуникативные задачи во взаимодействии с другими игроками и педагогами. При этом ситуационно-ролевая игра обладает потенциалами не только для стихийного, «автоматического» совершенствования подростка в коммуникации, но и для осознаваемого им и целенаправленного самосовершенствования в актуальной сфере.

Для того, чтобы подросток мог использовать ситуационно-ролевую игру-эпопею как социальный тренажер, педагогами разрабатывается методическое обеспечение данного процесса. Содержательная работа разворачивается в следующей логике:

- проблематизация подростка по личностному основанию (Чего ты хотел бы добиться для себя в игре? В чем ты хотел бы измениться (попробовать, научиться, достичь и др.)?);
- поддержка подростка в осуществлении выбора персональной цели, планировании пути ее достижения, в реализации плана;
- содействие подростку в осмыслении собственных достижений и изменений.

Приемы работы педагогов соответствуют культурному контексту исторической эпохи, которая моделируется в игре-эпопе. В качестве примера рассмотрим смену по истории Древнего Рима из цикла «Королевские игры» (2014–2018 гг.) и методические приемы, разработанные для игроков, которые исполняли роли персонажей восточных провинций Римской империи. Ключевой формой для общения с подростками об их достижениях в игре была ве-

черная встреча у костра. Эта встреча имела регламент ритуала:

- педагоги предлагали какое-либо состязание (каждый вечер суть состязания менялась) и приглашали к участию тех, у кого есть свой замысел персонального достижения в игре-эпопе;
 - имя победителя состязания вписывалось на большой столб на ритуальном месте;
 - победитель получал право заявить организаторам игры собственную игровую цель (помимо цели персонажа, роль которого подросток играл) и получить дополнительные игровые средства. Со своей стороны подросток брал на себя обязательства достичь цель за ограниченное время;
 - если в течение заявленного времени подросток достигал своей цели, педагоги складывали легенду о нем и рассказывали другим игрокам на вечернем ритуале. Если подросток не достигал своей цели, его имя стиралось со столба;
 - в индивидуальной беседе с подростком обсуждалось, насколько он удовлетворен результатами и тем путем, который прошел для достижения цели.

Кейс позволяет обратить внимание на два момента:

- 1) возможность выбора персональной цели в игре-эпопе обеспечивает индивидуализацию участия, достижение таких результатов, которые значимы для конкретного ребенка;
- 2) педагог показывает подростку, что ролевая игра является мощным средством для самосовершенствования, несмотря на кажущуюся несерьезность. Важно помочь подростку осознать, что в жизни можно использовать для самосовершенствования самые разные ситуации (по аналогии с опытом, полученным в игре) и делать это самостоятельно, без подсказки педагога.

Перейдем к выводам. Изложенные кейсы позволяют проинтерпретировать два пути взаимодействия подростка и неформальной образовательной среды авторского лагеря. Первый условно назовем «вызов». Примечательно, что синонимами в слову «вызов» выступают слова «приглашение» и «требование». Это означает, что определенные элементы неформальной образовательной среды инициируют, провоцируют активность участника, вызывая при этом самые разные переживания. Подросток может принять вызов, занять субъектную позицию и предпринять усилия для достижения выбранной цели. Также он может не принимать вызов, продолжать участие в тематической программе с минимальными усилиями со своей стороны. В том и в другом случае участие в программе будет полноценным для подростка, но образовательные эффекты будут существенно различаться.

Второй путь условно назовем «резонанс». Это слово уместно и в исходном значении (от *лат.* *resono* – звучу в ответ, откликаюсь), и с точки зрения переносного смысла (в социальном, а не физическом и техническом значении). В педагогической науке идея резонанса рассматривается в рамках вза-

имодействия педагога с обучающимся [Сандалова: 262], как принцип при выборе стимулов для развития личности [Мельников, Сеницына, Сеницын: 122]. В нашем случае, встречаясь с определенными элементами неформальной образовательной среды, подросток обнаруживает те, на которые ощущает положительный эмоциональный отклик. Данные занятия, ситуации приятны и увлекательны для участника, он чувствует себя комфортно и стремится уделить занятиям максимально возможное время. В то же время он старается освоить занятия, достичь мастерства в решении требуемых задач.

Если провести параллели с описанными нами кейсами, то механизм вызова предполагается в кейсе «Вызов игры» и «Вызов со стороны правил игры», а механизм резонанса имеет место в кейсе «Встреча с историей» и «Встреча с интересным занятием». Что касается кейса «Встреча с ролью», то тут возможны оба варианта: и выбор роли, созвучной интересам подростка, и выбор роли, которая являет собой вызов (предполагает решение таких задач, которые требуют мобилизации игрока).

Таким образом, анализ неформальной образовательной среды авторского лагеря позволяет выделить элементы, которые обеспечивают образовательные эффекты. Взаимодействие участника с этими элементами интерпретируется при помощи механизмов вызова и резонанса, что сообразно сущности неформальной среды, где включение ребенка в образовательный процесс предполагает избирательность и добровольность.

Список литературы

Атлас практик неформального образования / авт.-сост. М.С. Аверков, Н.М. Андерссон-Жулябина, Е.А. Вишневецкая и др.; под науч. ред. А.А. Попова. М.: Национальный книжный центр, 2019. 264 с.

Колесникова И.А., Титова Е.В. Педагогическая прaxeология: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2005. 256 с.

Куприянов Б.В. Как придумать лето? Программно-методический конструктор // Народное образование. 2012. № 3. С. 49–56.

Куприянов Б.В. Очерки общественной педагогики: авторские лагеря Костромской области. Кострома: Изд-во КГУ им. Н.А. Некрасова, 2001. 65 с.

Куприянов Б.В., Миновская О.В. Ситуационно-ролевая игра как средство развития у подростков субъектности во взаимодействии: монография / под ред. И.И. Фришман. Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2002. 120 с.

Мельников В.А., Сеницына И.А., Сеницын И.А. Концептуальные основы педагогического дизайна: фрактально-резонансный подход // Наука о человеке: гуманитарные исследования. 2016. № 2 (24). С. 11–124.

Опыт оценки качества образования во Всероссийском детском центре «Орлёнок»: методическое пособие для организаторов летнего отдыха детей / А.П. Гузенко, Б.В. Куприянов, Л.Р. Сайфутдинова, Ю.А. Федотова. Краснодар: Новация, 2020. 124 с.

Сандалова С.Я. Педагогический резонанс как состояние субъектов образовательной деятельности // Вестник БГУ. 2010. № 15. С. 262–266.

References

Atlas praktik neformal'nogo obrazovaniya [Atlas of Non-Formal Education], comp. M.S. Averkov, N.M. Andersson-Zhulyabina, E.A. Vishnevskaya et al.; scientific. ed. by A.A. Popov. M., Nacional'nyj knizhnyj centr Publ., 2019, 264 p. (In Russ.)

Kolesnikova I.A., Titova E.V. *Pedagogicheskaja praxeologija: ucheb. posobie dlja stud. vyssh. ped. ucheb. zavedenij* [Pedagogical praxeology: textbook for students. Higher ped. educational institutions]. M., Akademija Publ., 2005, 256 p. (In Russ.)

Kuprijanov B.V. *Kak pridumat' leto? Programmno-metodicheskij konstruktor* [How to come up with summer? Software and Methodological Designer]. *Narodnoe obrazovanie* [Public Education], 2012, № 3, pp. 49–56. (In Russ.)

Kuprijanov B.V. *Ocherki obshhestvennoj pedagogiki: avtorskie lagerja Kostromskoj oblasti* [Essays on public pedagogy: author's camps of the Kostroma region]. Kostroma, KGU im. N.A. Nekrasova Publ., 2001, 65 p. (In Russ.)

Kuprijanov B.V., Minovskaia O.V. *Situacionno-roljevaja igra kak sredstvo razvitiya u podrostkov sub"ektnosti vo vzaimodejstvii: monografija* [Situational-role-playing game as a means of developing subjectivity in adolescents in interaction: Monograph], ed. by I.I. Frishman. Kostroma, KGU im. N.A. Nekrasova, 2002, 120 p. (In Russ.)

Mel'nikov V.A., Sinicina I.A., Sinicyan I.A. *Konceptual'nye osnovy pedagogicheskogo dizajna: fraktal'no-rezonansnyj podhod* [Conceptual foundations of pedagogical design: fractal resonance approach]. *Nauka o cheloveke: gumanitarnye issledovanija* [Human science: humanitarian research], 2016, № 2 (24), pp. 11–124. (In Russ.)

Opyt ocenki kachestva obrazovaniya vo Vserossijskom detskom centre «Orljonok»: metod. posobie dlja organizatorov letnego otdyha detej [Experience in assessing the quality of education at the Orlyonok All-Russian Children's Center: a methodological manual for organizers of summer holidays for children], A.P. Guzenko, B.V. Kuprijanov, L.R. Sajfutdinova, Ju.A. Fedotova. Krasnodar, Novacija Publ., 2020, 124 p. (In Russ.)

Sandalova S.Ja. *Pedagogicheskij rezonans kak sostojanie sub"ektov obrazovatel'noj dejatel'nosti* [Pedagogical resonance as a state of subjects of educational activity]. *Vestnik BGU* [Bulletin of BSU], 2010, № 15, pp. 262–266. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 19.12.2020; одобрена после рецензирования 14.01.2021; принята к публикации 12.02.2021.

The article was submitted 19.12.2020; approved after reviewing 14.01.2021; accepted for publication 12.02.2021.

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 1. С. 155-159. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University, 2021, vol. 27, № 1, pp. 155-159. ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 378

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-1-155-159>

ВОСПИТАНИЕ ДЕМОКРАТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ КАК ЦЕЛЕВАЯ ФУНКЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Белкина Вера Валентиновна, кандидат педагогических наук, доцент, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, Ярославль, Россия, verabelkina@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-9931-8144>

Аннотация. В статье дается характеристика понятия «демократическая культура личности» как интегративного качества, обеспечивающего эффективность надситуативного социального взаимодействия человека, обосновывается необходимость воспитания данного качества у обучающихся в современных образовательных условиях. Приводятся результаты организованного автором статьи опытно-экспериментального исследования на базе шести сельских и городских школ региона, результатом которого является описание основных направлений деятельности субъектов образовательных отношений, комплексная реализация которых обеспечивает успешность решения задач воспитания демократической культуры как целевой функции образовательной организации: развитие системы демократических представлений субъектов образовательных отношений, организация взаимодействия участников ОП на основе демократических норм и принципов, совершенствование практик организации учебной и внеучебной деятельности обучающихся.

Ключевые слова: демократическая культура, образовательная организация, направления деятельности, целевая функция, взаимодействие, субъекты образовательных отношений.

Для цитирования: Белкина В.В. Воспитание демократической культуры обучающихся как целевая функция образовательной организации // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 1. С. 155-159. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-1-155-159>

Research Article

FOSTERING A DEMOCRATIC CULTURE OF PUPILS AS A TARGET FUNCTION OF AN EDUCATIONAL ORGANISATION

Vera V. Belkina, Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor, Ushinsky Yaroslavl State Pedagogic University, Yaroslavl, Russia, verabelkina@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-9931-8144>.

Annotation. The article describes the concept of «democratic culture of the individual» as an integrative quality that ensures the effectiveness of over-situational social interaction of a person, it substantiates the need to educate this quality among pupils in modern educational conditions. The article presents the results of an experimental study organised by the author of the article on the basis of six rural and urban schools in one of the regions of the Russian Federation, the result of which is a description of the main activities of subjects of educational relations, the comprehensive implementation of which ensures the success of solving the problems of fostering a democratic culture as a target function of an educational organisation: the development of a system of democratic representations of subjects educational relations, organising the interaction of the educational process' participants on the basis of democratic norms and principles, improving the practices of organising educational and extracurricular activities of pupils.

Keywords: democratic culture, educational organisation, areas of activity, target function, interaction, subjects of educational relations.

For citation: Belkina V.V. Fostering a democratic culture of pupils as a target function of an educational organisation. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2021, vol. 27, № 1, pp. 155-159 (In Russ.). <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-1-155-159>

Современный этап общественного развития характеризуется динамичностью и разнообразием социальных ситуаций, поликультурностью и многополярностью окружающего мира. Масштабные, неуправляемые информационные потоки, противоречивость происходящих политических событий, разрозненность общественного мнения создают возможности для манипуляций сознанием и поведением детей и молодежи.

Особенности современной жизни влияют на повышение требований к образованию как к социальному институту, осуществляющему подготовку обучающихся к решению новых задач, обусловленных изменениями в общественной жизни. Успешность молодых людей в современной реальности предполагает умение ориентироваться в разнонаправленной информации, делать осознанный выбор и противостоять манипулятивным воздействиям за счет сформированных ценностных ориентаций и владения способами конструктивного взаимодействия. Важнейшими ориентирами, обеспечивающими развитие данных характеристик у человека, выступают ценности демократии (свобода, ответственность, плюрализм, равенство). Однако процессу освоения этих ценностей в условиях образовательной организации препятствует низкий уровень демократической культуры членов общества в целом и субъектов образовательных отношений в частности [Белкина 2014: 12].

К ключевым компетенциям выпускника школы сегодня относят: способность участвовать в принятии групповых решений; ненасильственно разрешать конфликты; участвовать в поддержании и улучшении демократических институтов; толерантность, принятие различий между людьми, уважение других, способность жить с представителями иных культур, языков и религий (коммунике Совета Европы); освоение способов физического, духовного и интеллектуального саморазвития [Хуторской: 17]; стремление к личностному самосовершенствованию [Сергеев: 37] и др. Анализ современных исследований позволяет утверждать, что в интегративном виде перечисленные характеристики человека составляют демократическую культуру личности, которую можно рассматривать как сформированную способность человека осуществлять эффективное социальное взаимодействие на основе демократических ценностей общества и понимания собственных особенностей.

Содержание документов, регламентирующих образовательный процесс и определяющих перспективы развития образования в нашем государстве (ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», государственная программа РФ «Развитие образования» на 2018–2025 гг., «Фундаментальное ядро содержания общего образования», «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации (2015–2025 гг.)», «Национальная доктрина развития образования в РФ до 2025 г.», федераль-

ные государственные стандарты всех уровней образования и др.), пронизано идеей демократизации образовательных отношений, а основные характеристики выпускника школы связаны с воспитанием такого интегративного качества, как «демократическая культура». Одной из целей образования, определенных в «Национальной доктрине образования РФ» [Национальная доктрина: 6], является «воспитание патриотов России, граждан правового, демократического государства, способных к социализации в условиях гражданского общества, уважающих права и свободы личности...», а в перечне личностных результатов ФГОС ООО представлены следующие требования: «...усвоение гуманистических, демократических и традиционных ценностей многонационального российского общества... освоение социальных норм, правил поведения, ролей и форм социальной жизни...» [Федеральный государственный образовательный стандарт: 7].

Тенденции развития современного общества и направленность педагогической теории и практики на развитие у обучающихся навыков «социального ориентирования», эффективной ценностно-смысловой навигации ребенка в информационном потоке, способность осуществлять нравственную экспертизу разноплановой информации, делать сознательный выбор в ситуациях неопределенности и противоречивости, проявлять созидательную общественную активность и ответственность позволяют считать воспитание демократической культуры обучающихся целевой функцией образовательной организации.

Демократическую культуру мы рассматриваем как совокупность качеств личности, обеспечивающих осознание человеком собственных особенностей и определяющих его способность осуществлять конструктивное социальное взаимодействие, основу которого составляют ценности и принципы демократии (свобода, ответственность за настоящее и будущее страны и общества, равноправие, плюрализм).

Воспитание демократической культуры понимается нами как процесс педагогического сопровождения, направленный на обогащение системы представлений ребенка о себе и окружающей социальной действительности, осознание и присвоение им норм и ценностей демократии, овладение способами конструктивной коммуникации, обеспечивающими стремление личности к устойчивому социально ответственному поведению, развитие способности отвечать перед обществом и перед собой за результаты собственной деятельности [Белкина 2020: 237].

Результаты теоретического анализа проблемы и проведенной автором статьи опытно-экспериментальной работы позволяют выделить ряд направлений, реализация которых обеспечивает решение задач воспитания демократической культуры обучающихся школ.

1. Развитие системы демократических представлений:

– *всех участников ОП*: пополнение знаний о сущности, принципах, ценностях демократии, о совокупности и единстве прав и обязанностей, ответственности за результаты собственной деятельности; знакомство со способами осуществления эффективного взаимодействия;

– *детей и подростков*: пополнение знаний о себе и своей индивидуальности, особенностях взаимодействия в группе товарищей; развитие системы представлений о культурном и социальном разнообразии мира; развитие способности осуществлять ценностную экспертизу происходящих событий;

– *педагогов*: пополнение системы правовых и психолого-педагогических знаний; углубление представлений о демократической культуре, ее компонентах, особенностях воспитания данного качества на разных возрастных этапах; расширение знаний о возможностях использования социального окружения для решения поставленных задач; осознание и признание всеми участниками ОП, администрацией образовательной организации процесса воспитания ДК целевой функцией образовательной организации;

– *родителей*: обогащение знаний родителей о своих правах и обязанностях, о правах и обязанностях ребёнка; пополнение знаний об особенностях собственного ребенка; обогащение системы психолого-педагогических знаний.

Способы реализации данного направления деятельности:

– организация обучающихся семинаров и мастер-классов для педагогов, проведение открытых педсоветов, организация конференций различного уровня, проведение мастер-классов в рамках региональных и международных конференций;

– проведение уроков и внеучебных событий, направленных на развитие системы демократических представлений обучающихся за счет использования содержательных возможностей учебных предметов и внеучебной деятельности;

– активное включение родителей в образовательный процесс путем приглашения к участию в совместных с детьми событиях, совместное с родителями обсуждение результатов диагностики, привлечение родителей к проведению учебных занятий.

Проблемы и риски в реализации направления связаны с неготовностью администрации школ осуществлять взаимодействие с субъектами ОП на основе демократических принципов и ценностей, противодействие ряда педагогов реализации новых идей, нежелание осваивать новые знания и развивать представления о демократических ценностях и принципах, мотивируя это большой учебной нагрузкой и проблемами со здоровьем; неготовность родителей активно включаться в образовательный процесс, лучше узнавать себя и своего ребенка, считая, что воспитание любого качества является в первую очередь задачей школы; смысловой переко-

понимания некоторыми детьми своих прав и обязанностей в сторону борьбы за реализацию прав, без соблюдения обязанностей.

2. Развитие взаимодействия участников ОП на основе демократических норм и принципов.

Изучение результатов диагностики; наблюдение за деятельностью педагогов; обобщение результатов бесед, интервью и рефлексивных эссе участников ОП позволяют сделать вывод о наличии у детей стремления занимать более активную и ответственную позицию на уроках и во внеучебной деятельности. Это стремление, однако, сопровождается отсутствием знаний о том, как это можно сделать. Педагоги понимают, что необходимо осуществлять субъект-субъектный характер взаимодействия, однако редко доверяют детям самим сформулировать цель урока, сделать свободный выбор, участвовать в процессах оценивания. Родители интересуются школьной жизнью детей, но их не привлекают «скучные и однообразные» родительские собрания. Все сказанное позволяет сделать вывод о необходимости стимулирования взаимодействия участников образовательного процесса и целенаправленной подготовки к нему.

Способы реализации данного направления деятельности:

– ориентация на сотруднический стиль взаимодействия всех субъектов ОП через совместное коллективное обсуждение вопросов и проблем, касающихся жизнедеятельности школы (введение школьной формы, организация дежурства и т. п.); обсуждение сильных и слабых сторон педагогического коллектива и путей развития; совместное целеполагание, планирование и анализ проведённых образовательных событий;

– целенаправленная подготовка субъектов ОП к осуществлению взаимодействия на основе знания, понимания и принятия демократических ценностей, овладение способами эффективного взаимодействия на основе сотрудничества и диалога, обеспечения партнерской позиции в ОП;

– организация совместной деятельности всех участников ОП, расширение образовательного пространства школ за счет развития взаимодействия с социальными партнерами и использование ресурсов социума;

– развитие самоуправления различных уровней [Платонова: 76];

– интеграция содержания учебных занятий и внеучебной деятельности;

– организация разновозрастного взаимодействия обучающихся как в ходе проведения учебных занятий, так и во внеучебной деятельности, а также в условиях дополнительного образования.

Проблемы и риски в реализации данного направления были связаны, прежде всего, с формализацией взаимодействия, когда количественное участие всех субъектов образовательного процесса является приоритетным в ущерб качественному, партнер-

скому, сотрудническому, интерактивному общению, предполагающему взаимообогащение ценностями и смыслами всех субъектов взаимодействия.

3. Совершенствование практик организации учебной и внеучебной деятельности.

В ходе исследования мы пришли к выводу, что в связи с многогранностью и нелинейностью исследуемого процесса представляется невозможным разработать единую технологию воспитания ДК. Рефлексивное обсуждение и анализ опыта работы по организации качеств воспитания ДК продемонстрировали наличие возможностей для решения поставленных задач у практически любого средства обучения и воспитания детей.

Способы реализации данного направления деятельности.

Анализ научных исследований, опыта работы образовательных организаций, собственных исследований относительно критериев отбора средств для обеспечения эффективности образовательного процесса в целом [Байбородова, Рожков: 190; Рожков, Байбородова: 124] и воспитания демократической культуры в частности позволил выделить следующие ориентиры:

- соответствие идеям бинарности, построенной на создании условий со стороны педагога для проявления осознанной активности обучающимися в ходе взаимодействия субъектов ОП;
- опора на личностный опыт обучающихся, что включает: перспективное целеполагание, учет имеющихся у конкретного ученика знаний и представлений;
- рефлексивный и творческий характер деятельности субъектов образовательного процесса;
- вариативность – возможность выбора детьми объектов деятельности, способов и форм деятельности, собственной роли, форм контроля и оценки результатов;
- получение индивидуального образовательного продукта, который отражает личностный рост обучающегося и достижение им поставленной цели;
- реализация всех компонентов содержания образования (знания о себе и о мире, опыт деятельности, ценностные ориентации и отношения);
- возможности для развития перцептивных способностей школьников.

Любое средство воспитания ДК должно иметь комплексный характер, нацеленный на развитие различных сфер индивидуальности ребенка и ориентированный на запросы, потребности, возможности каждого из них. Все средства являются результатом совместного поиска и творчества субъектов деятельности (детей, педагогов, родителей), предполагает возможность социального и экзистенциального выбора, имеет ризоматический характер, учитывающий, что ребенок, к которому оно применяется, может реагировать не так, как мы проектируем [Бокова: 87]. В связи с этим педагог должен быть готов перестроить используемое средство

под интересы ребенка, особенности его взаимодействия с окружающим миром.

Проблемы и риски реализации данного направления связаны с неготовностью многих педагогов кардинально изменить механизм использования известных и привычных педагогических средств. Трудности могут возникать при организации внеучебной работы: практики, основанные на реальности выбора детьми и реализации субъектной позиции, могут приводить к разбросу во мнениях. В ходе принятия решений по воле большинства, как того требует демократия, остаются те, кто недоволен принятыми решениями, противодействуют им или отказываются их исполнять.

Таким образом, сопровождение процесса воспитания демократической культуры обучающихся в условиях образовательной организации во многом обеспечивается выбором соответствующего содержания и форм совместной деятельности субъектов образовательных отношений. При этом важнейшими ориентирами данного выбора должны стать осознанные и принятые всеми участниками взаимодействия ценности, а также педагогические средства, обеспечивающие субъектную позицию обучающихся и учитывающие нелинейность их реакций на предлагаемые образовательные форматы.

Список литературы

- Байбородова Л.В., Рожков М.И. Ценностно-смысловые основы воспитательной деятельности: учебник для студентов бакалавриата направлений «Педагогическое образование» и «Психологическое образование». Ярославль: РИО ЯГПУ, 2020. 367 с.
- Белкина В.В. Воспитание демократической культуры подростков: социокультурный контекст // Казанский педагогический журнал. 2020. № 4. С. 236–243.
- Белкина В.В. Концептуальные основы воспитания демократической культуры // Ярославский педагогический вестник. 2014. № 1. С. 12–18.
- Бокова Т.Н. Ризоматические принципы обучения в альтернативных школах США // Ценности и смыслы. 2016. № 1 (41). С. 85–92.
- Национальная доктрина развития образования в РФ до 2025 г. URL: <http://sincom.ru/content/reforma/index5.htm>. (дата обращения: 02.02.2020).
- Платонова С.М. Воспитание демократической культуры личности школьника в коллективной организаторской деятельности: дис. ... канд. пед. наук. Санкт-Петербург, 2004. 218 с.
- Рожков М.И., Байбородова Л.В. Теория и методика воспитания: учеб. пособие для студ. вузов. Москва: ВЛАДОС, 2004. 256 с.
- Сергеев И.С. Основы педагогической деятельности: учеб. пособие. Санкт-Петербург: Питер, 2004. 316 с.
- Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. URL: <https://classinform.ru/fgos/1.3-osnovnoe-obshchee>

obrazovanie-5-9-class.html (дата обращения: 02.02.2021).

Хуторской А.В. Педагогическая инноватика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. Москва: Издательский центр «Академия», 2008. 256 с.

References

Baiborodova L.V., Rozhkov M.I. *Tsenostno-smyslovye osnovy vospitatel'noi deiatel'nosti: uchebnik dlia studentov bakalavriata napravlenii «Pedagogicheskoe obrazovanie» i «Psikhologo-pedagogicheskoe obrazovanie»* [Value-semantic foundations of educational activity: a textbook for undergraduate students of the directions “Pedagogical education” and “Psychological and pedagogical education”]. Iaroslavl, RIO IaGPU Publ., 2020, 367 p. (In Russ.)

Belkina V.V. *Vospitanie demokraticheskoi kul'tury podrostkov: sotsiokul'turnyi kontekst* [Fostering a Democratic Culture of Adolescents: Socio-Cultural Context]. *Kazanskii pedagogicheskii zhurnal*, 2020, № 4, pp. 236–243. (In Russ.)

Belkina V.V. *Kontseptual'nye osnovy vospitaniia demokraticheskoi kul'tury* [Conceptual foundations for the education of a democratic culture]. *Iaroslavskii pedagogicheskii vestnik* [Yaroslavl Pedagogical Bulletin], 2014, № 1, pp. 12–18. (In Russ.)

Bokova T.N. *Rizomaticheskie printsipy obucheniia v al'ternativnykh shkolakh SShA* [Rhizomatic Principles of Teaching in US Alternative Schools]. *Tsenosti i smysly* [Values and meanings], 2016, № 1 (41), pp. 85–92. (In Russ.)

Natsional'naia doktrina razvitiia obrazovaniia v RF do 2025 g. [National doctrine for the development of education in the Russian Federation until 2025]. URL: <http://sinncom.ru/content/reforma/index5.htm>. (access date: 02.02.2020). (In Russ.)

Platonova S.M. *Vospitanie demokraticheskoi kul'tury lichnosti shkol'nika v kollektivnoi organizatorskoi deiatel'nosti: dis. ... kand. ped. nauk* [Education of a democratic culture of the student's personality in collective organizational activity: dis. ... cand. ped. sciences.]. St. Petersburg, 2004, 218 p. (In Russ.)

Rozhkov M.I., Baiborodova L.V. *Teoriia i metodika vospitaniia: ucheb. posobie dlia stud. vuzov* [Theory and methodology of education: textbook. manual for stud. universities]. Moscow, VLADOS Publ., 2004, 256 p. (In Russ.)

Sergeev I.S. *Osnovy pedagogicheskoi deiatel'nosti: uchebnoe posobie* [Fundamentals of pedagogical activity: textbook.]. St. Petersburg, Piter Publ., 2004, 316 p. (In Russ.)

Federal'nyi gosudarstvennyi obrazovatel'nyi standart osnovnogo obshchego obrazovaniia [Federal state educational standard of basic general education]. URL: <https://classinform.ru/fgos/1.3-osnovnoe-obshchee-obrazovanie-5-9-class.html> (access date: 02.02.2021). (In Russ.)

Khutorskoi A.V. *Pedagogicheskaiia innovatika: ucheb. posobie dlia stud. vyssh. ucheb. zavedenii* [Pedagogical innovation: textbook. manual for stud. higher. study. establishments]. Moscow, Akademiia Publ., 2008, 256 p. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 14.01.2021; одобрена после рецензирования 15.02.2021; принята к публикации 26.02.2021.

The article was submitted 14.01.2021; approved after reviewing 15.02.2021; accepted for publication 26.02.2021.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 1. С. 160-167. ISSN 2073-1426
Vestnik of Kostroma State University, 2021, vol. 27, № 1, pp. 160-167. ISSN 2073-1426
Научная статья
УДК 378:004
<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-1-160-167>

ИССЛЕДОВАНИЕ ВОСПРИЯТИЯ ТЕРМИНОЛОГИИ ЦИФРОВОГО МИРА БУДУЩИМИ УЧИТЕЛЯМИ ИНФОРМАТИКИ И МАТЕМАТИКИ

Бороненко Татьяна Алексеевна, доктор педагогических наук, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, Санкт-Петербург, Россия, kafivm@lengu.ru

Федотова Вера Сергеевна, кандидат педагогических наук, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, Санкт-Петербург, Россия, vera1983@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматривается вопрос восприятия будущими учителями информатики и математики терминологии цифрового мира. Отмечается, что терминологическая система «цифра» возникает в результате глобальной цифровизации. Представлены результаты классификации цифровой терминологии в тематические группы на основе расшифровки их лексико-семантического смысла. Поднимается вопрос о наиболее продуктивном понимании цифровой терминологии на основе выделения тематических групп «Пространство», «Время», «Форма и материя», «Потребление», «Технологические преобразования», «Человек в цифровом мире». Выполнен обзор научных работ из разных областей науки, отобраны словосочетания с прилагательным «цифровой». Разработаны задания для выявления точности понимания цифровой терминологии. Особое внимание уделяется выявлению наиболее доступной и, наоборот, трудной для понимания лексического смысла тематической группы, сравнению объемов тематических групп. Новизна исследования видится в том, что выделены лексико-семантические группы цифровой терминологии. Актуальность исследования обусловлена актуализацией в словарном запасе учителя информатики и математики цифровой терминологии, построении цифровой терминосистемы. Показано, что наиболее емкой тематической группой является группа «Человек в цифровом мире». Сделан вывод, что оценка современного уровня освоения цифровой терминологии учителем информатики и математики позволит выявить проблемы в лексическом толковании новых слов у школьников.

Ключевые слова: цифровые технологии, цифровая терминология, тематическая группа, цифровизация, учитель информатики и математики

Благодарности. Работа выполнена при поддержке Российского фонда фундаментальных исследований, проект 19-29-14185

Для цитирования: Бороненко Т.А., Федотова В.С. Исследование восприятия терминологии цифрового мира будущими учителями информатики и математики // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 1. С. 160-167. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-1-160-167>

Research Article

RESEARCH OF PERCEPTION OF DIGITAL WORLD TERMINOLOGY BY FUTURE TEACHERS OF COMPUTER SCIENCE AND MATHEMATICS

Tatyana A. Boronenko, Doctor of Pedagogic Sciences, Pushkin Leningrad State University, St. Peterburg, Russia, kafivm@lengu.ru

Vera S. Fedotova, Candidate of Pedagogic Sciences, Pushkin Leningrad State University, St. Peterburg, Russia, vera1983@yandex.ru

Abstract. The authors of the article consider the issue of how future teachers of Computer Science and Mathematics are going to perceive the terminology of the digital world. The authors note that the terminological system “digital” arises as a result of digitalisation of all spheres of human activity. The results of the classification of digital terminology into thematic groups on the basis of decoding their lexical and semantic meaning are presented. The authors consider the issue of the most productive understanding of digital terminology based on the allocation of thematic groups “Space”, “Time”, “Form and Matter”, “Consumption”, “Technological Transformations”, “Human in the Digital World”. The authors review scientific works from different fields of science, they select phrases with the adjective “digital”. The authors create assignments to identify understanding of digital terminology. The authors determine special attention to the most accessible and complicated understanding of the lexical meaning of the thematic group, they compare the volumes of thematic groups. The novelty of the research lies in the definition of the lexical and semantic group of digital terminology. Topicality of the research lies in the need to expand the vocabulary of a teacher of Computer Science and Mathematics of digital terminology,

to build a digital terminology system. The authors prove that the most capacious thematic group is the group "People in the Digital World". The authors conclude that an assessment of the current level of mastering digital terminology by a Computer Science and Mathematics teacher is to reveal problems in the lexical interpretation of new words in schoolchildren.

Keywords: digital technologies, digital terminology, subject group, digitalization, teacher of Computer Science and Mathematics

Acknowledgments. This work was supported by the Russian Foundation for Basic Research, project 19-29-14185

For citation: Boronenko T.A., Fedotova V.S. Research of perception of digital world terminology by future teachers of Computer Science and Mathematics. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2021, vol. 27, № 1, pp. 160-167 (In Russ.). <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-1-160-167>

Наблюдаемый в последнее десятилетие в России и за рубежом этап цифровой трансформации, непосредственно связанный с внедрением цифровых технологий в производственно-технологической, социально-экономической, духовно-интеллектуальной областях, обосновывает необходимость анализа восприятия терминологического аппарата цифровизации всех сфер человеческой деятельности. «Цифровая» терминология неизбежно внедряется в тезаурус современного носителя русского языка, в том числе учителя информатики и математики. В научном познании «термин» характеризуется «специфичностью употребления, содержательной точностью, дефинированностью и номинативностью» [Ермакова: 218], относительной независимостью от контекста и однозначностью. Слова с корнем *цифр-* всюду окружают обычных людей, все чаще встречаются на страницах сайтов в сети Интернет и СМИ. Терминологическая система «цифры» образуется путем словообразовательной деривации с помощью суффиксации (*цифровать, цифровизация*), приставочно-суффиксального метода (*оцифровка*), словосложения (*колонцифра*). Большую группу составляют словосочетания, которые появились в результате терминологизации (имеется в виду семантическая трансформация общеупотребительных слов и словосочетаний), например: *цифровая платформа, цифровая школа, цифровая гигиена, цифровая грамотность, цифровая среда*. Термины рассматриваются как лексические единицы. Они свободно функционируют в языке, как и другие слова. При этом термины имеют особенную функцию – называть специальные понятия в рамках отдельной терминосистемы. «Обязательный признак термина – это потребность в дефиниции. Дефиниция позволяет точно представить объем содержания термина и служит также определением значения термина. В употреблении термин как бы замещает дефиницию, в которой он нуждается» [Шарафутдинова: 168]. Например, определение термина «цифровой сигнал» в техническом словаре отличается от общеупотребительного слова «сигнал» в толковом словаре логической строгостью, полнотой, точным и подробным описанием всех характеристик и границ понятия.

Определяющую роль в понимании новых терминов, образованных прилагательным «цифровой»,

вносит слово «цифра». Данное слово заимствовано из математического тезауруса. Оно ассоциируется с точностью, дискретностью, упорядоченностью. Исторически «цифра» играет важную роль в жизни человека. Цифры используются для записи чисел, обозначают системы счета и счисления, порядок следования объектов, возраст человека, номера телефонов, стоимость покупки, из цифр генерируются числовые пароли и др. Цифры изображены на циферблатах телефона, клавиатуры, банкомата и пр. Можно сказать, что цифры везде и всюду окружают нас: дома, в школе, на работе, в магазине, на отдыхе и т. д. Цифры систематизируют и упорядочивают окружающий мир человека.

В информатике для дискретной кодировки информации используется цифровой код 0 и 1. Этот подход стал основой для перехода от аналогового сигнала к цифровому, к цифровому способу представления и передачи информации. Сегодня прилагательное «цифровой» характеризует происходящие технологические и социальные изменения. Таким образом, производное от «цифра» прилагательное «цифровой» быстро нашло практическое применение в образовании новых словосочетаний, которые характеризуют цифровую действительность и по своим признакам определяют ее основные свойства – развитие цифровой инфраструктуры, распространение цифровых технологий, становление цифрового общества. Частота использования цифровой терминологии подтверждает стремительное распространение цифровых технологий, подчеркивает их важный вклад в развитие цифровой цивилизации. Оценить влияние радикальных цифровых трансформаций на общество и культуру, восприятие цифровой действительности можно на основе анализа адекватного понимания цифровой терминологии. Это важно в аспекте оценки целостного представления о цифровом мире: его структуре, компонентах, связях между ними, формах представления информации, результатах взаимодействия и естественного внедрения новых словосочетаний в состав активной лексики человека цифровой цивилизации.

Однако мы отмечаем, что на практике словосочетания с прилагательным «цифровой» воспринимаются условно и чаще используются в речевом обороте для акцентирования тенденции цифрови-

зации всех сфер человеческой деятельности. Возникает *противоречие* между появлением широкого пласта новых словосочетаний в результате цифровой трансформации производственных, экономических и социальных процессов и отсутствием точного понимания лексического смысла этих новых словосочетаний.

В исследовании обозначена *научная проблема* выявления у носителей русского языка степени точной интерпретации истинного значения цифровой терминологии.

Цель исследования состоит в определении тематических групп словосочетаний, формирующих у современных носителей русского языка восприятие цифровой реальности, оценка уровня освоения ими цифровой терминологии.

Понимание значения цифровой терминологии будет более продуктивным, если многообразие словосочетаний с прилагательным «цифровой» будет организовано в тематические группы.

Мы проанализировали ряд диссертационных исследований последних лет на предмет использования в них цифровой терминологии. Для анализа были выбраны работы разных областей науки. В диссертационных исследованиях в области экономических наук используются термины, характеризующие особенности цифровой трансформации и цифровой экономики в жизни человека. Авторами используются также специализированные устойчивые конструкции, например: *цифровой актив, цифровой лидер, цифровая компания, цифровой инвестор, цифровой бизнес, цифровой доход, цифровой аудит* и др. Нами выделено 46 словосочетаний с прилагательным «цифровой» в работе, выполненной Ю.И. Грибановым [Грибанов: 355], у Ш. Р. Гусейнова [Гусейнов: 320] нами обнаружено 37 словосочетаний, которые пересекались с первым исследованием только по сочетаниям: *цифровая экономика, цифровые технологии, цифровая среда, цифровые сервисы*.

В диссертационном исследовании А.А. Карцхия [Карцхия: 44] найдено 47 словосочетаний с прилагательным «цифровой». В педагогической разработке М.Е. Вайндорф-Сысоева [Вайндорф-Сысоева: 461] сделана выборка еще 8 новых словосочетаний с прилагательным «цифровой». Эти сочетания характеризуют образовательную деятельность человека и с предыдущими научными разработками пересекаются в поле «цифровые технологии». Данные словосочетания были объединены в шесть укрупненных групп в соответствии с их лексическим значением.

Инновационный характер цифровой реальности представляет тематическая группа «*Технологические преобразования*», в состав которой вошли группы: *цифровая трансформация, цифровые преобразования, цифровая революция, цифровая инновация, цифровые технологии, цифровая экономика, цифровой прорыв, цифровое решение, цифровое*

управление, цифровая конвергенция, цифровой процесс, цифровая инициатива, цифровой канал, цифровые объекты, цифровые возможности.

Тематическими группами представлены философские категории пространства, времени, формы и материи цифровой реальности:

1) группой «*Пространство*»: *цифровое пространство, цифровая среда, цифровая образовательная среда, цифровая компания, цифровое предприятие, цифровое образовательное учреждение, цифровая школа, цифровая инфраструктура, цифровая платформа, цифровая экосистема, цифровая сфера*;

2) группой «*Время*»: *цифровая эпоха, цифровая реальность, цифровой ритм*;

3) группой «*Форма и материя*»: *цифровой формат, цифровые данные, цифровые модели, цифровой язык математики, цифровой ландшафт, цифровое взаимодействие, цифровой каталог, цифровое решение, цифровой бизнес, цифровой проект, цифровой фактор, цифровой воркшоп, цифровая запись, цифровой код, цифровой файл, цифровая база данных, цифровой реестр, цифровой язык, цифровой атрибут*.

Группа «*Потребление*» состоит из словосочетаний: *цифровой актив, цифровой лидер, цифровой инвестор, цифровой доход, цифровой товар, цифровой контент, цифровая услуга, цифровая библиотека, цифровой потребитель, цифровой менеджмент, цифровая психология, цифровое образование, цифровое обучение, цифровые медиа, цифровой сервис, цифровой инструмент, цифровая профессия, цифровая коммуникация, цифровое здравоохранение, цифровая сделка, цифровая витрина, цифровая ответственность, цифровое имущество, цифровая музыка, цифровое видео, цифровая версия, цифровая сеть, цифровой рынок, цифровой идентификатор, цифровой оборот, цифровой контроль (транзакция), цифровой налог*.

Группа «*Человек в цифровом мире*» включает словосочетания: *цифровая репутация, цифровой след, цифровая личность, цифровой профиль, цифровая идентификация, цифровая социализация, цифровое развитие, цифровые знания, цифровая грамотность, цифровая культура, цифровой гражданин, цифровое общество, цифровой разрыв, цифровая дифференциация, цифровой портрет, цифровой двойник, цифровые потребности, цифровая идентификация, цифровая этика, цифровой куратор, цифровой уклад жизни, цифровая гигиена, цифровые права, цифровые правоотношения, цифровая ответственность, цифровая зависимость*. Это большая тематическая группа, которую образуют словосочетания, отражающие позиционирование человеком своего «я» в цифровой реальности в гетерогенных связях (в горизонтальном и вертикальном социальном срезе), восприятие и возможности виртуальной среды для развития личности.

Тематические группы в научной литературе

Авторы	Тематические группы
[Павлютенкова: 120]	Группа «Технологические преобразования»: цифровое правительство, цифровые изменения, цифровое будущее. Группа «Пространство»: цифровой мир, цифровая организация. Группа «Форма и материя»: цифровой стандарт, цифровой контент.
[Суходолов, Калужина, Спасенников, Колодин: 385]	Группа «Технологические преобразования»: цифровая криминология. Группа «Человек в цифровом мире»: цифровое профилирование, цифровой профиль, цифровой дневник. Группа «Форма и материя»: цифровая электроника, цифровое устройство.
[Иванов, Кайбияннен, Мифтахутдинова: 136]	Группа «Человек в цифровом мире»: цифровое поколение. Группа «Форма и материя»: цифровая лаборатория.
[Петрунева Р.М., Васильева, Петрунева Ю.В.: 47]	Группа «Человек в цифровом мире»: цифровое студенчество, цифровой инженер, цифровое поведение, цифровая компетентность, цифровое мышление, цифровой абориген, цифровое окружение. Группа «Форма и материя»: цифровая информация.
[Sari Ayu, Suryani, Rochsantiningsih, Suharno: 20]	Группа «Технологические преобразования»: цифровой ассистент (digital assistants), виртуальный помощник), цифровой интеллект (digital intelligence, искусственный интеллект). Группа «Форма и материя»: цифровые учебные ресурсы, цифровые материалы.
[Литвинцева, Шмаков, Стукаленко, Петров: 107]	Группа «Технологические преобразования»: цифровой прорыв, цифровое производство. Группа «Человек в цифровом мире»: цифровое качество жизни, цифровая компетенция. Группа «Потребление»: цифровое благо.
[Дёрр, Ковальски, Невский: 6]	Группа «Технологические преобразования»: цифровые деньги, цифровая валюта.
[Илалтдинова, Беляева, Лебедева: 33]	Группа «Форма и материя»: цифровая педагогика, цифровое образование, цифровая дидактика.
[Байденко: 136]	Группа «Форма и материя»: цифровой сертификат, цифровой инструмент.
[Попов, Семячков: 1088]	Группа «Безопасность»: цифровая безопасность, цифровые угрозы, цифровые риски. Группа «Форма и материя»: цифровой проект.
[Карасев, Васильев, Максимов, Молодов: 52]	Группа «Технологические преобразования»: цифровая подпись. Группа «Форма и материя»: цифровая связь.
[Остроухов, Климина, Купцова: 47]	Группа «Форма»: цифровая модель местности, цифровая модель рельефа.
[Пальчикова, Смирнов: 95]	Группа «Форма и материя»: цифровое изображение, цифровое преобразование, цифровая фотокамера.
[Гвоздиков: 1]	Группа «Человек в цифровом мире»: цифровая антропология. Группа «Форма и материя»: цифровое измерение.
[Лизунова: 106]	Группа «Технологические преобразования»: цифровая индустрия, цифровое книгоиздание. Группа «Форма и материя»: цифровой контент. Группа «Потребление»: цифровая книга, цифровой продукт, цифровой гаджет, цифровой ресурс.
[Leone: 312]	Группа «Человек в цифровом мире»: цифровая цивилизация, цифровая коммуникаций.
[Campbell, Evolvi: 5]	Группа «Человек в цифровом мире»: цифровая религия, цифровой контекст, цифровая игра, цифровые площадки.
[Новицкий В.А., Новицкая Л.Ю.: 213]	Группа «Технологические преобразования»: цифровые программы. Группа «Форма и материя»: цифровое доказательство, цифровая фиксация, цифровой иск, цифровой интерфейс. Группа «Потребление»: цифровой мессенджер, цифровой платеж, цифровая оплата, цифровая фотография. Группа «Человек в цифровом мире»: цифровая эволюция.

Анализ научных отечественных и зарубежных научных источников, индексируемых в международных базах цитирования, позволил расширить представленный перечень цифровой терминологии и дополнить новой тематической группой (тематическая группа «Безопасность»). Заметим, что в таблице не будут повторяться уже использованные примеры цифровой терминологии. Мы ограничимся только новыми конструкциями (см. табл.).

Таким образом, по итогам анализа научных источников и интернет-сайтов нами обнаружено 175 различных словосочетаний со словом «цифровой»: 28 словосочетаний в группе «Технологические преобразования», 14 – в группе «Пространство», 3 – в группе «Время», 43 – в группе «Форма и материя», 42 – в группе «Потребление», 45 – в группе «Человек в цифровом мире». Это подтверждает цифровизацию многообразия сфер человеческой деятельности.

сти и необходимость пополнения словарного запаса современного носителя русского языка.

В 2019–2020 гг. было проведено исследование среди будущих учителей информатики и математики. В ходе эксперимента 69 студентам 2–5 курсов педагогического направления были предложены для анализа наиболее часто встречаемые в повседневной жизни и в СМИ словосочетания с прилагательным «цифровой». Испытуемые письменно выполняли предложенные задания, предполагающие определение содержания термина, обоснование отличий между терминами. При отборе лексики использовались научные и публицистические тексты в сети Интернет, веб-страницы некоторых специализированных порталов («Цифровое образование», «Цифровая грамотность.рф», «Будущее России. Национальные проекты», «Учеба.онлайн» и др.). Респондентами были выбраны учителя информатики и математики, так как именно они обязаны свободно владеть специализированным языком в области цифровизации, чтобы передавать свой общекультурный опыт школьникам.

Участникам эксперимента предлагались задания на установление лексического значения цифровой терминологии, и по итогам анализа ответов респондентов делался вывод о наиболее доступной для понимания тематической группы.

Задание 1. Различаете ли Вы понятия «цифровая реальность», «виртуальная реальность» и «дополненная реальность»? Если да, то есть ли в них схожие лексические компоненты? (Это цифровые технологии, ориентированные на интерактивность, реализм и визуализацию. Слово «реальность» объединяет их по смыслу – «здесь и сейчас».) Полученные ответы респондентов демонстрируют, что в 67 % словосочетания «виртуальная реальность» и «дополненная реальность» воспринимаются как синонимы. Только 13% различают их, но не могут обосновать их различия и сходства и только 2 % справляются с данным заданием.

Задание 2. Поняты ли Вам смысл словосочетания «цифровые права». Признается необходимым включение цифровых прав как отдельного вида гражданских прав. Как Вы думаете, исходя из смысла «цифровой», с чем это связано? Можете ли Вы дать развернутый ответ? Какими видами цифровых прав Вы обладаете как пользователь сети Интернет? Можно ли считать цифровым правом право на обеспечение сохранности персональных данных и поддержание кибербезопасности? Полученные ответы респондентов демонстрируют, что словосочетание «цифровое право», особенно если оно используется вне контекста, непонятно 87 % респондентов, 13 % респондентов характерно размытое толкование смысла словосочетания, однако оно не соответствует действительности и истинному содержанию этого феномена.

Задание 3. Как Вы думаете, словосочетания «цифровая цивилизация» и «цифровое общество» обозна-

чают одинаковые по объему понятия? Между ними существует подмножественная связь или это синонимы? Ответы демонстрируют затруднение респондентов с выполнением этого задания. В конечном итоге 93 % склоняются к тому, чтобы отличать их, но подтверждающих объяснений привести не могут. 7 % считают данные словосочетания синонимами.

Задание 4. В ближайшей перспективе считается, что наиболее востребованными будут цифровые профессии. Можете ли Вы привести примеры таких профессий? Чем занимается в своей профессиональной деятельности «утилизатор больших данных», «архитектор информационных систем», «консультант по безопасности личного профиля»? Респонденты исходили из имеющихся у них базовых знаний о больших данных, информационных системах, информационной безопасности, но лексическое истолкование новой профессии по визуальной композиции названия цифровой профессии оказалось неверным. Смысловая конструкция несет более глубокий смысл, чем он был назван респондентами.

Задание 5. Какие цифровые устройства Вы используете в практической деятельности? Можете ли Вы объяснить, почему они так называются – «цифровые»? Ответы на данный вопрос у будущих учителей информатики и математики оказались в числе других заданий наиболее верными. Это позволяет думать, что средства СМИ, рекламные акции современных высокотехнологичных устройств оставляют в сознании молодежи образ о цифровых устройствах. Наиболее часто называемыми словосочетаниями стали «цифровой фотоаппарат», «цифровой телевизор», «цифровая видеокамера», «умная колонка», «цифровой диктофон», «интерактивная панель», «интерактивная доска», «мобильный телефон», «смартфон», «планшет» и др. Заметим, что в перечне ответов фигурируют не только словосочетания со словом «цифровой». Это значит, что будущим педагогам в целом понятен смысл словосочетания «цифровое устройство». Интерес для исследования также вызвало имеющееся у будущих учителей информатики представление об отличии цифрового сигнала от аналогового. Однако, как показало исследование, дать четкое определение понятию «цифровое устройство» никто из опрошенных респондентов не смог; чаще всего сочетание «цифровой» + «традиционное название предмета» используется как устойчивое сочетание.

Задание 6. Приведите примеры используемых Вами цифровых услуг.

Респонденты называют примеры, идентичные пониманию «электронная услуга»: цифровое обучение, цифровое телевидение, цифровое общение, цифровая покупка, цифровой заказ, цифровая фотография, цифровое видео и др. Ответы респондентов характеризуют узкий круг представлений о цифровом потреблении. Активной группой словосочетаний в словарном запасе носителя русского

языка по всем тематическим группам является менее половины (67 словосочетаний) уже известных сочетаний. При этом интерпретация их содержания не всегда соответствует действительности.

Задание 7. Охарактеризуйте объем понятия «цифровая безопасность». Ответы респондентов связываются с основами информационной безопасности, при этом многие новые цифровые угрозы, вопросы цифровой гигиены не рассматриваются.

Мы замечаем, что тематическая группа «Человек в цифровом мире» является наиболее емкой (45 словосочетаний). Это подтверждает важную роль цифровых технологий для формирования цифровой действительности современного человека, влияние на его личное пространство, условия сохранения физического и психологического здоровья и благополучия, социального взаимодействия, удовлетворения информационных и социальных потребностей, интеллектуального развития. При этом нам представляется, что наиболее важными словосочетаниями данной группы являются конструкции, которые определяют уникальность, позиционируют каждого человека в виртуальном мире, подчеркивают самобытность его «я», идентифицируют из всего многообразия пользователей сети Интернет (цифровой профиль, цифровой портрет, цифровая идентификация), указывают на необходимость соблюдения сетевой этики и правил поведения (*цифровой след, цифровая репутация, цифровая ответственность, цифровой гражданин, цифровая культура*), способствуют развитию личности человека (цифровое развитие, цифровые знания, цифровая грамотность). В настоящее время современными носителями русского языка к наиболее понятной тематической группе отнесена группа «Потребление» и «Форма». Вероятно, это связано с визуальным переводом традиционного способа удовлетворения потребностей в электронную форму. Более сложными для истолкования лексического значения слова являются наименования новых объектов, созданных непосредственно в цифровой реальности (например, *цифровое управление, цифровые права, цифровой платеж, цифровая услуга, цифровые риски, цифровой двойник, цифровая школа и др.*).

Таким образом, цифровые технологии расширяют окружающее пространство человека, диверсифицируют виды деятельности и способы коммуникации. Происходит наполнение терминологической системы новыми «цифровыми» производными. Формирование тематических групп словосочетаний с прилагательным «цифровой» способствует системному восприятию цифровой реальности современными носителями русского языка. Оценка современного уровня освоения цифровой терминологии будущими учителями информатики и математики позволяет охарактеризовать существующие проблемы в лексическом толковании нового пласта терминологических конструкций. Стоит надеяться,

что тематические группы будут наполняться, и, соответственно, словарный запас носителей русского языка должен пропорционально расширяться. Это позволит им уверенно ориентироваться в цифровой действительности.

Список литературы

Байденко В.И. Болонский процесс: в преддверии третьего десятилетия // Высшее образование в России. 2018. № 11. С. 136–148.

Вайндорф-Сысоева М.Е. Многоуровневая подготовка педагогических кадров к профессиональной деятельности в условиях цифрового обучения: дис. ... д-ра пед. наук. М., 2019. 461 с.

Гвоздикова Д. Схоластика для инстаграма: к цифровой антропологии современности // Логос. 2019. № 29 (6 (133)). С. 1–19.

Грибанов Ю.И. Цифровая трансформация социально-экономических систем на основе развития института сервисной интеграции: дис. ... д-ра экон. наук. СПб., 2019. 355 с.

Гусейнов Ш.Р. Методология управления стоимостью корпоративных образований в условиях цифровой экономики: дис. ... д-ра экон. наук. СПб., 2019. 320 с.

Дёрр Д., Ковальски О., Невский С.И. Цифровизация и денежный порядок. Проблемы и перспективы регулирования рынка криптовалют // Terra Economicus. 2019. № 17 (4). С. 6–22.

Ермакова А.В. Природа термина // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. 2018. № 2. С. 218–223.

Иванов В.Г., Кайбияйнен А.А., Мифтахутдинова Л.Т. Инженерное образование в цифровом виде // Высшее образование в России. 2017. № 12. С. 136–143.

Илалтдинова Е.Ю., Беляева Т.К., Лебедева И.В. Цифровая педагогика: особенности эволюции термина в категориально-понятийном аппарате педагогики // Перспективы науки и образования. 2019. №4 (40). С. 33–43.

Карасев Н.А., Васильев В.А., Максимов А.И., Молодов В.А. Организационные, правовые и технологические аспекты обмена медицинской информацией // Журнал им. Н.В. Склифосовского: Неотложная медицинская помощь. 2017. № 6 (1). С. 52–57.

Карцхия А.А. Гражданско-правовая модель регулирования цифровых технологий: дис. ... д-ра юрид. наук. М., 2019. 394 с.

Лизунова И.В. Рынок электронных книг в России: специфика производства и дистрибуции // Текст. Книга. Книгоиздание. 2019. № 19. С. 106–125.

Литвинцева Г.П., Шамаков А.В., Стукаленко Е.А., Петров С.П. Оценка цифровой составляющей качества жизни населения в регионах Российской Федерации // Terra Economicus. 2019. № 17 (3). С. 107–27.

Новицкий В.А., Новицкая Л.Ю. Понятие и виды цифровых доказательств // Ленинградский юридический журнал. 2019. № 1 (55). С. 213–220.

Остроухов А.В., Климина Е.М., Купцова В.А. Ландшафтное картографирование труднодоступных территорий на примере государственного природного заповедника «Болонский» (Россия) // *Nature Conservation Research. Заповедная наука*. 2020. № 5 (2). С. 47–63.

Павлютенкова М.Ю. Электронное правительство vs цифровое правительство в контексте цифровой трансформации // *Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены*. 2019. № 5 (153). С. 120–135. DOI: 10.14515/monitoring.2019.5.07.

Пальчикова И.Г., Смирнов Е.С. Интервальная оценка параметров цвета из цифровых изображений. *Компьютерная оптика*. 2017. № 41 (1). С. 95–102. DOI: 10.18287/2412-6179-2017-41-1-95-102.

Петрунева Р.М., Васильева В.Д., Петрунева Ю.В. Цифровое студенчество: мифы и реальность // *Высшее образование в России*. 2019. № 11. С. 47–55.

Попов Е.В., Семячков К.А. Проблемы экономической безопасности цифрового общества в условиях глобализации // *Экономика региона*. 2018. № 14 (4). С. 1088–1101.

Суходолов А.П., Калужина М.А., Спасенников Б.А., Колодин В.С. Цифровая криминология: метод цифрового профилирования поведения неустановленного преступника // *Всероссийский криминологический журнал*. 2019. № 13 (3). С. 385–394.

Шарафутдинова Н.С. О понятиях «терминология», «терминосистема» и «терминополе» // *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2016. № 6-3 (60). С. 168–171.

Campbell H.A., Evolvi G. Contextualizing current digital religion research on emerging technologies. *Human Behavior and Emerging Technologies*, 2020, vol. 2, № 1, pp. 5–17.

Leone M. Mona Lisa's emoji: digital civilization and its discontents. *Social Semiotics*, 2020, vol. 30, № 3, pp. 312–327.

Sari Ayu I., Suryan Nunuk, Rochsantining Sih Dewi, Suharno Suharno Digital learning, smartphone usage, and digital culture in indonesia education. *Интеграция образования*, 2020, № 24 (1 (98)), pp. 20–31.

References

Bajdenko V.I. *Bolonский процесс: впереди трет'его десятилетия* [The Bologna Process: Ahead of the Third Decade]. *Высшее Образование в России* [Higher Education in Russia], 2018, № 11, pp. 136–148. (In Russ.)

Vajndorf-Sysoeva M.E. *Mnogourovnevaya podgotovka pedagogicheskikh kadrov k professional'noj deyatel'nosti v usloviyakh cifrovogo obucheniya*: dis. ... d-ra ped. nauk [Multilevel training of teaching staff for professional activities in digital learning: DSc thesis]. Moscow, 2019, 461 p. (In Russ.)

Gvozdikov D. *Skholastika dlya instagrama: k cifrovoy antropologii sovremennosti* [Scholasticism for Instagram: towards the digital anthropology of our time]. *Logos* [The Logos Journal], 2019, № 29 (6 (133)), pp. 1–19. (In Russ.)

Gribanov YU.I. *Cifrovaya transformaciya social'no-ekonomicheskikh sistem na osnove razvitiya instituta servisnoj integracii*: dis. ... d-ra ekon. nauk [Digital transformation of socio-economic systems based on the development of the institution of service integration: DSc thesis]. St. Peterburg, 2019, 355 p. (In Russ.)

Gusejnov SH.R. *Metodologiya upravleniya stoitimost'yu korporativnykh obrazovaniy v usloviyakh cifrovoj ekonomiki*: dis. ... d-ra ekon. nauk [Methodology for managing the value of corporate entities in the digital economy: DSc thesis]. St. Peterburg, 2019, 320 p. (In Russ.)

Dyorr D., Koval'ski O., Nevskij S.I. *Cifrovizaciya i denezhnyj poryadok. Problemy i perspektivy regulirovaniya rynka kriptovalyut* [Digitalization and monetary order. Problems and prospects of cryptocurrency market regulation]. *Terra Economicus*, 2019, № 17 (4), pp. 6–22. (In Russ.)

Ermakova A.V. *Priroda termina* [The nature of the term]. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo* [Vestnik of Lobachevsky University of Nizhni Novgorod], 2018, № 2, pp. 218–223. (In Russ.)

Ivanov V.G., Kajbiyajnen A.A., Miftahutdinova L.T. *Inzhenernoe obrazovanie v cifrovom vide* [Engineering education in digital form]. *Высшее Образование в России* [Higher Education in Russia], 2017, № 12, pp. 136–143. (In Russ.)

Ilatdinova E.YU., Belyaeva T.K., Lebedeva I.V. *Cifrovaya pedagogika: osobennosti evolyucii termina v kategorial'no-ponyatijnom apparate pedagogiki* [Digital pedagogy: features of the evolution of a term in the categorical-conceptual apparatus of pedagogy]. *Perspektivy nauki i obrazovaniya* [Perspectives of Science and Education], 2019, № 4 (40), pp. 33–43. (In Russ.)

Karasev N.A., Vasil'ev V.A., Maksimov A.I., Molodov V.A. *Organizacionnye, pravovye i tekhnologicheskie aspekty obmena medicinskoj informaciej* [Organizational, legal and technological aspects of the exchange of medical information]. *Zhurnal im. N.V. Sklifosovskogo Neotlozhnaya medicinskaya pomoshch'* [Russian Sklifosovsky Journal: Emergency Medical Care], 2017, № 6 (1), pp. 52–57. (In Russ.)

Karckhiya A.A. *Grazhdansko-pravovaya model' regulirovaniya cifrovyyh tekhnologij*: dis. ... d-ra yurid. nauk [Civil law model of digital technology regulation: DSc thesis]. Moscow, 2019, 394 p. (In Russ.)

Lizunova I.V. *Rynok elektronnykh knig v Rossii: specifika proizvodstva i distribucii* [The e-book market in Russia: the specifics of production and distribution]. *Tekst. Kniga. Knigoizdanie* [Text. Book. Publishing], 2019, № 19, pp. 106–125. (In Russ.)

Litvinceva G.P., SHmakov A.V., Stukalenko E.A., Petrov S.P. *Ocenka cifrovoj sostavlyayushchej kachestva zhizni naseleniya v regionah Rossijskoj Federacii* [Assessment of the digital component of the quality of life of the population in the regions of the Russian Federation]. *Terra Economicus*, 2019, № 17 (3), pp. 107–127. (In Russ.)

Novickij V.A., Novickaya L.Yu. *Ponyatie i vidy cifrovyyh dokazatel'stv* [The concept and types of digital evidence]. *Leningradskij yuridicheskij zhurnal* [Leningrad legal journal], 2019, № 1 (55), pp. 213–220. (In Russ.)

Ostrouhov A.V., Klimina E.M., Kupcova V.A. *Landshaftnoe kartografirovaniye trudnodostupnykh territorij na primere gosudarstvennogo prirodnoho zapovednika «Bolon'skij» (Rossiya)* [Landscape mapping of hard-to-reach areas on the example of the state natural reserve “Bolognsky” (Russia)]. *Nature Conservation Research. Zapovednaya nauka* [Nature Conservation Research. Conservation science], 2020, № 5 (2), pp. 47–63. (In Russ.)

Pavlyutenkova M.YU. *Elektronnoe pravitel'stvo vs cifrovoe pravitel'stvo v kontekste cifrovoj transformacii* [E-government vs digital government in the context of digital transformation]. *Monitoring obshchestvennogo mneniya: ekonomicheskie i social'nye peremeny* [Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes Journal], 2019, № 5 (153), pp. 120–135. DOI: 10.14515/monitoring.2019.5.07. (In Russ.)

Pal'chikova I.G., Smirnov E.S. *Interval'naya ocenka parametrov cveta iz cifrovyyh izobrazhenij* [Interval estimation of color parameters from digital images]. *Kompyuternaya optika* [Computer Optics], 2017, № 41 (1), pp. 95–102. DOI: 10.18287/2412-6179-2017-41-1-95-102. (In Russ.)

Petruneva R.M., Vasil'eva V.D., Petruneva YU.V. *Cifrovoe studenchestvo: mify i real'nost'* [Digital Stu-

dents: Myths and Reality]. *Vysshee Obrazovanie v Rossii* [Higher Education in Russia], 2019, № 11, с. 47–55. (In Russ.)

Popov E.V., Semyachkov K.A. *Problemy ekonomicheskoy bezopasnosti cifrovogo obshchestva v usloviyah globalizacii* [Problems of economic security of digital society in the context of globalization]. *Ekonomika regiona* [Economy of Region], 2018, № 14 (4), с. 1088–1101. (In Russ.)

Suhodolov A.P., Kaluzhina M.A., Spasennikov B.A., Kolodin V.S. *Cifrovaya kriminologiya: metod cifrovogo profilirovaniya povedeniya neustanovlennogo prestupnika* [Digital Criminology: A Method for Digitally Profiling the Behavior of an Unidentified Offender]. *Vserossijskij kriminologicheskij zhurnal* [Russian Journal of Criminology], 2019, № 13 (3), pp. 385–394. (In Russ.)

Sharafutdinova N.S. *O ponyatiyah «Terminologiya», «Terminosistema» i «Terminopole»* [On the concepts of “Terminology”, “Terminosystem” and “Terminopole”]. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki* [Philology. Theory & Practice], 2016, № 6-3 (60), pp. 168–171. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 14.11.2020; одобрена после рецензирования 24.12.2020; принята к публикации 26.02.2021.

The article was submitted 14.11.2020; approved after reviewing 24.12.2020; accepted for publication 26.02.2021.

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 1. С. 168-173. ISSN 2073-1426
Vestnik of Kostroma State University, 2021, vol. 27, № 1, pp. 168-173. ISSN 2073-1426
Научная статья
УДК 378:51
<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-1-168-173>

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД ПРИ ИЗУЧЕНИИ РАЗДЕЛА ПОВЕРХНОСТЕЙ ВТОРОГО ПОРЯДКА КАК ГЕОМЕТРИЧЕСКОГО МЕСТА ТОЧЕК В ПРОСТРАНСТВЕ

Жаров Сергей Викторович, кандидат физико-математических наук, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, Ярославль, Россия, zharovsergei@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3337-2244>

Марголина Наталия Львовна, кандидат физико-математических наук, Костромской государственной университет, Кострома, Россия, nmargolina@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8593-2987>

Медведева Людмила Борисовна, кандидат физико-математических наук, Ярославское высшее военное училище противовоздушной обороны, Ярославль, Россия, lbmedvedeva@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0165-6477>

Аннотация. В настоящей статье обосновывается необходимость формирования функциональной грамотности студентов в контексте компетентного подхода к подготовке будущих учителей математики на примере изучения одной из тем аналитической геометрии. Установлено, что предпосылкой развития любой компетентности, прописанной в стандартах среднего образования, является изначальное существование у студента определённого уровня функциональной грамотности. Обычная грамотность сводится к умению читать, писать и правильно выражать свои мысли. Рассмотрим вопрос достаточно нового понятия функциональной грамотности с точки зрения педагогической специальности. Знакомство с известными учебниками по аналитической геометрии позволяет сказать, что алгебраические поверхности второго порядка в евклидовом пространстве определяются в основном алгебраически, посредством уравнений. Встречается и конструктивный подход: поверхности получаются путем вращения кривых второго порядка вокруг своих осей симметрии и деформацией полученных поверхностей вращения путем сжатия. Метрический подход, применяемый в случае кривых второго порядка, ограничивается лишь формулировкой задач, требующих определить геометрическое место точек в пространстве определенного вида. Исключение составляет статья Д.И. Перепелкина, изданная в 1936 году. В данной статье исследуется множество точек пространства, для которых отношение расстояния до заданной точки к расстоянию до данной прямой, не содержащей эту точку, есть величина постоянная. Исследование проводится геометрически с использованием метода сечений и известных геометрических мест точек на плоскости. В статье исследуются геометрические места точек в пространстве, определяемые метрическими связями с некоторым набором пар точек, прямых и плоскостей. Показано, что любая невырожденная поверхность второго порядка может рассматриваться как некоторое геометрическое место точек пространства, причем не единственное.

Ключевые слова: компетентный подход, профессиональная компетентность, функциональная грамотность, математическая грамотность, аналитическая геометрия, поверхность второго порядка, метод сечений, геометрическое место точек, система координат, метод координат, метрические связи

Для цитирования: Марголина Н.Л., Медведева Л.Б., Жаров С.В. Компетентный подход при изучении раздела поверхностей второго порядка как геометрического места точек в пространстве // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 1. С. 168-173. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-1-168-173>

Research Article

COMPETENCY APPROACH TO THE STUDY OF THE SECOND-ORDER SURFACE INTERFACE AS THE GEOMETRIC LOCATION OF POINTS IN SPACE

Sergey V. Zharov, Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Associate Professor, Ushinsky Yaroslavl State Pedagogic University, Yaroslavl, Russia, zharovsergei@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3337-2244>

Natalia L. Margolina, Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Kostroma State University, Kostroma, Russia, nmargolina@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8593-2987>

Lyudmila B. Medvedeva, Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Yaroslavl Higher Military Institute of the Air Defence, Yaroslavl, Russia, lbmedvedeva@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0165-6477>

Abstract. The necessity of the formation of students' functional literacy as a competency approach to the training of future Mathematics teachers is substantiated on the example of studying of one of the topics of analytical geometry. It has been established that a prerequisite for the development of any competency prescribed in the

standards of secondary education is the initial existence of a sufficiently new concept of functional literacy for a student of a certain level. The basic literacy comes down to the ability to read, write and express of one's thoughts correctly. Let us consider the issue of functional literacy from the point of view of the pedagogic specialty. Acquaintance with the well-known textbooks of analytic geometry allows us to say that 2nd order algebraic surfaces in Euclidean space are determined in most cases algebraically by means of equations. A constructive approach is also of use – surfaces are obtained by rotating 2nd degree curves around their symmetry axes and by deformation of the resulting surfaces by compression. The metric approach, as it used for 2nd order curves, is restricted only by the formulation of problems to find the certain locus of points in space. The exception is the article Dmitriy Perepyolkin which was published in 1936. In this paper the locus of points in space with the following characteristic property is studied – the ratio of the distance to a given point to the distance to a given straight line is constant. The straight line is assumed not to contain the point. The study is held out in pure geometrical manner – it is done using the method of sections and known loci of points on the surface. In the present article we study the locus of points in space defined by metric relation to a certain set of pairs of points, lines and planes. It is shown that any non-degenerate 2nd order surface can be considered as a certain locus of points of space and this interpretation is not unique.

Keywords: competency approach, professional competency, functional literacy, mathematical literacy, analytical geometry, 2nd order surface, cross section method, locus of points, coordinate system, method of coordinates, metric connections

For citation: Zharov S.V., Margolina N.L., Medvedeva L.B. Competency approach to the study of the second-order surface interface as the geometric location of points in space. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2021, vol. 27, № 1, pp. 168-173 (In Russ.). <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-1-168-173>

Одной из составляющих профессиональной компетентности педагога является овладение специальными знаниями о целях, содержании, объектах и средствах труда педагога, а это в свою очередь требует наличия различных глубоких специальных математических знаний и владения методами обучения математике [Бабенко, Марголина, Матыцина, Ширяев: 156]. Последнее является содержательной и технологической составляющими компетентности будущего педагога [Сластенин: 210].

В статье остановимся на содержательной составляющей компетентности будущего педагога, которая тесно связана с понятием функциональной грамотности. Преподавание геометрии в педагогическом вузе имеет свою особенность по сравнению с классическим университетом. Изучение фундаментальных основ курса математики, в частности геометрии, является средством общей подготовки будущего учителя математики. Это положение профессор А.Г. Мордкович [Мордкович: 25] назвал принципом фундаментальности.

Принцип фундаментальности обучения в высшем учебном заведении предполагает не только глубокие теоретические знания, но и возможность формирования навыков исследовательской деятельности. Поэтому фундаментальность в обучении включает научность, полноту и глубину знаний и требует разностороннего творческого мышления [Сластенин: 210].

При изучении геометрических курсов в педагогических вузах имеются большие возможности для формирования и развития исследовательских навыков будущего педагога. Фундаментальность обучения геометрии имеет в качестве основного результата сознательное усвоение знаний и возможность их использования в исследовательских задачах. Функциональная грамотность студента состоит из сочетания тех знаний, умений и навыков, кото-

рые он получает при решении различных исследовательских задач.

Можно указать различные разделы геометрии с достаточным количеством задач, имеющих различные способы решения, анализ которых с разных точек зрения требует нестандартного подхода. Одной из тем курса аналитической геометрии, допускающей различные варианты компетентностного подхода в изложении, является тема «Поверхности второго порядка».

В учебной литературе по аналитической геометрии кривые второго порядка определяются по-разному. В одних учебниках [Александров: 114; Ильин, Позняк: 160; Ким, Крицков: 291; Федорчук: 97] эти кривые определяются аналитически – посредством алгебраических уравнений. В других учебных пособиях [Атанасян, Базылев: 74; Базылев, Дуничев, Иваницкая: 131; Лопшиц: 162; Моденов: 258] даются метрические определения: кривые вводятся как геометрические места точек на плоскости, удовлетворяющих определенным характеристическим свойствам.

В учебниках по аналитической геометрии [Александров: 114; Атанасян, Базылев: 74; Базылев, Дуничев, Иваницкая: 131; Лопшиц: 162; Моденов: 258; Постников: 398; Федорчук: 97], предназначенных для студентов математических специальностей классических и педагогических университетов, доказывается также следующее утверждение.

Теорема 1. Геометрическое множество точек плоскости, для каждой из которых отношение расстояния до заданной точки к расстоянию до заданной прямой есть величина постоянная, равная числу ε , является кривой второго порядка: эллипсом, если $\varepsilon < 1$, гиперболой, если $\varepsilon > 1$, параболой, если $\varepsilon = 1$.

Алгебраические поверхности второго порядка в большинстве случаев определяются алгебраически, посредством уравнений. Можно встретить

и конструктивный подход. Согласно этому подходу, поверхности получаются путем вращения кривых второго порядка вокруг своих осей симметрии и последующей деформации полученных поверхностей вращения путем сжатия [Атанасян, Базылев: 79; Базылев, Дуничев, Иваницкая: 135]. К конструктивному методу относится и определение линейчатых поверхностей второго порядка с помощью двух проективных пучков плоскостей или рядов точек (Я. Штейнер) [Reye: 256; Sturm: 364]).

Метрический подход для введения поверхностей второго порядка, применяемый в случае кривых второго порядка, можно найти в зарубежных изданиях [Schröter: 254; Todd: 127] XIX века. Эти работы ограничиваются обобщением на случай пространства теоремы 1. Тому же обобщению посвящена и статья Д.И. Перепелкина [Перепелкин: 50], изданная в 1936 году. В работе Д.И. Перепелкина получены эллипсоид вращения, однополостный гиперболоид вращения и параболический цилиндр. Дополнительные соглашения о вычислении расстояний от точек пространства до заданной точки и данной прямой в направлении, которое определяется плоскостью, перпендикулярной плоскости, проходящей через заданную точку и заданную прямую, позволили автору статьи получить следующие поверхности: эллипсоид, однополостный и двуполостный гиперболоиды, эллиптический параболоид и гиперболоический цилиндр. Исследование проводится геометрически с использованием метода сечений и привлечением известных геометрических мест точек на плоскости.

Знакомство с изложением темы «Поверхности второго порядка» в различных учебниках по аналитической геометрии, изданных в разное время в нашей стране, позволяет сказать, что невырожденные поверхности второго порядка как геометрические места точек в пространстве в них не рассматриваются. В лучшем случае они содержат формулировки задач, требующих найти геометрическое место точек пространства, которое является той или иной поверхностью второго порядка.

Вышеизложенное обоснование позволяет сформулировать необходимость изучения такого подхода к поверхностям второго порядка с целью повышения математической грамотности будущего педагога и реализации принципа фундаментальности.

В данной работе каждая невырожденная поверхность второго порядка будет получена как некоторое геометрическое место точек в пространстве. При этом основным методом исследования является метод координат.

Задачи 888 и 899 из сборника задач [Клетеник: 136] позволили сформулировать и доказать следующие два утверждения.

Теорема 2. Множество точек пространства, сумма расстояний от каждой из которых до двух заданных точек F_1 и F_2 есть постоянная величина $2a$, большая, чем расстояние между точками F_1 и F_2 , является эллипсоидом вращения.

Если $|F_1 F_2| = 2c$ и ортонормированная система координат выбрана так, что $F_1(c, 0, 0)$, $F_2(-c, 0, 0)$, то уравнение этого геометрического места точек имеет вид:

$$\frac{x^2}{a^2} + \frac{y^2}{b^2} + \frac{z^2}{c^2} = 1, \quad b^2 = a^2 - c^2.$$

Полученное уравнение определяет эллипсоид вращения. Осью вращения является ось Oz

Теорема 3. Множество точек пространства, для каждой из которых модуль разности расстояний до двух заданных точек F_1 и F_2 , есть величина постоянная, равная $2a$ и меньшая, чем расстояние между данными точками, является двуполостным гиперболоидом вращения.

В ортонормированной системе координат, относительно которой $F_1(c, 0, 0)$, $F_2(-c, 0, 0)$, уравнение этого множества точек выглядит следующим образом:

$$\frac{x^2}{a^2} - \frac{y^2}{b^2} - \frac{z^2}{c^2} = 1, \quad b^2 = c^2 - a^2.$$

Уравнение определяет двуполостный гиперболоид вращения.

Теорема 4. Множество точек пространства, для каждой из которых расстояние до фиксированной точки F равно расстоянию до заданной прямой d , не проходящей через точку F , является параболическим цилиндром [Люпшиц: 412, задача 10].

Если систему координат выбрать так, что F имеет координаты $(0, \frac{p}{2}, 0)$, а заданная прямая d определяется уравнениями $x = 0$, $y = \frac{p}{2}$, то уравнение искомого множества точек имеет вид

$$z^2 = 2py.$$

Полученное уравнение определяет параболическую цилиндрическую поверхность.

Исследуя множество точек, о котором идет речь в теореме 1, но в трехмерном пространстве, получим один из результатов статьи [Перепелкин: 50].

Теорема 5. Множество точек пространства, для которых отношение расстояния до фиксированной точки F к расстоянию до фиксированной прямой d таково, что F не лежит на прямой d , имеет постоянное значение e , будет эллипсоидом вращения при $e < 1$, однополостным гиперболоидом вращения при $e > 1$, параболическим цилиндром при $e = 1$.

Следующая часть рассуждений посвящена исследованию геометрических мест точек пространства, определяемых парой прямых. Для скрещивающихся прямых проблема сформулирована в задаче 25 [Моденов: 318]. Решение задачи приводит к следующей теореме.

Теорема 6. Множество точек пространства, отношение расстояний от каждой из которых до двух скрещивающихся прямых равно числу $k \neq 0$, является:

- 1) гиперболоическим параболоидом, если $k = 1$,
- 2) однополостным гиперболоидом, если $k \neq 1$.

Представляет интерес случай, когда заданные две прямые l_1 и l_2 параллельны. В этом случае имеем следующий аналог предыдущей теоремы.

Теорема 7. Множество точек пространства, отношение расстояний от каждой из которых до двух параллельных прямых равно числу $k > 0$, является

1) плоскостью, относительно которой эти прямые симметричны, если $k = 1$;

2) круговой цилиндрической поверхностью, если $k \neq 1$.

Теорема 8. Множество точек пространства, сумма расстояний от которых до двух параллельных прямых есть величина постоянная, большая, чем расстояние между данными прямыми, является эллиптической цилиндрической поверхностью.

Теорема 9. Множество точек пространства, модуль разности расстояний от которых до двух параллельных прямых есть величина постоянная, меньшая, чем расстояние между данными прямыми, является гиперболической цилиндрической поверхностью.

Теорема 10 (задача 6) [Лопшиц: 412]. Множество точек пространства, для каждой из которых отношение расстояния от заданной точки к расстоянию до заданной плоскости равно числу $k > 0$, является:

1) параболоидом вращения, если $k = 1$,

2) эллипсоидом вращения, если $k < 1$,

3) двуполостным гиперболоидом вращения, если $k > 1$.

Доказательство теоремы аналогично выбору системы теоремы 5.

Рассмотрим в качестве элементов пространства, определяющих множества точек с использованием метрических связей, прямую и плоскость. Тогда справедливы следующие две теоремы.

Теорема 11 (задача 8) [Лопшиц: 412]. Множество точек пространства, равноудаленных от данной прямой и параллельной ей плоскости, является параболическим цилиндром.

Теорема 12 (задача 9) [Лопшиц: 412]. Множество точек пространства, равноудаленных от данной прямой и перпендикулярной ей плоскости, является конической поверхностью.

Проведенное аналитическое исследование геометрических мест точек пространства, связанных определенными метрическими соотношениями со следующими парами элементов пространства: 1) две точки, 2) точка и прямая, 3) две прямые, 4) точка и плоскость, 5) прямая и плоскость, – показывает, что каждое из этих геометрических мест точек является вполне определенной поверхностью второго порядка. В то же время исследование канонического уравнения поверхности не дает однозначного набора пар базисных элементов для определения геометрического места точек, каким является эта поверхность.

Исследование может быть продолжено, поскольку можно рассматривать другие наборы базисных элементов для задания геометрического места точек

в пространстве, а также варьировать свойства точек пространства по отношению к этим элементам.

В заключение заметим, что проводить исследование геометрических мест точек в пространстве методом координат предпочтительнее, чем методом сечений с использованием известных фактов из планиметрии.

Выше изложен дополнительный вариант изложения темы «Поверхности второго порядка», при котором поверхности могут рассматриваться как геометрические места точек пространства. Это направление является перспективным в плане формирования математического и общелогического мышления будущего учителя, а вместе с тем стимулирует повышение функциональной грамотности педагога, где одним из направлений является математическая грамотность [Жаров: 69]. Представление о таком построении исследования геометрического материала студенты могут получить при написании курсовых или выпускных квалификационных работ, а также при выполнении профессиональных исследовательских проектов в рамках учебного процесса.

Список литературы

Александров П.С. Лекции по аналитической геометрии. М.: Наука, 1968. 912 с.

Атанасян Л.С., Базылев В.Т. Геометрия: учеб. пособие для студентов физ-мат. фак-тов пед. ин-тов: в 2 ч. М.: Просвещение, 1986. Ч. 1. 336 с.

Бабенко А.С., Марголина Н.Л., Матыцина Т.Н., Ширяев К.Е. Обучение учителей математики в условиях введения профессионального стандарта // Вестник Костромского государственного университета. Сер.: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. № 4. С. 154–160.

Базылев В.Т., Дуничев К.И., Иваницкая В.П. Геометрия: учеб. пособие для студентов 1 курса физ-мат. фак-тов пед. ин-тов: в 2 т. М.: Просвещение, 1974. Т. 1. 352 с.

Жаров С.В. Некоторые проблемы формирования функциональной грамотности студентов // Педагогическое взаимодействие: возможности и перспективы: материалы II Междунар. науч.-метод. конф. Саратов: Изд-во Сарат. гос. мед. ун-та, 2020. С. 68–70.

Ильин В.А., Позняк Э.Г. Аналитическая геометрия. М.: Наука. Вып. 5, 1968. 232 с.

Ким Г.Д., Крицков Л.В. Алгебра и аналитическая геометрия: в 2 т. М.: Планета знаний, 2007. Т. 1. 470 с.

Клетеник Д.В. Сборник задач по аналитической геометрии. М.: Наука, 1972. 240 с.

Лопшиц А.М. Аналитическая геометрия. М.: Учпедгиз, 1948. 588 с.

Моденов П.С. Аналитическая геометрия. М.: Изд-во МГУ, 1969. 698 с.

Моденов П.С., Пархоменко А.С. Сборник задач по аналитической геометрии: учеб. пособие для студентов механико-математических и физических специальностей. М.: Наука, 1976. 384 с.

Мордкович А.Г. Профессионально-педагогическая направленность специальной подготовки учителя математики в педагогическом институте: дис. ... д-ра пед. наук. М., 1986. 358 с.

Постников М.М. Аналитическая геометрия. М.: Наука, 1973. 752 с.

Перепелкин Д.И. Поверхности второго порядка как геометрические места точек // Сборник статей по элементарной и началам высшей математики. Сер. 1. Матем. просв., 1936. Вып. 5. С. 49–55.

Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2002. 576 с.

Тестов В.А. О формировании профессиональной компетентности учителя математики // Сибирский учитель, 2007. Вып. 6 (54). С. 35–37.

Федорчук В.В. Курс аналитической геометрии и линейной алгебры: учеб. пособие. М.: Изд-во МГУ, 1990. 328 с.

Четверухин Н.Ф. Проективная геометрия. М.: Учпедгиз, 1953. 350 с.

Baker H.F. Principles of Geometry. Cambridge University Press, 1923, vol. 3. 260 p.

Jenner W.E. Rudiments of algebraic geometry. New York, Oxford University Press, 1963, 106 p.

Klein F.V. Über Höhere Geometrie. Berlin, Springer, 1926, 406 p.

Reye T. Die Geometrie der Lage. Leipzig, 1899, 254 p.

Schröter H. Theorie der Oberflächen zweiter Ordnung und der Raumkurven dritter Ordnung. Leipzig, 1880, 720 p.

Todd J.A. Projective and analytical geometry. London, Sir Isaac Pitman, 1947, 290 p.

Sturm R. Die Gebilde ersten und zweiten Grades der Liniengeometrie. Leipzig, D.G. Teubner, 1893, bd. 2, 518 p.

References

Aleksandrov P.S. *Lektsii po analiticheskoi geometrii* [Lectures on analytical geometry]. Moscow, Nauka Publ., 1968, 912 p. (In Russ.)

Atanasian L.S., Bazylev V.T. *Geometriia: ucheb. posobie dlia studentov fiz.-mat. fak-tov ped. in-tov* [Geometry: textbook. manual for students of physics and mathematics. fak-tov ped. in-tov]: in 2 vols. Moscow, Prosveshchenie Publ., 1986, vol. 1, 336 p. (In Russ.)

Babenko A.S., Margolina N.L., Matycina T.N., Shirjaev K.E. *Obuchenie uchitelei matematiki v usloviakh vvedeniia professional'nogo standarta* [Teaching mathematics teachers in the context of the introduction of a professional standard]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija: Pedagogika. Psihologija. Sociokinetika* [Bulletin of the Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics], 2020, № 4, pp. 154–160. (In Russ.)

Bazylev V.T., Dunichev K.I., Ivanitskaia V.P. *Geometriia: ucheb. posobie dlia studentov 1 kursa fiz.-mat. fak-tov ped.in-tov* [Geometry: textbook. manual for

students of the 1st year of physics-mat. fak-tov ped. in-tov]: in 2 vol. Moscow, Prosveshchenie Publ., 1974, vol. 1, 352 p. (In Russ.)

Zharov S.V. *Nekotorye problemy formirovaniia funktsional'noi gramotnosti studentov* [Some problems of formation of functional literacy of students]. *Pedagogicheskoe vzaimodeistvie: vozmozhnosti i perspektivy: materialy II Mezhdunar. nauch.-metod. konf.* [Pedagogical interaction: opportunities and prospects: materials of the II International Scientific and Methodological Conference]. Saratov, Sarat. gos. med. un-ta Publ., 2020, pp. 68–70. (In Russ.)

Il'in V.A., Pozniak E.G. *Analiticheskaiia geometriia* [Analytical geometry]. Moscow, Nauka Publ., 1968, vol. 5, 232 p. (In Russ.)

Kim G.D., Kritskov L.V. *Algebra i analiticheskaiia geometriia* [Algebra and Analytic Geometry]: in 2 vols. Moscow, Planeta znaniia Publ., 2007, vol. 1, 470 p. (In Russ.)

Kletenik D.V. *Sbornik zadach po analiticheskoi geometrii* [Collection of problems in analytical geometry]. Moscow, Nauka Publ., 1972, 240 p. (In Russ.)

Lopshits A.M. *Analiticheskaiia geometriia* [Analytical geometry]. Moscow, Uchpedgiz Publ., 1948, 588 p. (In Russ.)

Modenov P.S. *Analiticheskaiia geometriia* [Analytical geometry]. Moscow, MGU Publ., 1969, 698 p. (In Russ.)

Modenov P.S., Parkhomenko A.S. *Sbornik zadach po analiticheskoi geometrii: uchebnoe posobie dlia studentov mekhaniko-matematicheskikh i fizicheskikh spetsial'nostei* [Collection of problems in analytical geometry: a textbook for students of mechanical, mathematical and physical specialties]. Moscow, Nauka Publ., 1976, 384. (In Russ.)

Mordkovich A.G. *Professional'no-pedagogicheskaiia napravlennost' spetsi-al'noi podgotovki uchitelia matematiki v pedagogicheskom institute*: dis. ... d-ra ped. nauk [Professional and pedagogical orientation of special training of mathematics teachers at the Pedagogical Institute: DSc thesis]. Moscow, 1986, 358 p. (In Russ.)

Postnikov M.M. *Analiticheskaiia geometriia* [Analytical geometry]. Moscow, Nauka Publ., 1973, 752 p. (In Russ.)

Perpelkin D.I. *Poverkhnosti vtorogo poriadka kak geometricheskie mesta tochek* [Second-order surfaces as geometric places of points]. *Sbornik statei po elementarnoi i nachalam vysshei matematiki. Ser. 1. Matem. prosv.*, 1936, vol. 5, pp. 49–55 (In Russ.)

Slastenin V.A., Isaev I.F., Shiiyanov E.N. *Pedagogika: ucheb. posobie dlia stud. vyssh. ped. ucheb. zavedenii* [Pedagogy: studies. manual for students. Vyssh. PED. proc. institutions]. Moscow, Akademiia Publ., 2002, 576 p. (In Russ.)

Testov V.A. *O formirovanii professional'noi kompetentnosti uchitelia matematiki* [On the formation of professional competence of a mathematics teacher]. *Sibirskii uchitel'* [Siberian Teacher], 2007, vol 6 (54), pp. 35–37 (In Russ.)

Fedorchuk V.V. *Kurs analiticheskoi geometrii i li-*

neinoi algebrы: ucheb. Posobie [Course of analytical geometry and linear algebra: textbook. stipend]. Moscow, MGU Publ., 1990, 328 p. (In Russ.)

Chetverukhin N.F. *Proektivnaia geometriia* [Projective geometry]. Moscow, Uchpedgiz Publ., 1953, 350 p. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 09.12.2020; одобрена после рецензирования 16.01.2021; принята к публикации 26.02.2021.

The article was submitted 09.12.2020; approved after reviewing 16.01.2021; accepted for publication 26.02.2021.

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 1. С. 174-181. ISSN 2073-1426
Vestnik of Kostroma State University, 2021, vol. 27, № 1, pp. 174-181. ISSN 2073-1426
Научная статья
УДК 519.83
<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-1-174-181>

АКТУАЛИЗАЦИЯ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫХ СВЯЗЕЙ НА ПРИМЕРЕ УСВОЕНИЯ ПРИНЦИПА «МИНИМАКСА» В ТЕОРИИ ИГР

Кузнецова Наталья Сергеевна, доктор технических наук, Военная академия радиационной, химической и биологической защиты имени Маршала Советского Союза С.К. Тимошенко, Кострома, Россия, leto044@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1818-3602>

Смирнова Анна Ивановна, доцент Военной академии радиационной, химической и биологической защиты имени Маршала Советского Союза С.К. Тимошенко, г. Кострома, Россия, aismirnova.19@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2456-6159>

Аннотация. Актуальность данной работы связана с недостаточностью практического взаимодействия изучаемых дисциплин высшей математики и информатики. Авторы утверждают, что для увеличения интереса необходимо активно использовать информационные технологии непосредственно в ходе занятий по высшей математике. При этом авторы считают, что студент обязательно должен понимать теорию определенных видов расчетов, уметь их осуществлять вручную и только после этого применять автоматизированные методы расчетов. Приведены примеры реализации теории игр в математическом приложении Mathcad, при этом студенты сами разрабатывают программу по предложенному алгоритму, что, несомненно, развивает логическое мышление и показывает студентам наглядное использование междисциплинарных связей двух изучаемых предметов: математики и информатики. Текст содержит примеры авторских текстов математических задач, ориентированных на подготовку курсантов военного вуза. По мнению авторов, при изучении рассматриваемой темы возможно формирование компетенций, необходимых для современного специалиста.

Ключевые слова: теория игр, решение задач, принцип минимакса, компетентностный подход, алгоритм решения, информатика, межпредметные связи

Для цитирования: Кузнецова Н.С., Смирнова А.И. Актуализация междисциплинарных связей на примере усвоения принципа «минимакса» в теории игр // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 1. С. 174-181. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-1-174-181>

Research Article

ACTUALISATION OF INTERDISCIPLINARY CONNECTIONS ON THE EXAMPLE OF MASTERING THE “MINIMAX” PRINCIPLE IN GAME THEORY

Natal'ya S. Kuznetsova, Doctor of Technical Sciences, Marshal of the Soviet Union Timoshenko Academy of Radiation, Chemical and Biological Defence, Kostroma, Russia, leto044@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1818-3602>

Anna I. Smirnova, Marshal of the Soviet Union Timoshenko Academy of Radiation, Chemical and Biological Defence, Kostroma, Russia, aismirnova.19@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2456-6159>

Abstract. Topicality of this work is associated with the lack of practical interaction of the studied disciplines of higher mathematics and computer science. The authors argue that in order to increase interest, it is necessary to actively use information technologies right inside the classes in higher mathematics. At the same time, the authors believe that a student must understand the theory of certain types of calculations, must be able to perform them manually and only then, must apply automated calculation methods. Examples of the implementation of game theory in the mathematical application Mathcad are given, while students themselves develop the programme according to the proposed algorithm, which undoubtedly develops logical thinking and shows students the visual use of interdisciplinary connections between two subjects studied – mathematics and computer science. The text contains examples of author's texts of mathematical problems aimed at training students of a military higher education institution. According to the authors, when studying the topic under consideration, it is possible to form the competences necessary for a modern specialist.

Keywords: game theory, problem solving, minimax principle, competency approach, solution algorithm, computer science, intersubject relations

For citation: Kuznetsova N.S., Smirnova A.I. Actualisation of interdisciplinary connections on the example of mastering the “Minimax” principle in game theory. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2021, vol. 27, № 1, pp. 174-181 (In Russ.). <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-1-174-181>

Теория игр относится к числу методов математического моделирования и поиска оптимального решения в практических ситуациях, когда конечный результат зависит от действий двух или нескольких сторон, принимающих решение. Под игрой понимают приспособленную для математического изучения модель конфликтной ситуации. Задачей теории игр является определение оптимальных стратегий сторон в игре [Кремлев: 12–15]. В настоящей статье рассматривается пример, когда в конфликтной ситуации участниками являются два игрока (стороны А и В), причем каждый игрок имеет определенные варианты стратегий. Под стратегией игрока понимается любой возможный ход его действий, то есть выбор игроком конкретной стратегии и ее применение. В парной игре $m \times n$ игрок А имеет m стратегий, а игрок В – n стратегий. Условие игры чаще всего записывается в матричной форме (табл. 1) [Калгин, Шевчук]. Такая матрица называется платежной.

В представленной матрице каждой паре стратегий игроков (A_i, B_j) соответствует платеж a_{ij} – это выигрыш игрока А. Игры, модели которых могут быть представлены в виде матрицы, называют матричными играми. Цель игрока А – определить для себя оптимальную стратегию, которая обеспечит ему с учетом разумных действий противника как можно больший выигрыш. Цель игрока В – при тех же условиях минимизировать выигрыш противника.

Отметим, что на практике составление матрицы игры представляет собой достаточно трудную задачу, связанную с определением стратегий игроков и определением платежей.

Принцип «минимакса»

Теория игр задается ключевым вопросом о том, какая стратегия является оптимальной для каждого игрока. Конечно же, такой стратегией в игре, заданной матрицей, будет та, которая обеспечит игроку самый большой выигрыш. В том случае, когда игра проводится несколько раз, оптимальной станет та стратегия, которая даст игроку максимальный средний выигрыш. При выборе наилучшей стратегии мы должны понимать, что наш соперник так же разумен, как и мы сами, и сделает все, чтобы добиться победы.

Смысл принципа «минимакса»: выбирай ту стратегию, чтобы при наихудшем для нас поведении противника получить максимальный выигрыш. Принцип

«минимакса» – это принцип крайне осторожного игрока, но именно он является основным принципом теории матричных игр. Алгоритм этого принципа достаточно прост.

1. В каждой строке матрицы игры (табл. 1) находим наименьшее значение α_i и записываем эти значения в дополнительный столбец матрицы.

2. Находим максимальное значение из чисел α_i : $\alpha^* = \max \alpha_i = \max \min a_{ij}$ – максимин, или нижняя цена игры.

3. В каждом столбце матрицы игры (табл. 1) находим наибольшее значение β_j и записываем эти значения в дополнительную строку матрицы.

4. Находим минимальное значение из чисел β_j : $\beta^* = \min \beta_j = \min \max a_{ij}$ – минимакс, или верхняя цена игры.

Рекомендации игрокам: игроку А рекомендуется использовать свою максиминную стратегию, т. е. стратегию, соответствующую значению нижней цены игры α^* , при этом его выигрыш будет не меньше нижней цены игры α^* , как бы ни поступал противник.

Игроку В рекомендуется использовать свою минимаксную стратегию, т. е. стратегию, соответствующую значению верхней цены игры β^* , при этом его проигрыш будет не больше верхней цены игры β^* , как бы ни поступал противник.

При знакомстве студентов с принципом «минимакса», как показывает практика, возникают затруднения при уяснении смыслов понятий нижней и верхней цены игры. Поэтому следует особо подчеркнуть следующие выводы:

– в практической игре каждая из сторон должна придерживаться стратегий, определенных по принципу «минимакса»;

– выигрыш стороны А при этом будет не меньше α^* , а стороны В – проигрыш не более β^* ;

– отступление игроков от рекомендуемых стратегий сопряжено с риском ухудшить свой результат.

В тех случаях, когда $\alpha^* = \beta^*$, игра имеет седловую точку – элемент матрицы, являющийся одновременно минимальным в своей строке и максимальным в своем столбце [Калгин, Шевчук]. Общее значение нижней и верхней цены игры является общепринятым в литературе $\alpha^* = \beta^* = v$ и называется чистой ценой игры [Калгин, Шевчук; Кремлев].

Наиболее просто решаются игры с седловой точкой ($\alpha^* = \beta^*$). Такие игры имеют решение в чистых стратегиях; при этом каждая сторона должна при-

Таблица 1

Матрица игры

A_i	B_j				α_i
	B_1	B_2	...	B_n	
A_1	a_{11}	a_{12}	...	a_{1n}	α_1
A_2	a_{21}	a_{22}	...	a_{2n}	α_2
...
A_m	a_{m1}	a_{m2}	...	a_{mn}	α_m
β_j	β_1	β_2	...	β_n	

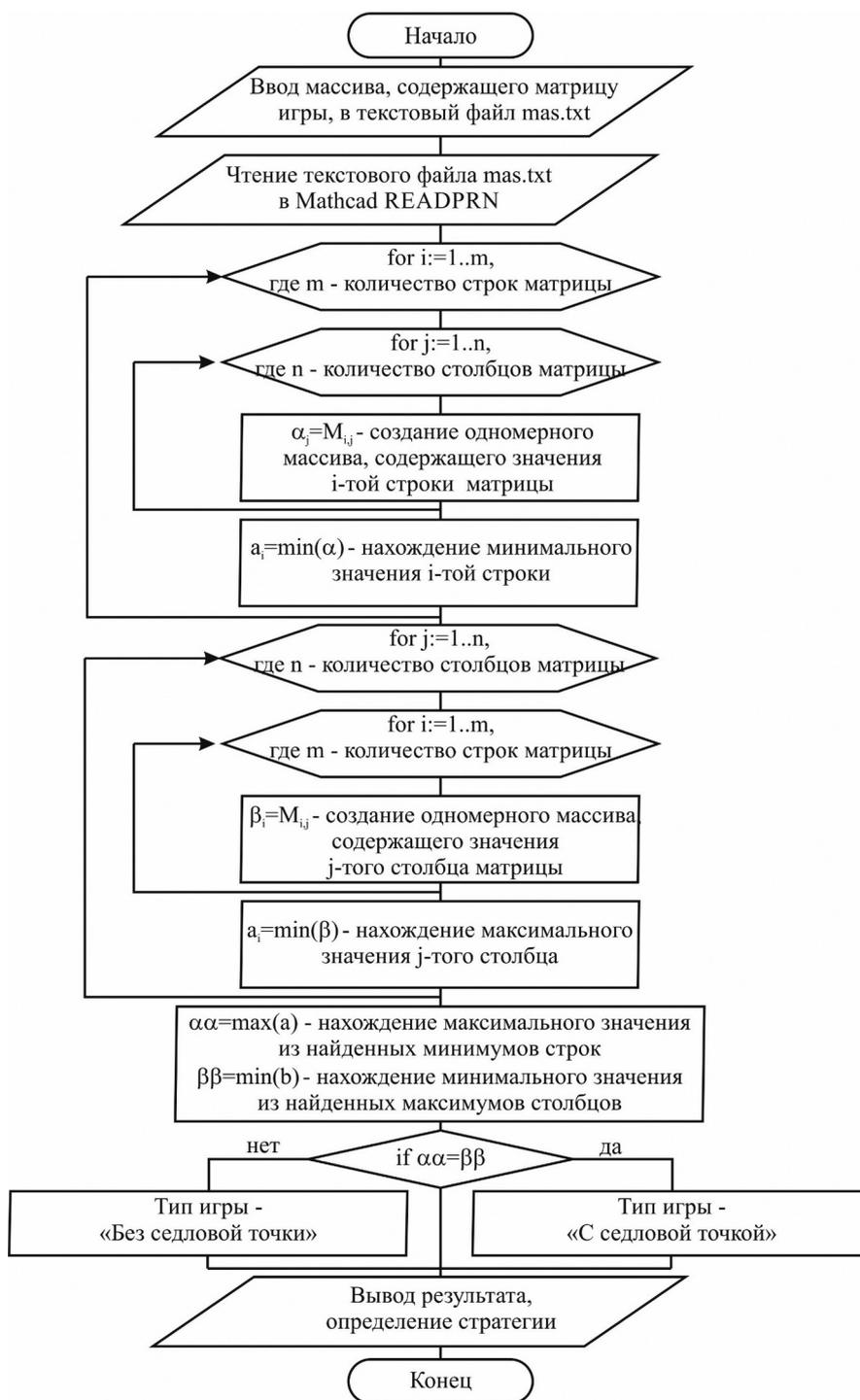


Рис. 1. Алгоритм программы, определяющей тип игры

держиваться только одной оптимальной минимаксной стратегии, отступление от минимаксных стратегий приводит к невыгодным последствиям.

В играх без седловой точки ($\alpha^* \neq \beta^*$) стороны должны сохранять в тайне свои планы о применении той или иной стратегии, что дает им шанс получить более хороший результат. Такие игры имеют решение в смешанных стратегиях: стороны должны применять не одну, а оптимальное сочетание нескольких стратегий.

При изучении теории игр, в частности начального раздела, включающего принцип «минимак-

са», можно достаточно эффективно осуществлять внедрение компетентного подхода к обучению, что является одной из важных задач образовательного процесса [Алисултанова; Волкова, Карпова; Иванова, Черкашин; Саляева]. При изучении данной темы формируется следующая важная компетенция: способность к логическому мышлению, обобщению, критическому осмыслению [Болдакова, Кузнецова], анализу, систематизации, прогнозированию. Важную роль в формировании рассматриваемой компетенции играет развитие навыков математического моделирования, которые вырабатываются при со-

```

M := READPRN("mas.txt")
M =  $\begin{pmatrix} 1 & 5 & 6 \\ 7 & 8 & 9 \\ 4 & 5 & 6 \end{pmatrix}$ 
Rez := 1
1
1
for i ∈ 1..rows(M)
  for j ∈ 1..cols(M)
     $\alpha_j \leftarrow M_{i,j}$ 
    1
     $a_i \leftarrow \min(\alpha)$ 
    1
  for j ∈ 1..cols(M)
    for i ∈ 1..rows(M)
       $\beta_i \leftarrow M_{i,j}$ 
      1
       $b_j \leftarrow \max(\beta)$ 
      1
     $\alpha \leftarrow \max(a)$ 
     $\beta \leftarrow \min(b)$ 
    R ← "седловая точка" if  $\alpha = \beta$ 
    R ← "смешанная" if  $\alpha < \beta$ 
    1
    augment( $\alpha$ ,  $\beta$ , R)
Rez = (7 7 "седловая точка")

```

Рис. 2. Программный блок в математическом приложении Mathcad

ставлении матрицы игры (выбор игроков, определение стратегий игроков и платежей). Анализ результатов решения задач теории игр развивает важную составляющую компетенции – способность вырабатывать при решении практических задач алгоритмы эффективной деятельности. Отметим, что решение задач по данной теме способствует формированию всех трех уровней математической компетентности: уровень воспроизведения, уровень установления связей, уровень рассуждений. Методика решения задач теории игр допускает эффективное использование активных методов обучения, в частности арсенала методов и приемов проблемного обучения.

В современных условиях при подготовке специалиста важную роль играет когнитивный подход к обучению. Соединение методов когнитивного и деятельного подхода, как считает В.Ю. Бодряков, повышает эффективность процесса обучения и достижение результатов обучения математике. Исследователь предлагает объединить наиболее эффективные стороны двух подходов с целью достижения синергетического позитивного эффекта [Бодряков]. Рассматриваемый раздел теории игр позволяет достаточно

эффективно внедрить указанные методы. Соединяя эти подходы, для решения подобных задач после того, как студенты усвоили метод ручного просчета, можно использовать математическое приложение Mathcad, в частности его возможности программирования. Студенты получают задание самостоятельно разработать программу, алгоритм которой в виде блок-схемы изображен на рисунке 1. В результате достигаются следующие цели: во-первых, отрабатываются и закрепляются навыки применения принципа «минимакса», во-вторых, студенты учатся писать циклические программы, что, как известно, развивает логическое мышление, в-третьих, так как в настоящее время активно продолжается информатизация образования [Никулина, Стариченко; Саляева], неприменение возможностей ЭВМ на практических занятиях по математике свидетельствует о регрессе. Предлагаемое установление межпредметных связей позволяет также соединить теоретические знания студентов с практическим применением, тем самым формируя другую составляющую компетенции – выработку практического опыта.

Как видно из рисунка 1, представленный алгоритм относится к алгоритмам смешанного типа. В нем присутствует два двойных цикла, в результате выполнения которых определяются минимальные значения по строкам и максимальные значения по столбцам исходной матрицы. Затем в программе определяются необходимые «максимины» и происходит разветвление алгоритма в зависимости от их равенства или неравенства. Далее на основе вывода о том, какой тип игры, пользователь должен определить стратегию решения. Текст программы и пример ее исполнения приведен на рисунке 2.

Рассмотрим типовые задачи, решаемые с помощью теории игр.

Задача выбора вида оружия

Сторона А имеет три типа оружия: $тип_1$, $тип_2$, $тип_3$. Сторона В располагает тремя видами объектов: $объект_1$, $объект_2$, $объект_3$, для поражения которых это оружие предназначено (самолеты, корабли, танки). Известны вероятности поражения i -м типом оружия j -го объекта p_{ij} , приведенные в платежной матрице (табл. 2). Задача стороны А – попасть в цель-объект, при этом вероятность должна быть максимальной. Задача противника В – сохранить объект при минимально возможной вероятности его поражения.

Необходимо дать стороне А рекомендации по рациональному выбору типа оружия, обеспечивающие наилучшее решение боевой задачи при условии, что отсутствуют данные о выборе стороной В объекта.

Решение. Необходимо дать рекомендацию о том, какой тип оружия обеспечит наибольшую вероятность поражения цели, что бы ни делал противник. Применим принцип «минимакса».

1. Найдем минимумы строк α_j и запишем их в дополнительный столбец.

Таблица 2

Матрица игры (выбор типа оружия)

Тип оружия mun_i	Вид объекта $объект_i$			α_i
	объект ₁	объект ₂	объект ₃	
тип ₁	0,5	0,4	0,9	0,4*
тип ₂	0,2	0,9	0,1	0,1
тип ₃	0,8	0,0	1,0	0,0
β_j	0,8*	0,9	1,0	$\alpha^* \neq \beta^*$

```

M := READPRN("mas1.txt")
M = (0.5 0.4 0.9
      0.2 0.9 0.1
      0.8 0 1)

Rez := 1
for i ∈ 1..rows(M)
  for j ∈ 1..cols(M)
    αj ← Mi,j
  ai ← min(α)
for j ∈ 1..cols(M)
  for i ∈ 1..rows(M)
    βi ← Mi,j
  bj ← max(β)
αα ← max(a)
ββ ← min(b)
R ← "седловая точка" if αα = ββ
R ← "смешанная" if αα ≠ ββ
augment(αα, ββ, R)

ez = (0.4 0.8 "смешанная")
    
```

Рис. 3. Пример решения задачи

Следует пояснить, что при этом мы определяем по каждой стратегии игрока А его минимальные результаты при всех возможных стратегиях игрока В.

2. Из минимумов строк выбираем наибольший $\alpha^* = \max \alpha_i = \alpha_1 = 0,4$ (в таблице отмечен звездочкой). Это нижняя цена игры, или максимин. Стратегия А₁, соответствующая $\alpha^* = 0,4$, обеспечивает для стороны А результат не ниже значения 0,4 при любых действиях противника.

3. Найдем максимумы столбцов β_j и запишем их в дополнительную строку.

При этом мы определяем для стороны В по каждой его стратегии наихудшие результаты.

4. Из максимумов столбцов определяем наименьший $\beta^* = \min \beta_j = \beta_1 = 0,8$.

Это верхняя цена игры, или минимакс. Для стороны В стратегия В₁, соответствующая значению $\beta^* = 0,8$, обеспечивает результат не хуже, чем 0,8.

Решение в программе Mathcad сводится к созданию текстового файла, например mas1.txt, содержащего значения указанной матрицы игры (рис. 3). Все решение осуществится автоматически в ходе исполнения программы.

Решение заключается в том, что для стороны А оптимальной является стратегия максимина – тип оружия mun_1 , то есть с вероятностью не менее $p = 0,4$ цель-объект будет поражен, что бы ни предпринимал противник (его замыслы неизвестны). Для противника стратегией с лучшим результатом является выбор объекта вида $объект_1$; при этом гарантирована вероятность не более $p = 0,8$ (чем больше вероятность поражения, тем для него хуже).

Необходимо понимать, что в приведенном примере отсутствует седловая точка, о чем свидетельствует неравенство $\alpha^* \neq \beta^*$, и это говорит о том, что все рассуждения справедливы для случая, когда у противника отсутствуют сведения об избранной другой стороной стратегии. Это так называемая неустойчивая стратегия. Как только противник узнает о том, что сторона А применяет оружие типа mun_1 , он сразу же изменит решение и начнет применять объект вида $объект_2$, что улучшит результат, и вероятность поражения снизится до $p = 0,4$.

В тех случаях, когда в подобной задаче противник располагает данными о нашем выборе, необходимо искать решение в смешанных стратегиях.

Задача выбора тактического приема

Мы располагаем тремя различными тактическими приемами: А₁, А₂, А₃. Противник может в свою очередь применить три ответных тактических приема: В₁, В₂, В₃. Известны эффективности нашего i -го тактического приема при применении противником j -го ответного приема: M_{ij} – математическое ожидание числа объектов противника, выведенных из строя.

Наша задача – выполнение тактического приема с максимально возможной эффективностью. Задача противника – снизить эффективность нашего тактического приема до возможного минимума.

Необходимо дать рекомендации по рациональному выбору тактического приема, обеспечивающему наилучшее решение боевой задачи при отсутствии данных о решении противника.

Таблица 3

Матрица игры (выбор тактического приема)

Наши тактические приемы A_i	Тактические приемы противника B_j			a_i
	B_1	B_2	B_3	
A_1	5	6	8	5
A_2	9	[7]	8	7*
A_3	9	7	6	6
β_j	9	7*	8	$\alpha^* = \beta^*$

Решение. Условия задачи заданы матрицей, содержащей математические ожидания числа объектов противника, выведенных из строя, при выборе сторонами своих тактических приемов (табл. 3).

Задача состоит в том, чтобы определить такой тактический прием, применение которого обеспечит максимальное количество пораженных объектов при любых действиях противника.

В крайний правый столбец необходимо записать минимальные значения строк и из них выбрать максимальный (отмечен звездочкой): $\alpha^* = \alpha_2 = 7$. Следовательно, это значение является нижней ценой игры (или имеет название «максимин»). В нижнюю строку таблицы нужно записать максимальные значения столбцов и из них выбрать наименьший $\beta^* = \beta_2 = 7$ (отмечен звездочкой). Следовательно, выбранное значение является верхней ценой игры (или имеет название «минимакс»).

В рассматриваемом примере игра имеет седловую точку, о чем свидетельствует равенство найденных значений: $\alpha^* = \beta^* = 7$.

Решение заключается в том, что нам необходимо систематически применять свою оптимальную стратегию – тактический прием A_2 . При этом мы гарантируем себе результат не менее $M = 7$, независимо от действий противника, поскольку его стратегия нам неизвестна. Для противника оптимальной является стратегия ответный выбор тактического приема B_2 , в этом случае ему гарантируется результат не более $M = 7$ (для противника нежелательным является повышение количества пораженных объектов).

Следовательно, ценой игры в рассматриваемом примере является $v = \alpha^* = \beta^*$, найденное значение определяет седловую точку (в таблице указанное число заключено в прямые скобки). Существование такой седловой точки означает, что принятые к исполнению стратегии обеспечат результат независимо от того, известны противнику или неизвестны принятые нами тактические приемы. Такая стратегия называется устойчивой. Это означает, что если противнику станут известны наши планы о применении стратегии, которая заключается в тактическом приеме A_2 , то он применит ответный прием B_1 или B_3 , чем повысит наш результат до $M_{21} = 9$ или $M_{23} = 8$ соответственно.

Приведенные примеры позволяют студентам понять смысл принципа «минимакса» и отличие рекомендуемых по этому принципу решений для игр без седловой точки и игр с седловой точкой. При ре-

```

M := READPRN("mas2.txt")

M = ( 5 6 8
      9 7 8
      9 7 6 )

Rez := | 1
      | 1
      | 1
      | for i ∈ 1..rows(M)
      |   | for j ∈ 1..cols(M)
      |   |   | αj ← Mi,j
      |   |   | 1
      |   |   | ai ← min(α)
      |   |   | 1
      |   | for j ∈ 1..cols(M)
      |   |   | for i ∈ 1..rows(M)
      |   |   |   | βi ← Mi,j
      |   |   |   | 1
      |   |   |   | bj ← max(β)
      |   |   |   | 1
      |   |   | α ← max(a)
      |   |   | β ← min(b)
      |   |   | R ← "седловая точка" if α = β
      |   |   | R ← "смешанная" if α < β
      |   |   | 1
      |   |   | augment(α, β, R)

Rez = ( 7 7 "седловая точка" )
    
```

Рис. 4. Пример решения задачи

шении задач матричных игр с использованием принципа «минимакса» может быть использована компьютерная программа. Ее применение оправдано в следующих случаях:

- студент разработал ее самостоятельно;
- матрица игры имеет большие размеры;
- необходимо быстро провести сравнительный анализ возможных результатов игры при изменении некоторых платежей матрицы.

Рассмотренный подход к изучению раздела теории игр «принцип минимакса» позволяет сделать следующие выводы:

- методика решения задач с использованием компьютерной программы повышает интерес обу-

чающихся к изучаемым вопросам, способствует развитию логического мышления и укрепляет междисциплинарные связи;

– студенты на реальном примере выполняют практическое применение информационных технологий для усвоения математической теории и решения оптимизационных задач;

– несомненное увеличение количества формируемых компетенций в результате усвоения излагаемого материала.

Список литературы

Алисултанова Э.Д. Компетентностный подход в инженерном образовании. М.: Академия Естествознания, 2010. 180 с.

Болдакова И.В., Кузнецова Н.С. Развитие критического мышления в процессе обучения информатике // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2017. Т. 23. № 2. С. 131–136.

Бодряков В.Ю. Когнитивно-деятельностный подход в обучении математике // Когнитивные исследования в образовании: сб. научных статей VII Междунар. науч.-практ. конф. / под науч. ред. С.Л. Фоменко; под общ. ред. Н.Е. Поповой. 2019. С. 101–108.

Бычкова Д.Д. Формирование предметных компетенций в процессе решения вероятностных задач с помощью компьютера // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Сер.: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2011. Т. 17. № 3. С. 29–32.

Волкова М.А., Карпова Е.М. Применение интерактивных форм обучения в процессе формирования компетенций студентов // Вестник Костромского государственного университета. Сер.: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2016. Т. 22. № 3. С. 164–167.

Иванова Т.И., Черкашин О.А. Инновационные преобразования дидактико-педагогического взаимодействия «студент – преподаватель» в учебном процессе высшей школы // Социальная работа: современные проблемы и технологии. Луганск, 2020. С. 113–118.

Калгин А.В., Шевчук А.М. Методы выбора средств поражения объектов и средств активного противодействия воздействию противника на основе математической теории игр // Труды Военно-космической академии имени А.Ф. Можайского. 2014. № 642. С. 83–89.

Кремлев А.Г. Основные понятия теории игр: учеб. пособие. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2016. 144 с.

Никулина Т.В., Стариченко Е.Б. Информатизация и цифровизация образования: понятия, технологии, управление // Педагогическое образование в России. 2018. № 8. С. 107–113.

Саляева Е.Ю. Формирование профессионально-коммуникативной компетентности бакалавров как актуальная проблема современной професси-

ональной школы // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Сер.: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2012. Т. 18. № 4. С. 69–71.

References

Alisultanova E.D. *Kompetentnostnyj podhod v inzhenernom obrazovanii* [Competence-based approach in engineering education]. Moscow, Akademiya Estestvoznaniya Publ., 2010, 180 p. (In Russ.)

Boldakova I.V., Kuznecova N.S. *Razvitie kriticheskogo myshleniya v processe obucheniya informatike* [Development of critical thinking in the process of teaching computer science]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Sociokinetika* [Bulletin of kostroma state university. Series: Pedagogy. Psychology. Sotsiogenetiki.], 2017, vol. 23, № 2, pp. 131–136. (In Russ.)

Bodryakov V.YU. *Kognitivno-deyatelnostnyj podhod v obuchenii matematike* [Cognitive-activity approach in teaching mathematics]. *Kognitivnye issledovaniya v obrazovanii: sb. nauch. statej VII Mezhdunar. nauch.-prakt. konf.* [Cognitive research in education: collection of scientific articles of the VII International Scientific and Practical Conference], ed. by S.L. Fomenko, N.E. Popova, 2019, pp. 101–108. (In Russ.)

Bychkova D.D. *Formirovanie predmetnyh kompetencij v processe resheniya veroyatnostnyh zadach s pomoshch'yu komp'yutera* [Formation of subject competencies in the process of solving probabilistic problems using a computer]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N.A. Nekrasova. Ser.: Pedagogika. Psihologiya. Social'naya rabota. YUvenologiya. Sociokinetika* [Bulletin of the Kostroma State University named after N.A. Nekrasov. Series: Pedagogy. Psychology. Social work. juvenology. Sotsiogenetiki.], 2011, vol. 17, № 3, pp. 29–32. (In Russ.)

Volkova M.A., Karpova E.M. *Primenenie interaktivnyh form obucheniya v processe formirovaniya kompetencij studentov* [Application of interactive forms of learning in the process of forming students' competencies]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Sociokinetika* [Bulletin of kostroma state university. Series: Pedagogy. Psychology. Sotsiogenetiki.], 2016, vol. 22, № 3, pp. 164–167. (In Russ.)

Ivanova T. I., Cherkashin O. A. *Innovacionnye preobrazovaniya didaktiko-pedagogicheskogo vzaimodejstviya «Student-prepodavatel'» v uchebnom processe vysshej shkoly* [Innovative transformations of didactic-pedagogical interaction “Student-teacher” in the educational process of higher education]. *Social'naya rabota: sovremennye problemy i tekhnologii* [Social work: modern problems and technologies]. Lugansk, 2020, pp. 113–118. (In Russ.)

Kalgin A.V., Shevchuk A.M. *Metody vybora sredstv porazheniya ob"ektov i sredstv aktivnogo protivodejstviya vozdeystviyu protivnika na osnove matematicheskoj teorii igr* [Methods of selection of means of de-

struction of objects and means of active counteraction to the influence of the enemy on the basis of mathematical game theory]. *Trudy Voenno-kosmicheskoy akademii imeni A.F. Mozhayskogo* [Proceedings of the Military Space Academy named after A.F. Mozhaisky], 2014, № 642, pp. 83–89. (In Russ.)

Kremlev A.G. *Osnovnye ponyatiya teorii igr: uchebnoe posobie* [Basic concepts of game theory]. Ekaterinburg, Publ. Ural. un-ta, 2016, 144 p. (In Russ.)

Nikulina T.V., Starichenko E.B. *Informatizatsiya i cifrovizatsiya obrazovaniya: ponyatiya, tekhnologii, upravlenie* [Informatization and digitalization of education: concepts, technologies, management]. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii* [Teacher education in Russia], 2018, № 8, pp. 107–113. (In Russ.)

Salyaeva E.YU. *Formirovanie professional'no-kommunikativnoj kompetentnosti bakalavrov kak aktual'naya*

problema sovremennoj professional'noj shkoly [Formation of professional and communicative competence of bachelors as an actual problem of modern professional school]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N.A. Nekrasova. Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Social'naya rabota. YUvenologiya. Sociokinetika* [Bulletin of the Kostroma State University named after N.A. Nekrasov. Series: Pedagogy. Psychology. Social work. juvenology. Sotsiogenetiki.], 2012, vol. 18, № 4, pp. 69–71. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 18.12.2020; одобрена после рецензирования 23.01.2021; принята к публикации 26.02.2021.

The article was submitted 18.12.2020; approved after reviewing 23.01.2021; accepted for publication 26.02.2021.

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 1. С. 182-189. ISSN 2073-1426
Vestnik of Kostroma State University, 2021, vol. 27, № 1, pp. 182-189. ISSN 2073-1426
Научная статья
УДК 811.111:378
<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-1-182-189>

ОДНОРОДНЫЕ ЧЛЕНЫ ПРЕДЛОЖЕНИЯ В АНГЛИЙСКИХ ЮРИДИЧЕСКИХ ТЕКСТАХ КАК ПРОБЛЕМА ОБУЧЕНИЯ ПЕРЕВОДУ

Чикнаверова Карине Григорьевна, доктор педагогических наук, Московский государственный институт международных отношений (университета) Министерства иностранных дел Российской Федерации (Одинцовский филиал), Одинцово, Москва, Россия, chiknaverova@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5936-4982>

Аннотация. Однородные члены предложения представляют особую сложность при переводе в целом и при юридическом переводе с английского языка на русский в частности. Прежде всего, эти сложности продиктованы расхождением между синтаксисом русского и английского языков и спецификой юридических текстов. К ним, в частности, относятся синтаксически неразложимые сочетания, случаи нескольких рядов однородных членов; явления, напоминающие однородные члены, но таковыми не являющиеся, случаи разной сочетаемости слов и управления. В свою очередь, неразработанность соответствующих трудностей, с которыми могут столкнуться студенты, приводит к проблемам лингводидактического характера. Далее в статье анализируются все перечисленные случаи, трудности, которые они вызывают, и приводятся рекомендации по их профилактике при обучении.

Ключевые слова: обучение переводу, юридический перевод, однородные члены предложения, переводческие трудности, приемы перевода, переводческие трансформации

Для цитирования: Чикнаверова К.Г. Однородные члены предложения в английских юридических текстах как проблема обучения переводу // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 1. С. 182-189. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-1-182-189>

Research Article

HOMOGENEOUS PARTS OF THE SENTENCE IN ENGLISH LEGAL TEXTS AS A TRANSLATION TEACHING CHALLENGE

Karine G. Chiknaverova, Doctor of Pedagogic Sciences, MGIMO University (Odintsovo branch, Russian Federation), chiknaverova@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5936-4982>

Abstract. Homogeneous parts of the sentence pose translation challenges in general and in legal translation from English into Russian in particular. These challenges are, primarily, caused by differences between Russian and English syntax and specifics of legal texts. They include phraseological units and idioms; cases of several sets of homogeneous parts of the sentence; phenomena similar to homogeneous parts of the sentence but having a different nature; cases of different collocation and government rules. Lack of research on the corresponding difficulties that students can face, in its turn, causes problems at the language teaching level. The article goes on to analyse each of such cases, challenges they cause and provides preventive measures in the course of teaching.

Keywords: translation teaching, legal translation, homogeneous parts of sentence, translation difficulties, translation techniques, translation transformations

For citation: Chiknaverova K.G. Homogeneous parts of the sentence in English legal texts as a translation teaching challenge. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2021, vol. 27, № 1, pp. 182-189 (In Russ.). <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-1-182-189>

При разработке курса обучения юридическому переводу, как и любому другому виду перевода, необходимо учитывать ряд факторов. К ним относятся индивидуальные трудности, с которыми могут столкнуться студенты, сроки и форма обучения, тип перевода, предыдущий лингвистический опыт обучающихся, уровень их знаний и умений, ранее изученные и параллельно изучаемые иностранные языки, родной язык обучающихся, характеристики учебного материала, другие условия обучения [Панфилова]. Каждый из этих факторов требует отдельного рассмотрения. В рамках данной статьи мы хотели бы подробно проанализировать частный аспект, характеризующий материал курса по юридическому переводу с английского языка на русский, а именно – однородные члены предложения и особенности их перевода на русский язык.

В статье обобщены и проанализированы теоретические и методологические аспекты лингвистических характеристик однородных членов предложения, проведен сравнительный анализ однородных членов предложения в английском и русском языках на основе научно-теоретической литературы, выявлены трудности перевода однородных членов предложения, содержащихся в английских юридических текстах, на русский язык, проанализированы типичные ошибки обучающихся, представлены рекомендации по использованию приемов перевода и профилактике трудностей, с которыми могут столкнуться обучающиеся при переводе.

Традиционно рассматривая теоретические и практические разработки по обучению юридическому переводу, включают обзор основных лексических, грамматических и структурных особенностей соответствующих текстов; однородные члены предложения при этом упоминаются, но подробно не рассматриваются. Однородные члены предложения также не рассматривались как отдельная трудность обучения юридическому переводу в лингводидактическом аспекте. В научно-теоретической литературе освещаются, как правило, частные проблемы юридического перевода: трудности на уровне грамматики, особенно на начальном этапе изучения, вопросы эквивалентности [Лебедева; Тейкин], применения трансформаций при отработке различного рода языковых навыков [Запольная], проблемы синонимии [Пешкова], последствия влияния внешней интерференции [Чикнаверова].

В свою очередь, достаточно подробно изучены различные аспекты однородных членов предложения, в том числе проблемы перевода однородных членов предложения с английского языка на русский. К однородным относят члены предложения, «выполняющие одинаковую синтаксическую функцию и совместно относящиеся к одному и тому же подчиняющему либо подчиненному члену предложения или к основе предложения в целом» [Лекант: 478]; это – «синтаксически одинаковые члены

предложения, объединенные одинаковым отношением к одному и тому же члену предложения и связанные друг с другом сочинительной связью» [Розенталь: 268]; к таким членам предложения относят те, «которые соединены или могли бы быть без изменения грамматического смысла соединены союзом» [Пешковский: 236].

Однородные члены могут быть выражены: двумя или несколькими подлежащими при общем для них сказуемом; двумя или несколькими сказуемыми при общем для них подлежащем; двумя или несколькими второстепенными членами, зависящими от одного и того же члена предложения и отвечающими на один и тот же вопрос.

Однородные определения могут быть выражены именами прилагательными, причастиями и именами существительными в косвенных падежах. Однородные определения «одинаково зависят от одного и того же определяемого слова и связаны с ним непосредственно, то есть друг с другом вступают в параллельную синтаксическую связь с отношениями перечисления» [Белошапкина: 532].

Часто другие явления могут иметь сходства с однородными членами, такое наблюдается, если автор текста воспользовался определенным стилистическим приемом. Н.В. Кузнецова определила условия, при которых не используются однородные члены: слова повторяются для усиления выразительности; используются устойчивые сочетания с повторяющимися союзами [Кузнецова: 239].

Также отличие однородных и неоднородных членов предложения рекомендуется проводить в соответствии с их лексическими, морфологическими и синтаксическими характеристиками [Лузгина]. В соответствии с лексическим значением однородные члены предложения характеризуют разные предметы по одному признаку, различительные признаки одного и того же предмета с одной стороны, обозначают общее внешнее впечатление; эпитеты или смысловую градацию; неоднородные члены определяют предмет с разных сторон [Лузгина, Валгина]. По морфологическим характеристикам однородные члены предложения должны быть прилагательными одного разряда либо включать в себя прилагательное и причастный оборот; в случае неоднородных членов – это прилагательные разных разрядов, либо включающие два относительных прилагательных, либо относительное прилагательное и одиночное причастие, либо местоимение и прилагательное [Лузгина]. Синтаксически однородные члены различимы в случае постпозитивных определений; также это возможно при противопоставлении двух однородных блоков определений или когда оба определения непосредственно связаны с определяемым существительным. Если они являются неоднородными, то одно определение относится не к слову, а к словосочетанию [Лузгина].

Однородные члены предложения отличают от осложненных форм простого глагольного ска-

зуемого [Лузгина], так как простое глагольное сказуемое может быть осложнено лексическим повтором одного и того же глагола, однокоренным инфинитивом и лексически неполноценным глаголом.

Однородными членами предложения не являются компоненты фразеологизмов, которые соединены сочинительной связью, потому что компоненты фразеологизмов входят в состав одного члена предложения как один компонент [Лузгина].

Также необходимо отличать однородные подлежащие от номинативных нераспространенных односоставных предложений в составе бессоюзного сложного предложения, а однородные сказуемые в простом предложении – от односоставных безличных предложений в составе сложносочиненного предложения [Лузгина].

Однородными членами предложения не являются обособленные уточняющие, поясняющие и присоединительные члены предложения. Уточняющие члены по отношению к уточняемым являются наименованиями более конкретными по значению, так как они сужают понятие, передаваемое уточняемым членом предложения, или в каком-либо плане ограничивают его. Чаще всего уточняются обстоятельства места и времени, поскольку именно они могут обозначаться очень обобщенно и неопределенно. Конкретизацию им дает именно уточняющий член предложения. Часто уточняющие обстоятельства места образуют цепочку, выстраиваются в ряд [Лузгина: 307–308].

Как в русском, так и в английском языке однородные члены: имеют одну и ту же синтаксическую функцию; относятся к одному и тому же члену предложения и выполняют одинаковую смысловую роль по отношению к нему, что подтверждается возможностью поставить к ним один и тот же вопрос; соединены или могут быть соединены сочинительными союзами; произносятся с интонацией перечисления. Как в английском, так и в русском предложении может быть два или несколько однородных членов. Однако существуют и многочисленные отличия [Русский язык: 292]. Так, в английском языке однородными могут быть лексические компоненты, принадлежащие к различным логическим категориям, и это не обязательно стилистически маркировано. Также в английском языке существует традиция использования однородных членов этимологически различного происхождения, которая отсутствует в русском языке [Левицкая]. Отдельно выделяется сложность перевода однородных членов с различным управлением, например двойным [Рецкер: 90].

Анализ однородных членов в английском предложении с учетом трудностей перевода на русский язык выявил следующие случаи:

- такие члены предложения не всегда выражены одинаковой грамматической формой, частью речи;
- они могут быть распространенными или выступать в параллельных синтаксических связях друг

с другом; или синтаксически неразложимыми сочетаниями;

- в одном предложении могут встретиться несколько рядов однородных членов;
- определенное явление напоминает однородные члены, но таковым не является;
- они могут быть согласованными и несогласованными;
- сложность может объясняться разницей в сочетаемости и управлении.

Не все трудности, связанные с переводом однородных членов предложения и схожих с ними явлений, которые описаны в научно-теоретической литературе, встречаются при переводе английских юридических текстов на русский язык. Наравне с этим в соответствующих публикациях некоторые случаи не упоминаются или же указываются, но не подробно описываются.

Так, из случаев, выявленных нами в научно-теоретических источниках и указанных выше, в текстах юридической направленности со средней и высокой частотностью обнаружены случаи:

- синтаксически неразложимых сочетаний; нескольких рядов однородных членов; когда определенное явление напоминает однородные члены, но таковым не является, а именно, когда такие слова характеризуют предмет с разных сторон, являются прилагательными разных разрядов; включают относительное прилагательное и одиночное причастие; являются уточняющими, поясняющими и присоединительными членами предложения; а также случаи разной сочетаемости слов и управления.

К наиболее типичным случаям относятся синтаксически неразложимые сочетания. Такие сочетания не характерны для русского языка соответствующего регистра, а также редко встречаются при изучении студентами английского языка для общих целей.

Как правило, это случаи парных словосочетаний и сочетаний, состоящих из трех слов. К ним могут относиться глаголы в настоящем и прошедшем времени, в форме герундия и причастия, предлоги, местоимения, существительные и прилагательные.

Наиболее распространенные случаи с глаголами следующие: *alter or change; convey, transfer and set over; made and entered into; give, devise and bequeath; order and direct; perform and discharge; save and except; suffer or permit; undertake and agree; acknowledge and confess; breaking and entering; have and hold; cease and desist; give and grant; had and received, made and provided; keep and maintain; shun and avoid.*

Приведем некоторые примеры в контексте распространенных предложений:

They are not intended to alter or change the domestic rules or procedures that are applicable in any country, nor to affect or curtail the substantive rights of any party in proceedings before the courts.

If the rights of parties, as established by a contract voluntarily made and entered into, are secured – i.e.

if each side is assured that the counterparty will perform the obligations assumed – then both sides become motivated to exactly fulfil the counterparties' [...].

Judicial functions as those of Senior Magistrate above **save and except** presiding over Licensing Sessions.

Среди такого рода предлогов встречаются:

for and during; by and between; unless and until.

Например:

This Partnership Agreement and short Governance Manual is effective as of 1 January 2014 and has been agreed to **by and between** the undersigned Partners.

It is difficult to see how practice can contribute to the formation or identification of general customary international law unless and until it has been disclosed publicly.

К случаям местоимений можно отнести *each and every*: We will have to reconfirm at the Conference the importance that the international community attaches to the integrity of **each and every** prohibition norm.

Встречается в такой функции довольно большое количество существительных, такие как: *force and effect; rest, residue and remainder; last will and testament; aid and abet; heirs and assigns; lands and tenements; peace and quiet; mergers and acquisitions; according to the terms and subject to the conditions hereof (uuu: on the terms and subject to the conditions of this Agreement)*.

Например:

All provisions of the Akosombo agreement not herein clarified remain in full **force and effect**.

In accordance with article 1119, anyone who has wilfully taken or made an attempt on the life of the testator or any possible heirs, or has wilfully prevented the testator from carrying out his or her last **will and testament** and thus enabled themselves or persons allied to them to be recognized as entitled to an inheritance or an increased share in the inheritance due to them, may not inherit either by will or by law.

Physical and other security risks related to locations or persons, which could potentially **aid and abet** any hostile act.

If a prize-winner dies between the announcement of the award and the presentation of the Prize, the amount of the Prize shall be presented to the **heirs and assigns**.

According to this provision, the employer has the obligation to pay women and men equal wage not only for equal work but also for work of equal value, i.e. when a woman or a man performs work of comparable difficulty, the **terms and conditions** of pay of employees must also be agreed without any gender based discrimination.

Нередки и случаи с прилагательными: *final and conclusive; final and binding; new and novel; null and void; fit and proper; free and clear; full and complete; good and sufficient; true and correct*.

Например:

The labour contract provisions establishing discrimination on some of the specified grounds shall be considered **null and void**.

The fact that an order is provisional in nature, rather than **final and conclusive**, should not by itself be an obstacle to cooperation or even recognition or enforcement.

This approach arguably provides a simple and transparent basis for determining whether goods are sold **free and clear** of security rights.

Указанные случаи не являются малоизученными и часто описываются при обсуждении общих проблем перевода юридических текстов на русский язык.

Типичная ошибка при переводе таких сочетаний – перевод всех слов, а типичная трудность – подбор слов, так как часто в таких перечислениях используются синонимы.

К другой категории трудностей следует отнести ситуации, когда в атрибутивной функции (чаще в форме прилагательного или существительного) находятся и однородные члены, и слова, образующие сложное существительное или устоявшееся словосочетание и однородными членами не являющиеся. Например: *numerous English public limited companies; Russian and British (registered/common) book-entry shares; authorized share capital; annual general meeting; extraordinary general meeting; genuine occupational qualification; public international law; private international law; company balance sheet*.

В таких предложениях возникают затруднения с пунктуацией. Так как такие перечисления воспринимаются в качестве однородных членов предложения, то после них в русском тексте расставляются запятые. Помимо этого, в случаях, когда существительное используется в атрибутивной функции, как правило, не соблюдается правильный порядок слов, допускаются ошибки типа: *numerous English public limited companies* – многочисленные английские публичные **ограниченные** компании (а не «...компании с ограниченной ответственностью»).

При использовании перечислений слов одной и той же части речи в атрибутивной функции возникают трудности, связанные с несовпадением синтаксических характеристик английского и русского предложений.

Пример:

The Lessee shall ensure that the Land use is in accordance with **the current construction, sanitary, fire, safety, environmental and other Legislation**.

Здесь прежде всего надо отметить, что студенты пытаются сохранить при переводе синтаксис английского предложения, а не прибегают к смене порядка слов в предложении и к конструкциям с предлогами.

Вызывают затруднения ситуации, когда в перечислении используются схожие по значению английские слова, не имеющие такого же многообразия синонимов в русском языке, либо подбор соответствующих синонимов вызывает трудности. Сложным также является перевод слов в перечислениях, обозначающих разные этапы процесса.

Например:

*If a party defaults, the Party in default shall indemnify the other Party for any **loss, cost, damage, expense or other liability** that the latter may suffer as a result thereof.*

*The Parties will bear each their own **costs and expenses** in connection with the **negotiation, the preparation and the consummation** of this Agreement, including all professional fees and expenses of their financial, legal or other advisors.*

*“Collateral” means all right, title and interest of the Company in the Holding Company and all right, title and interest of the Company in and to the Investment Agreement, and all **earnings, dividends, distributions and other proceeds** of the foregoing.*

*As a result of such payment the Corporation shall not be in violation of its by-laws, any provision contained in any **agreement or instrument** to which the Corporation is a party, or any **law, statute, rule, regulation, judgment, decree or order** applicable to the Corporation.*

*Force Majeure circumstances include **strike, lock-out, sit-in, war, armed hostilities, act of terrorism, riot, civil commotion, revolution, blockade, any change of law, governmental order, rule, regulation or direction or any form or governmental, official or regulatory intervention.***

*Seller hereby **sells, assigns, transfers, conveys, sets over and delivers** to Buyer the property of Seller, and all rights and interests which are owned by Seller.*

*According to epy Article 31 everyone shall have the right to freely **own, use, dispose of and bequeath** the property belonging to him.*

Например, в перечислении «*loss, cost, damage, expense or other liability*» затруднение, вероятно, вызовут *loss, cost u expense*, при этом одно из этих слов, скорее всего, не будет переведено. В других указанных выше случаях также некоторые из таких слов либо не будут переведены, либо появятся тавтология.

Сложность вызывает и наличие слова, передающего обобщающее понятие, в ряду синонимов более узкой семантики.

Например:

*Your submission of any such Comments shall constitute an assignment to Cirque du Soleil of all worldwide **right, title and interest** in all copyrights and other intellectual property rights in and to the Comments.*

*The Party shall carry the business of leasing, buying, selling, letting on hire... **machinery, motor-cars, plant and equipment** of any kind.*

В таком случае также, вероятно, слово более широкой семантики переведено не будет.

Помимо случаев использования предлогов в парных устойчивых сочетаниях, перевод предлогов часто осложняется особенностями управления. Например: *right, title and interest in and to the stock*. Неумение определить управление приведет либо к дословному переводу, либо к игнорированию второго предлога (во втором случае ошибка допу-

щена не будет, но выбор не будет осуществлен сознательно).

Часто студенты заучивают устойчивые сочетания слов, но игнорируют свободные словосочетания, в которых знакомое для них слово может приобретать непривычное значение. Например: *sign and deliver, represent and warrant*.

Здесь затруднение вызывает слово *deliver*, которое они привыкли переводить как «доставлять», и *represent*, более привычный перевод которого – «представлять».

Отдельно следует указать случаи, когда в связи с наличием нескольких однородных членов в одном предложении студенты не могут определить синтаксические отношения между словами внутри этого предложения. Например, в предложении, приведенном ниже, вызывает сложности выявление дополнения для сказуемых «*enter into, adopt or carry into effect and take over or continue*» и определений для дополнений «*agreement or business or work*»:

*The company shall pay all expenses and **enter into, adopt or carry into effect and take over or continue** any **agreement or business or work** reached or carried on prior to incorporation, at the company’s discretion.*

Далее представим рекомендации по введению материала, приемов, предлагаемых к использованию при переводе, и способы их интеграции в лингводидактический контекст.

Из всех предусмотренных способов перевода дословный перевод обычно применяется, когда не прослеживаются указанные выше случаи и на отрезке предложения, содержащем перечисления, наблюдается аналогия в синтаксических связях языка оригинала и перевода. Например: *The Party shall promptly provide **educational, financial and consulting services***. Перевод: Сторона обязуется своевременно оказать *образовательные, финансовые и консалтинговые услуги*.

Прием опущения слов является наиболее очевидным при переводе парных сочетаний и сочетаний, состоящих из трех слов одной части речи, которые относятся к неразложимым словосочетаниям. Например: *They are not intended to **alter or change** the domestic rules or procedures that are applicable in any country, nor to affect or curtail the substantive rights of any party in proceedings before the courts*. Перевод: Их целью не является *изменение* внутренних правил и процедур, применимых в любой стране, а также для ограничения существенных прав любой стороны во время судебного разбирательства.

В случаях, когда в атрибутивной функции (чаще в форме прилагательного или существительного) находятся и однородные члены, и слова, образующие сложное существительное или устоявшееся словосочетание и однородными членами не являющиеся, рекомендуется предварительный семантический анализ. В большинстве случаев дословный перевод может оказаться достаточным, в случае дополнительных трудностей возможно изменение по-

рядка слов, добавление слов и изменение частей речи, как в уже указанном выше примере: numerous English public **limited companies** – многочисленные английские публичные **компании с ограниченной ответственностью**.

При использовании перечислений слов одной и той же части речи в атрибутивной функции при переводе на русский язык требуется применение синтаксических трансформаций по причине различий в морфосинтаксических-синтаксических связях внутри предложений оригинала и перевода. В связи с этим применяется прием изменения порядка слов и частей речи, добавление слов.

Например:

The tenant shall ensure that the premises use is in accordance with the applicable construction, bankruptcy, fire, safety, environmental and other laws. Арендатор обязуется использовать арендованные помещения в соответствии с **применимыми строительным, санитарными законами, законами о банкротстве, пожарной безопасности, охране труда и окружающей среды и другими необходимыми нормами**.

В случаях со схожими по значению словами рекомендуется использование двуязычных словарей и при необходимости – семантический анализ слова, если возможно – словарей синонимов.

Пример: *If a party defaults, the Party in default shall indemnify the other Party for any loss, cost, damage, expense or other liability that the latter may suffer as a result thereof.* Перевод: В случае невыполнения обязательств одной из сторон сторона, не выполнившая обязательства, обязуется компенсировать другой стороне любые **убытки, издержки, ущерб, расходы**, а также **покрыть** все другие финансовые **обязательства**, которые пострадавшая сторона может понести в результате неисполнения обязательств. Здесь используется прямой перевод, однако рекомендуется добавить слово (глагол), которое лучше использовать в сочетании со словом «обязательства».

При наличии слова, передающего обобщенное понятие, в ряду синонимов с более узкой семантикой рекомендуется добавлять слово с более емкой семантикой в конце перечисления, а также слово «иной (ая, ые)» или его синоним перед ним.

Пример: *Comments you submitted shall constitute an assignment to Cirque du Soleil of all right, title and interest in and to all copyrights and other intellectual property rights.* Перевод: Комментарии, представленные вами, трактуются как уступка Cirque du Soleil **всех вещных прав, прав собственности и иных прав** на авторские права и другие права интеллектуальной собственности.

Когда сложность вызвана наличием свободных сочетаний, студенты не будут испытывать затруднения, однако, скорее всего, допустят ошибку, так как все слова в таких сочетаниях воспринимаются ими как знакомые. В таких случаях надо заранее информировать о случаях смещения значения слов в определенных контекстах. Например:

sign and deliver – подписать и вручить, *represent and warrant* – заявлять (заверять) и гарантировать.

В случаях, когда однородными являются сразу несколько членов предложения, необходимо вводить дополнительные упражнения на синтаксический анализ предложения, постепенно используя более сложные синтаксические структуры, так как в данном случае проблема при переводе определяется неумением проводить синтаксический разбор предложения. Так, в приведенном примере (*The company shall pay all expenses and enter into, adopt or carry into effect and take over or continue any agreement or business or work reached or carried on prior to incorporation, at the company's discretion*) «enter into, adopt or carry into effect and take over or continue» – *сказуемые*, «agreement or business or work» – *относящиеся к ним дополнения*, «reached or carried on prior to incorporation» – *определения для дополнений* «agreement or business or work».

В методических целях необходима правильная постановка частной задачи обучения, анализ языкового материала юридических текстов и классификация соответствующих случаев однородных членов. Задача может осложняться тем, что лингвистический анализ соответствующего явления еще не проводился или проводился на другом материале, в связи с чем специалисту в области лингводидактики необходимо владеть способами сбора, анализа и интерпретации, применяемыми в лингвистических исследованиях. Далее необходима интеграция полученных данных в лингводидактический контекст, а именно: определение этапа введения такого материала, разработка упражнений и заданий на ознакомление и отработку необходимых приемов перевода и анализа текста.

Источники языкового материала

Англо-русский юридический словарь. URL: https://law_en_ru.academic.ru/

Контекстный переводчик Reverso Context. URL: <https://context.reverso.net/>

Контекстный переводчик Deepl. URL: <https://www.deepl.com>

Lawinsider.com (образцы юридических документов). URL: [sources:https://www.lawinsider.com/search?clauses\[0\]=Sale%20and%20Transfer&_index\[0\]=contract&tab=clause&q=convey%2C%20transfer%20and%20set%20over](https://www.lawinsider.com/search?clauses[0]=Sale%20and%20Transfer&_index[0]=contract&tab=clause&q=convey%2C%20transfer%20and%20set%20over)

Список литературы

Белашапкова В.А. Современный русский язык: учебник для филол. спец. ун-тов / под ред. В.А. Белашапковой. М.: Высш. шк., 1989. 800 с.

Валгина Н.С. Современный русский язык: учебник / под редакцией Н.С. Валгиной. М.: Логос, 2002. 528 с.

Запольная А.С. Применение стилистических трансформацией при переводе юридического текста // Альманах современной науки и образования. 2017. № 4–5 (118). С. 49–51.

Кузнецова Н.В. Русский язык и культура речи: учебник. М.: ФОРУМ: ИНФРА-М, 2006. 368 с.

Лебедева А.А. Проблема эквивалентности и безэквивалентности лексических единиц при переводе юридических текстов // Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова. Сер.: Филологические науки. 2013. № 3. С. 74–79.

Левецкая Т.Р. Проблемы перевода. М.: Изд-во «Международные отношения», 1976. 208 с.

Лекант П.А. Современный русский язык: учебник для студентов вузов, обучающихся по специальности «Филология» / под ред. П.А. Леканта. М.: Дрофа, 2002. 560 с.

Лузгина Т.А. Отличие однородных членов предложения от сходных конструкций // Человек и язык в коммуникативном пространстве: сб. науч. ст. Красноярск, 2013. Т. 4, № 4. С. 305–308.

Панфилова В.М., Панфилов А.Н., Газизова А.И. Иноязычная компетентность как предмет исследования: теоретические подходы, сущность, структура и содержание // Фундаментальные исследования. 2015. № 2–14. С. 3164–3169.

Пешкова К.Ю. Проблемы синонимии в юридическом переводе // Русский язык и литература в пространстве мировой культуры: материалы XIII Конгресса МАПРЯЛ: в 15 т. СПб., 2015. С. 240–245.

Пешковский А.М. Лингвистика. Поэтика. Стилистика; избранные труды: учебное пособие / под ред. О.В. Никитина. М.: Высшая школа, 2007. 800 с.

Рецкер Я.Н. Пособие по переводу с английского языка на русский язык. 3-е изд., перераб. и доп. М.: Просвещение, 1982. 159 с.

Розенталь Д.Э. Справочник по русскому языку. Словарь лингвистических терминов. М.: ООО Издательский дом «ОНИКС 21 век»; Изд-во «Мир и Образование», 2003. 623 с.

Русский язык: учебник для студ. сред. проф. учеб. заведений / под общ. ред. Н.А. Герасименко. М.: Издательский центр «Академия», 2006. 496 с.

Тейкин М.С. Достижение эквивалентности в юридическом переводе с английского языка на русский // Прогресс в науке и технологии: сб. статей IX Междунар. науч.-практ. конф. М., 2017. С. 188–189.

Чикнаверова К.Г. Ошибки студентов при обучении юридическому переводу. Их анализ и предотвращение // Право и управление. XXI век. 2011. № 2 (19). С. 87–89.

References

Beloshapkova V.A. *Sovremennyy russkiy yazyk: ucheb. dlya filol. spec. unt-ov* [The Modern Russian language]. Moscow, Vyssh. shk. Publ., 1989, 800 p. (In Russ.)

Valgina N.S. *Sovremennyy russkiy yazyk: ucheb. dlya filol. spec. unt-ov* [The Modern Russian language]. Moscow, Logos Publ., 2002, 528 p. (In Russ.)

Zapol'naya A.S. *Primenenie stilisticheskikh transformatsiy pri perevode yuridicheskogo teksta* [Applying translation transformations when translating a

legal text]. *Al'manah sovremennoy nauki i obrazovaniya* [Collection of modern science and education], 2017, № 4–5 (118), pp. 49–51. (In Russ.)

Kuznecova N.V. *Russkiy yazyk i kultura rechi: ucheb. dlya filol. spec. unt-ov* [The Russian language and the speech culture]. Moscow, FORUM, INFRA-M Publ., 2006, 368 p. (In Russ.)

Lebedeva A.A. *Problema ekvivalentnosti i bezekvivalentnosti leksicheskikh edinic pri perevode yuridicheskikh tekstov* [On the problem of equivalence and non-equivalence of lexical units when translating legal texts]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo humanitarnogo universiteta im. M.A. Sholohova. Ser.: Filologicheskie nauki* [Bulletin of the Moscow State University for the Humanities. M.A. Sholokhov. Philological sciences], 2013, № 3, pp. 74–79. (In Russ.)

Levickaya T.R. *Problemy perevoda* [The Translation challenges]. Moscow, Izd-vo "Mezhdunarodnye otnosheniya" Publ., 1976, 208 p. (In Russ.)

Lekant P.A. *Sovremennyy russkiy yazyk: ucheb. dlya studentov vuzov, obuchayushchihya po special'nosti "Filologiya"* [The Modern Russian language]. Moscow, Drofa Publ., 2002, 560 p. (In Russ.)

Luzgina T.A. *Otlichie odnorodnykh chlenov predlozheniya ot skhodnykh konstruktsiy* [The difference between homogeneous parts of the sentence and similar patterns]. *Chelovek i yazyk v kommunikativnom prostranstve* [Man and language in the communicative space], vol. 4, № 4, 2013, pp. 305–308. (In Russ.)

Panfilova V.M., Panfilov A.N., Gazizova A.I. *Inoyazychnaya kompetentnost' kak predmet issledovaniya: teoreticheskie podhody, sushchnost', struktura i sodержание* [Foreign language competence as an object of research: the theoretical approaches, nature, structure and content]. *Fundamental'nye issledovaniya* [Basic research], 2015, № 2-14, pp. 3164–3169. (In Russ.)

Peshkova K.YU. *Problemy sinonimii v yuridicheskom perevode* [The problem of synonymy in legal translation]. *Russkiy yazyk i literatura v prostranstve mirovoj kul'tury* [Russian language and literature in the space of world culture]. SPb., 2015, pp. 240–245 (In Russ.)

Peshkovskiy A.M. *Lingvistika. Poetika. Stilistika; izbrannyye trudy: uchebnoe posobie* [Linguistics. Poetics. Stylistics]. Moscow, Vysshaya shkola Publ., 2007, 800 p. (In Russ.)

Recker YA.N. *Posobie po perevodu s anglijskogo yazyka na russkiy yazyk* [The Coursebook on translation from English into Russian]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 1982, 159 p. (In Russ.)

Rozental' D.E. *Spravochnik po russkomu yazyku. Slovar' lingvisticheskikh terminov* [The Reference book on the Russian language. The Dictionary of linguistic terms]. Moscow, ONIKS 21 vek Publ.; Mir i Obrazovanie Publ., 2003, 623 p. (In Russ.)

Russkiy yazyk: ucheb. dlya stud. sred. prof. ucheb. zavedeniy [The Russian language]. Moscow, Akademiya Publ., 2006, 496 p. (In Russ.)

Teykin M.S. *Dostizhenie ekvivalentnosti v yuridicheskom perevode s anglijskogo yazyka na russkiy* [How to achieve equivalence in legal translation from English

into Russian]. *Prodvizhenie v nauke i tekhnologii* [Advancement in Science and Technology]. Moscow, 2017, pp. 188–189. (In Russ.)

СНикнаверова К.Г. *Oshibki studentov pri obuchenii yuridicheskomu perevodu. Ih analiz i predotvrashchenie* [Learners' errors occurring in the course of legal English. Their analysis and prevention]. *Pravo i upravlenie. XXI vek* [Право и управление], 2011, № 2 (19), pp. 87–89. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 03.12.2020; одобрена после рецензирования 19.01.2021; принята к публикации 16.02.2021.

The article was submitted 03.12.2020; approved after reviewing 19.01.2021; accepted for publication 16.02.2021.

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 1. С. 190-196. ISSN 2073-1426
Vestnik of Kostroma State University, 2021, vol. 27, № 1, pp. 190-196. ISSN 2073-1426
Научная статья
УДК 811.161.1:37
<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-1-190-196>

ПРОБЛЕМЫ ПОЛИЭТНИЧЕСКОГО ОБУЧЕНИЯ ЛЕКСИЧЕСКОЙ СИСТЕМЕ РУССКОГО ЯЗЫКА

Еремеева Ангелина Павловна, доктор педагогических наук, Московский педагогический государственный университет, Москва, Россия, 453858413@mail.ru

Богданова Елена Святославовна, кандидат педагогических наук, Рязанский государственный университет им. С.А. Есенина, Рязань, Россия, helensim@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-9426-3447>

Аннотация. Под воздействием глобализации и сложных миграционных процессов российское образовательное пространство становится полиэтничным. В статье вскрываются трудности обучения лексике на уроках русского языка в условиях полиэтничной среды. Подчеркивая, что дети-инофоны испытывают языковой и культурный шок при вхождении в русскоязычную среду и усваивают нормы русского языка под воздействием родного, авторы рассматривают вопрос адаптации процесса обучения лексике к их образовательным потребностям. Указывается, что в полиэтничных классах обучение лексике реализуется в активной коммуникативной деятельности на русском языке на основе русской лексики. Это активизирует процесс развития лексических навыков (узнавания слова при аудировании звучащего текста, использование слова в устном высказывании и письменном создаваемом тексте и др.). Словарные упражнения в полиэтничных классах носят комплексный характер и включают работу над произношением, значением, изучение лексического и грамматического значения слова, особенностей словоизменения и словообразования, лексической и семантической сочетаемости слова, обращение к словарям. Доказывается, что наиболее эффективной в полиэтничных классах является лексическая работа на основе текста.

Ключевые слова: лексика, лексикология, поликультурная среда, полиэтничные классы, учащиеся-инофоны, методика обучения лексике, лексические трудности, речевой опыт, лексические упражнения

Для цитирования: Еремеева А.П., Богданова Е.С. Проблемы полиэтничного обучения лексической системе русского языка // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 1. С. 190-196. DOI <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-1-190-196>

Research Article

PROBLEMS OF POLYETHNIC TEACHING OF THE LEXICAL SYSTEM OF THE RUSSIAN LANGUAGE

Angelina P. Eremeeva, Doctor of Pedagogic Sciences, Moscow Pedagogic State University, Moscow, Russia, 453858413@mail.ru

Elena S. Bogdanova, Candidate of Pedagogic Sciences, Yesenin Ryazan State University, Russia, helensim@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-9426-3447>

Abstract. Globalisation and complex migration processes make the Russian educational space multi-ethnic. The article reveals the difficulties of teaching vocabulary in the lessons of the Russian language in a multi-ethnic environment. The authors consider the issue of adaptation of the vocabulary learning process to the educational needs of students when emphasising that foreign-speaking children experience language and cultural shock while entering the Russian-speaking environment. It is indicated that in polyethnic classes vocabulary acquisition is realised in communicative activity in the language of instruction. This activates the process of lexical skills development (word recognition while listening to the sounding text, the use of the word in an oral statement and a written text, etc.). It is proved that lexical work based on the text is the most effective in multi-ethnic classes. Here are practical materials for the organisation of such work. Lexical exercises in multi-ethnic classes are complicated in nature and include work on pronunciation, meaning, study of the lexical and grammatical meaning of a word, features of inflection and word formation, lexical and semantic compatibility of a word, reference to dictionaries.

Keywords: vocabulary, lexicology, multicultural environment, multi-ethnic classes, foreign language pupils, vocabulary teaching methods, lexical difficulties, speech experience, lexical exercises

For citation: Eremeeva A.P., Bogdanova E.S. Problems of polyethnic teaching of the lexical system of the Russian language. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2021, vol. 27, № 1, pp. 190-196 (In Russ.). <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-1-190-196>

Современная российская образовательная система непременно включает в себя полиэтничный и поликультурный компоненты. В школе обучаются дети различных национальностей, каждая из которых имеет свои этнокультурные и этносоциальные особенности, которые накладывают отпечаток на формирование мировоззрения и картины мира детей, и такая школа в системе типов российских образовательных учреждений относится к **полиэтнической** [Быстрова; Михеева]. Образовательно-воспитательная деятельность школы такого типа, как и любого общеобразовательного учреждения Российской Федерации, регулируется Федеральным государственным стандартом образования; согласно Закону об образовании и Конституции РФ обучение ведётся на государственном языке – русском. И его природные носители, и те, кто осваивает его как второй язык, обучаются русскому языку и иным предметам в одинаковых условиях: по одним программам и учебным книгам.

Явление глобализации, усложнение миграционных процессов создают ситуации, когда в регионе, где традиционно по численности преобладало русское население, сегодня в одном классе с россиянами обучаются дети-мигранты 3–4 национальностей. Эти обучающиеся имеют проблемы в освоении лексики и грамматики русского языка, у них могут быть неразвиты произносительные навыки, часто они не справляются с задачей аудирования русской речи, испытывают стресс, если не способны к коммуникации на русском языке. Тех, кто владеет только своим языком и лишь начинает осваивать неродной, называют инофонами. Дети-билингвы, в отличие от них, владеют двумя языками: родным и, например, русским, но не в равной степени. В нашей многонациональной стране это и россияне (чеченцы, татары, чувашаи и другие), и дети-мигранты, прибывшие в раннем возрасте в Россию вместе с родителями в силу политических, но чаще экономических причин (например, представители стран Средней Азии) и уже в дошкольный период получившие опыт общения на русском языке [Касенова, Кергилова, Егорычев: 104]. В сложившихся условиях важно определить специфику работы по русскому языку: новых подходов требует обучение как детей билингвов и инофонов, так и природных носителей языка; особенно это касается освоения лексики.

Многие дети, обучающиеся в полиэтнических классах, перевезены в Россию уже в школьном возрасте, причём до этого они не общались на русском языке и в лучшем случае изучали его как неродной, поскольку он на постсоветском пространстве утратил роль государственного языка и перестал быть языком межнационального общения [Михеева: 73]. Однако дальнейшее обучение семьи этих детей планируют в России, и поэтому успешность в получении образования инофонов связывается именно с освоением русского языка. В многонациональной школе важно донести до сознания учащихся мысль

о том, что успех в дальнейшем обучении и получение качественного профессионального образования зависят от овладения русским языком в полной мере. Современная полиэтническая школа призвана решать ещё и важную задачу государственного масштаба. Принимая во внимание утрату позиций русского языка в бывших советских республиках, школа заботится о разъяснении государственного и международного статусов русского языка и его роли в общении между представителями разных наций, о воспитании уважения к исторической миссии, богатству и выразительной силе русского языка.

Ученик – природный носитель русского языка в поликультурном классе – также требует особого внимания учителя. Его пребывание в одном коллективе с представителями иных национальностей и совместное изучение русского языка в идеале подводит его к мысли о том, что именно по его отношению к своему языку другие учащиеся будут судить об отношении к нему всего народа. С начальной школы учитель продвигает идею связи русского языка и культуры России и показывает, как гражданская позиция проявляется в уважительном отношении к родному языку. Важным аспектом в обучении таких детей является демонстрация того, как взаимосвязаны культура и язык. Например, учитель может показать близость языков, их исторические корни или предложить наблюдение над тем, как происходит взаимное обогащение языков. Таким образом, русские дети в поликультурных классах должны осознавать большую по сравнению с учащимися монокультурных классов ответственность за своё речевое поведение и гражданскую позицию. Уважение к каждому из представленных в поликультурной школе языку, понимание важности собственного языка, желание узнать другую культуру и показать все лучшее, что накоплено своей, – вот условие, позволяющее юным гражданам жить в условиях языкового многообразия и неоднородной этнической среды.

С освоением языка напрямую связан процесс социализации школьников [Мелицкая-Павловская]. Справедливо отмечает Л.Н. Горобец, что в процессе изучения русского языка осуществляется влияние на межличностные отношения учеников и создаётся социокультурная совместимость [Горобец: 133]. Известно, что именно языковой барьер мешает человеку чувствовать себя комфортно в инокультурной среде. Эффективному взаимодействию с другими членами поликультурного общества препятствует непонимание традиций, уклада жизни, обычаев, ритуалов. Поэтому учитель русского языка не просто помогает детям освоить языковую систему и научиться пользоваться её ресурсами. Он адаптирует учащихся к языковой реальности, что особенно важно для детей-инофонов. Уроки русского языка для инофонов, билингвов и носителей русского языка позволяют сформировать и развить языковую и коммуникативную компетенции, преодолеть барьер межкультурного общения посредством того,

что все дети усваивают русский речевой этикет, языковые установления и поведенческие нормы.

В полиэтнической школе по-новому решаются задачи речевого развития учащихся: оно осуществляется в речевой деятельности, включающей, как известно, слушание, говорение, чтение, письмо. В поликультурном классе дети, не владеющие в полной мере русским языком, могут проявлять низкую речевую активность в силу стеснения, невладевания средствами выражения своей мысли, боязни ошибки. Задача учителя – вовлечь таких учащихся в учебную коммуникацию и предоставлять им разные виды помощи (от включения их в пары и группы с русскоговорящими до предложения им слов для справок и речевых моделей в виде карточек), ибо, как утверждала Л.П. Федоренко, развивающий потенциал речевой среды определяется как богатством речи окружающих, так и их усилиями по включению ребёнка в диалог и активностью самого обучающегося [Федоренко 1973: 6].

Русская лексика усваивается непросто. Объективные причины этого состоят в том, что наш язык обладает обширным лексиконом, уникальными слово- и формообразовательными возможностями, развёрнутой синонимической системой. В нём не прекращается процесс образования новых лексем и их отдельных значений. Большинство русских слов полисемично, а словоупотребление часто регулируется не нормой, а традицией (например, сковородка на столе *стоит*, а крышка – *лежит*). Слова разных частей речи имеют разветвлённую систему морфологических признаков. К субъективным причинам относится различие в уровне овладения лексико-грамматической системой обучающихся разных национальностей и неодинаковый речевой опыт. В поликультурных классах, особенно если в них обучаются инофоны, дети имеют разный уровень развития фонематического слуха, поэтому более серьёзного внимания учителя требует обучение аудированию и говорению. У таких детей не развито чувство языка, которое, по Л.П. Федоренко, является опорой в развитии речи [Федоренко 1964: 24–25]. Природные носители языка быстрее и проще, чем инофоны, догадываются о значении слова с опорой на контекст или знакомые морфемы и словообразовательные модели, нерусские учащиеся испытывают при этом значительные трудности. В речи инофонов часто встречаются лексические ошибки: использование слова в несвойственном ему значении, смешение паронимов (*бегун – беглец* и др.), нарушение лексической сочетаемости слов (*почистила доску* и др.) и другие. Часто они искажают звуковой и буквенный образ слов (*парык – парк, тяттор – театр* и др.). Не имея чутья к русскому языку, иностранные учащиеся не проявляют внимания к выражению грамматического значения слова с помощью окончаний, поэтому допускают ошибки в формообразовании (например, в образовании формы множественного числа имён существительных:

читал много книг). Следовательно, успешность развития речи и речевой деятельности в поликультурных классах зависит от освоенности языковых единиц разных уровней: от фонем до синтаксических структур.

Минимальным условием осуществления речевой деятельности на любом языке является широта и активность словарного запаса [Богданова: 9]. Известно, что слово – основной строительный материал языка. Чем шире и активнее словарь человека, тем больше у него ресурсов для выражения мыслей и чувств, поэтому работа над словом в школьной практике занимает ведущее место и предусматривает пополнение, активизацию, уточнение словаря учащихся. В практике в школьном разделе «Лексика» можно выделить ряд направлений: 1) изучение знаний о словарном составе языка, лексическом и грамматическом значении слов и приёмах его толкования, знакомство с терминологической системой лексики, 2) усвоение учащимися новых слов и расширение их словарного запаса, 3) знакомство с путями формирования словарного состава языка, словами исконно русскими и заимствованными (поликультурной школе важно включить в содержание образования изучение заимствований из языков тех народов, чьи представители обучаются в этом учебном заведении), словообразовательными моделями, формирование умения толковать слово с опорой на словообразовательную модель, 4) изучение фразеологии, формирование умения распознавать фразеологизмы в речи, понимать их лексическое значение и стилистическую окраску и осмысленно использовать их в своей речи, 5) изучение системных связей между словами и лексико-семантических отношений (полисемии, синонимии, антонимии, паронимии, лексики активного и ограниченного употребления и др.), освоение способов толкования слов (например, с помощью подбора синонимов и антонимов), 6) осознание роли слова в тексте.

Для полноценного освоения лексики русского языка важно, чтобы обучающийся воспринимал слово в единстве его фонетического, буквенного, семантического, грамматического, ассоциативного аспектов. Признаки семантической структуры позволяют объединять слова в группы [Покровский: 18]: ряды близких или противоположных по значению слов (синонимы и антонимы), однозначные и многозначные слова, лексические единицы с прямым и переносным значением, тематические группы (например, глаголы движения, прилагательные со значением оттенка цвета и др.). Поэтому на уроках русского языка изучение лексического значения слова организуется в связи с исследованием его фонетических, морфемных, грамматических признаков и свойств и лексико-семантических парадигматических отношений. В поликультурных классах разностороннее наблюдение над словом имеет особенно важное значение, что обусловлено меньшим речевым опытом нерусских детей. Учащие-

ся практикуются в узнавании слова, вычленении его из потока речи, использовании в ответах на вопросы учителя и собственных творческих письменных работах. Учитель привлекает внимание детей к разным сторонам лексических единиц, используя различные виды **дидактического материала**. Рассмотрим виды дидактического материала, применяемого на уроках изучения лексики.

Во-первых, это **слово**, работая над которым дети должны усвоить его звуковой состав и особенности артикуляции, положение ударного слога. Обучая детей-инофонов, важно применять приём послогового орфографического и орфоэпического проговаривания слова, привлекая внимание к трудным для произношения звукам и обеспечивая восприятие графического облика слова с выделенными в нём орфограммами, что позволяет запечатлеть в памяти его образ, а потом узнавать при чтении. Введение нового слова в поликультурных классах осуществляется с учётом целого ряда методических требований и условий: 1) анализ слова и работа со словарями на уроке способствуют усвоению его лексического значения и морфологических характеристик, при этом внимание уделяется разбору слова как части речи, 2) включение слова в словосочетание и предложение позволяет запомнить правила лексической и грамматической сочетаемости и научить употреблять его в речи [Баранов: 241], 3) лексические упражнения имеют комплексный характер: в них включаются задания на произношение слов, их правильное прочтение, образование нужных форм, сравнение смешиваемых лексем и сопоставление формообразовательных моделей с освоенными ранее, их запись и орфографический разбор.

Во-вторых, важно предложить учащимся наблюдение над **парадигмами грамматических форм**. Дети-инофоны усваивают нормы русского языка под воздействием знания нормативной стороны родного [Дмитриева, Еремеева: 133]. В результате языковой интерференции в русскую речь детей проникают модели и элементы родного языка, что приводит к возникновению ошибки (например, это связано с выражением пространственных отношений с помощью предложно-падежных форм имён существительных). Предупреждая негативную реакцию на эти отклонения от нормы со стороны русскоговорящих детей, учитель разъясняет причины нарушений в речи инофонов и предлагает задания, связанные с изучением морфологической нормы. Как природным носителям языка, так и билингвами и инофонам полезно знакомиться с образованием форм глаголов, у которых наблюдаются исторические чередования гласных и согласных звуков: *махать – машет, метаться – мечутся, молоть – мелю* и т. п. Эти морфонологические явления затрудняют обучающихся разных категорий и усваиваются в процессе многократного повторения.

В-третьих, дети должны усвоить, как правильно сочетать слова (по смыслу или речевой традиции), по-

этому предметом наблюдения являются и **словосочетания**. В словосочетании отчётливо видно и значение слова: *тонкий волос – тонкий юмор* и др. В фокусе внимания детей, безусловно, находятся **устойчивые сочетания слов** и **фразеологизмы**, которые часто имеют национальную специфику и без специальной работы нерусским учащимся непонятны.

В-четвёртых, как дидактический материал выступают и **группы слов** (например, ряды синонимов, однокоренных слов, ассоциативно или тематически связанные цепочки), поскольку наблюдение над ними позволяет учащимся осознать системные связи слов, их взаимозаменяемость в речи, специфику употребления в определённом контексте или ситуации. Отметим, что большую актуальность эта работа имеет в среде инофонов с небольшим речевым опытом. Следует предлагать им карточки, содержащие группы слов, в период подготовки к высказыванию.

В-пятых, для понимания лексического и грамматического значений слова необходима опора на синтагматические связи и отношения, поэтому лексическая работа в поликультурной школе проводится на основе **текста**, который является основным методическим средством создания речевой среды [Мишатица: 38]. С одной стороны, слово проявляет своё значение в полной мере именно в тексте, а с другой – полноценное понимание текста возможно тогда, когда читающий осознаёт значение каждой лексемы [Богданова: 106]. И наконец, работа над текстом способствует соизучению лексики и культуры: именно в тексте раскрываются культура и традиции народа, проявляются специфические особенности менталитета. Текст формирует мотивацию к познанию новой культуры и себя в ней, активизирует речевую деятельность и мыслительные процессы.

При изучении раздела «Лексика» текст как дидактический материал позволяет добиться следующих результатов:

1. **Формирование интонационных навыков:** дети, осваивая интонационные модели, учатся передавать голосом важные смыслы, используя логические ударения, паузы, повышение и понижение высоты тона голоса. Чтобы чтение отличалось как выразительностью, так и правильностью, необходимо сопровождать тексты справками, содержащими толкование слов. В задания, предлагаемые детям до чтения текста, включаются материалы по чтению многосложных и труднопроизносимых слов.

2. **Развитие умения толковать слова** с опорой на контекст, состав слова, справочные материалы. Детям предлагается задание прочитать текст и найти в нём слова, которые могут вызвать затруднение в понимании, попытаться догадаться об их значении, узнав знакомые морфемы или опираясь на словесное окружение. К тексту целесообразно приложить так называемые «Справки», содержащие толкование некоторых лексем, и задание допол-

нить «Справку» своими примерами с использованием толкового словаря. Особое внимание следует уделить анализу слов, у которых есть омонимы, паронимы, а также многозначным лексемам и фразеологизмам.

Лексикон детей-инофонов пополняется медленно, особенно это касается слов, ограниченных в употреблении. Встречаясь, например, в тексте с устаревшим словом, они не только не могут толковать его значение, но и не опознают его как устаревшее. Работа над такими словами требует в поликультурном классе расширенного культурно-исторического комментирования и визуализации. Поэтому при анализе текста часто используются предметные картинки, произведения живописи, видеофрагменты, иллюстрирующие то, о чём говорится в тексте. Для анализа новой лексики целесообразно распределить учащихся по парам, в которые войдут носители русского языка и инофоны, и дать задание объяснить новые слова с опорой на контекст. Эти слова выделяются в тексте жирным, а слова, которые следует объяснить с применением словаря, подчёркиваются. Например, разбирая фрагмент текста рассказа К.Г. Паустовского «Белая ночь» («Белая ночь простиралась вокруг. Я впервые видел эту ночь не над Невой и дворцами Ленинграда...») и далее), выделяются слова *простиралась, лесистых, миновал, сумрак, томительный, фольга*, а подчёркиваются слова *погост, колокольня*.

3. Формирование интерпретационных умений на основе лексического анализа текста. Полноценная интерпретация текста с осознанием замысла автора и его идеи возможна при условии понимания читающим авторского словоупотребления. Не-русские учащиеся лучше усваивают слово в его номинативной функции и прямом значении. Однако именно текст способен показать переносные, неожиданные значения слова, продемонстрировать его выразительную функцию. В тексте учащиеся под руководством учителя выделяют эмоционально-экспрессивную лексику и анализируют переданные с её помощью чувства. Понятно, что метафорические выражения наиболее сложны для понимания инофонами, поскольку даже освоенная лексика в её необычном употреблении и тонкими нюансами смыслов может неправильно толковаться ими. Толкование метафор имеет национальную специфику, ибо метафорическое отражение действительности основано на вербальной репрезентации образов сознания, возникающих благодаря чувственному опыту. Значит, метафора связана с концептуализацией и иными когнитивными процессами и обусловлена образом жизни и культурной средой носителя языка. Художественные тексты позволяют ребёнку обрести опыт толкования образных выражений и слов, манифестирующих эмоции. Процесс изучения такой лексики следует строить с учётом национально-культурных особенностей участников образовательного процесса.

4. Формирование культурно-речевых умений на основе этически корректного использования лексики. Известно, что одни и те же номинативные единицы в одном языке относятся к общеупотребительным, а в другом – к ограниченным в употреблении и даже табуированным. Наблюдение над этической стороной применения той или иной лексемы – важная задача работы в поликультурной школе. Так, например, в культуре чеченского народа долгое время существовал запрет на прямое обращение жены к мужу, вместо имени использовалось вокативное междометие; отголоски этой речевой традиции имеют место и сегодня. Читая русские тексты, написанные в прошлом, учащиеся-чеченцы могут удивиться обращению по имени и отчеству между супругами. Русских же детей может удивить чеченская традиция обращаться к членам семьи и близким людям по степени родства: *брат, отец, сестра*. Таким образом, изучение лексики позволяет скорректировать интерферирующее влияние национального речевого этикета.

5. Развитие творческих речевых и исследовательских способностей на основе лексических заданий. На уроке русского языка эта работа начинается с подбора синонимов и антонимов, объяснения смысла отдельных выражений, определения прямого или переносного значения слов. Целесообразно продолжить её в русле анализа этимологии слов, знакомства с культурно-исторической обусловленностью фразеологизмов, изучения пословиц и поговорок. Интересен, на наш взгляд, опыт проектно-исследовательской деятельности на основе анализа лексики. Исходя из этнического состава класса, учитель может предложить детям провести исследование на темы «Слова и выражения, передающие оттенок цвета в русском и узбекском языках», «Армянские заимствования в русском языке и русские – в армянском», «Русские и таджикские фразеологизмы со словом “язык”» и т. д. Важно, чтобы дети-инофоны имели возможность рассказать о родной культуре и языке. По итогам исследовательской работы, выполняемой в группах или индивидуально, можно провести внеурочное мероприятие «Языковое многоголосье», в ходе которого дети получают возможность узнать о взаимном проникновении и обогащении языков.

Таким образом, поликультурное образовательное пространство заставляет методистов по-новому смотреть на процесс обучения лексике. К перспективам исследования отнесём следующее: в условиях поликультурного класса особое значение приобретает индивидуализация процесса обучения русскому языку и разработка гибкой системы вариативных упражнений и индивидуальных домашних заданий. Важно осмыслить методические условия, способствующие реализации принципа индивидуального подхода в обучении русскому языку в поликультурной среде.

Список литературы

Баранов М.Т. Обогащение словарного запаса учащихся на уроках русского языка: пособие по методике преподавания русского языка (для студентов и учителей). М.: Академия, 2001. С. 232–258.

Богданова Е.С. Работа над историзмами в ходе формирования умений текстовой деятельности старших школьников // Психолого-педагогический поиск. 2017. № 1 (41). С. 105–113.

Богданова Е.С. Русский язык: сочинение по прочитанному тексту на уроках в старших классах и ЕГЭ: 9–11 классы: монография. М.: АСТ, 2017. 320 с.

Быстрова Е.А. Русский язык в полиэтнической школе. Особенности и задачи // Русский язык в национальной школе. 2009. № 2. С. 4–12.

Горобец Л.Н. Формирование у учащихся опыта исследовательской деятельности на основе обучающих проектов // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2018. № 1. С. 133–135.

Дмитриева Д.А., Еремеева А.П. Коммуникативно-деятельностная направленность в обучении терминологии на занятиях по русскому языку в поликультурной школе // Наука и школа. 2017. № 3. С. 132–135.

Касенова Н.Н., Кергилова Н.В., Егорычев А.М. Адаптация детей-инофонов, билингвов и мигрантов в образовательных организациях как условие эффективной интеграции в российское общество // Вестник НГПУ. 2017. № 6. С. 101–112.

Мелицкая-Павловская Г. Социализация как процесс формирования личности // Психолого-педагогический поиск. 2014. № 4 (32). С. 174–193.

Михеева Т.Б. Специфика функционирования полиэтнической школы в России с позиции учителя-русиста // Вестник РУДН. М., 2007. № 1. С. 71–77.

Мишатина Н.Л. Концептуальные основы построения лингвоконцептоцентрической речевой среды // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. 2012. № 14. С. 37–43.

Покровский М.М. Избранные работы по языкознанию. М.: Изд-во «Юрайт», 2018. 378 с.

Федоренко Л.П. Принципы обучения русскому языку. М.: Просвещение, 1973. 160 с.

Федоренко Л.П. Принципы и методы обучения русскому языку: пособие для студентов педагогических институтов. М.: Просвещение, 1964. 256 с.

References

Baranov M.T. *Obogashchenie slovarnogo zapasa uchashchih na urokah russkogo yazyka: posobie po metodike prepodavaniya russkogo yazyka (dlya studentov i uchitelej)* [Enriching the vocabulary of students at the lessons of the Russian language: a study guide to the methodology of teaching the Russian language (for students and teachers)]. Moscow, Akademiya Publ., 2001, pp. 232–258. (In Russ.)

Bogdanova E.S. *Rabota nad istorizmami v hode formirovaniya umenij tekstovoj deyatel'nosti starshih*

shkol'nikov [Teaching historicisms when developing textual activity of senior schoolchildren]. *Psichologo-pedagogicheskij poisk* [The Psychological and Pedagogical Search academic journal], 2017, № 1 (41), pp. 105–113. (In Russ.)

Bogdanova E.S. *Russkij yazyk: sochinenie po prochtannomu tekstu na urokah v starshih klassah i EGE: 9–11 klassy: monografiya* [The Russian language: essay on the text read at senior school and USE: grades 9–11: monograph]. Moscow, AST Publ., 2017, 320 p. (In Russ.)

Bystrova E.A. *Russkij yazyk v polietnicheskoy shkole. Osobennosti i zadachi* [Russian language at a multi-ethnic school. Issues and challenges]. *Russkij yazyk v nacional'noj shkole* [The Russian Language at the National School academic journal], 2009, № 2, pp. 4–12. (In Russ.)

Gorobec L.N. *Formirovanie u uchashchihsya opyta issledovatel'skoj deyatel'nosti na osnove obuchayushchih projektov* [Formation of students' experience in research activities based on educational projects]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psichologiya. Sociokinetika* [Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics], 2018, № 1, pp. 133–135. (In Russ.)

Dmitrieva D.A., Eremeeva A.P. *Kommunikativno-deyatelnostnaya napravlennost' v obuchenii terminologii na zanyatiyah po russkomu yazyku v polikul'turnoj shkole* [Communication and activity orientation in teaching terminology at the classes of the Russian language in a multicultural school]. *Nauka i shkola* [Science and schoolacademic journal], 2017, № 3, pp. 132–135. (In Russ.)

Kasenova N.N., Kergilova N.V., Egorychev A.M. *Adaptaciya detej-inofonov, bilingvov i migrantov v obrazovatel'nyh organizacijah kak uslovie effektivnoj integracii v rossijskoe obshchestvo* [Adaptation of foreign children, bilinguals and migrants in educational institutions as a condition for effective integration into the Russian society]. *Vestnik NGPU* [Novosibirsk State Pedagogical University Bulletin], 2017, № 6, pp. 101–112. (In Russ.)

Melickaya-Pavlovskaya G. *Socializaciya kak process formirovaniya lichnosti* [Socialization as a process of personality formation]. *Psichologo-pedagogicheskij poisk* [The Psychological and Pedagogical Search academic journal], 2014, № 4 (32), pp. 174–193. (In Russ.)

Miheeva T.B. *Specifika funkcionirovaniya polietnicheskoy shkoly v Rossii s pozicii uchitelya-rusista* [The specifics of the functioning of a multiethnic school in Russia from the perspective of a teacher of the Russian language]. *Vestnik RUDN* [Vestnik RUDN scientific journal.], 2007, № 1, pp. 71–77. (In Russ.)

Mishatina N.L. *Konceptual'nye osnovy postroeniya lingvokonceptocentricheskoy rechevoj sredy* [Conceptual basis for constructing linguo-conceptocentric speech environment]. *Aktual'nye problemy filologii i pedagogicheskoy lingvistiki* [Current Issues in Philology and Pedagogical Linguistics scientific journal], 2012, № 14, pp. 37–43. (In Russ.)

Pokrovskij M.M. *Izbrannye raboty po yazykoznaniyu* [Selected works on Linguistics.]. Moscow, Izd-vo YUrajt Publ., 2018, 378 p. (In Russ.)

Fedorenko L.P. *Principy obucheniya russkomu yazyku* [Principles of teaching the Russian language]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 1973, 160 p. (In Russ.)

Fedorenko L.P. *Principy i metody obucheniya russkomu yazyku. Posobie dlya studentov pedagogicheskikh institutov* [Principles and methods of teaching the Russian language. A study guide for students of pedagogi-

cal institutes]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 1964, 256 p. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 15.11.2020; одобрена после рецензирования 22.12.2020; принята к публикации 18.02.2021.

The article was submitted 15.11.2020; approved after reviewing 22.12.2020; accepted for publication 18.02.2021.

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 1. С. 197-204. ISSN 2073-1426
Vestnik of Kostroma State University, 2021, vol. 27, № 1, pp. 197-204. ISSN 2073-1426
Научная статья
УДК 811.161.1:37
<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-1-197-204>

УЧЕТ КОГНИТИВНЫХ СТИЛЕЙ УЧАЩИХСЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ ОНЛАЙН (ПО ДАННЫМ ЭКСПЕРИМЕНТА)

Жданович Олеся Андреевна, Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург, Россия, st091691@student.spbu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4647-6173>

Аннотация. В последнее время проблема влияния когнитивных стилей учащихся на эффективность овладения русским языком как иностранным привлекает внимание многих методистов. Однако до сих пор не проводилось психолого-педагогических исследований, подтверждающих необходимость учета когнитивных стилей при обучении русскому языку как иностранному в режиме онлайн. В данной статье рассматриваются когнитивные стили полезависимость/полenezависимость, аналитичность/синтетичность, визуальный/аудиальный, кинестетический стили. Были составлены тестовые задания для определения стилей иностранных студентов; диагностированные когнитивные стили были соотнесены с результатами успеваемости учащихся. Кроме того, были разработаны и апробированы дифференцированные учебные материалы для студентов, овладевающих русским языком на уровне А2. При изучении русского языка как иностранного полenezависимые и полезависимые учащиеся достигают примерно одинаковых результатов; оценки, полученные «аналитиками», несколько выше оценок «синтетиков»; успеваемость визуалов более высокая по сравнению с аудиалами. В ходе проведенного исследования было установлено, что в методике преподавания иностранных языков предпочтительнее рассматривать кинестетический стиль отдельно от стилей восприятия. Учащиеся экспериментальной группы показали более высокие результаты, чем учащиеся контрольной группы, что свидетельствует об эффективности учета когнитивных стилей при обучении русскому языку как иностранному. При обучении русскому языку как иностранному необходима не только дифференциация в соответствии с когнитивными стилями учащихся, но и развитие этих стилей.

Ключевые слова: когнитивные стили, дифференцированный подход, дистанционное обучение, психолого-педагогический эксперимент, русский как иностранный, полenezависимость, полезависимость, аналитичность, синтетичность, стили восприятия

Для цитирования: Жданович О.А. Учет когнитивных стилей учащихся при обучении русскому языку как иностранному // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 1. С. 197-204. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-1-197-204>

Research Article

AN EXPERIMENTAL STUDY OF COGNITIVE STYLES INCORPORATION IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE ONLINE

Olesya A. Zhdanovich, Saint Petersburg State University, Saint Petersburg, Russia, st091691@student.spbu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4647-6173>

Abstract. The problems of incorporating cognitive styles into teaching Russian as a foreign language have tended to draw the attention of the researchers recently. However, there are not any profound studies testifying the effectiveness of cognitive styles incorporation in teaching Russian as a foreign language online. The study presented here will focus specifically on this issue. We are addressing such cognitive styles as field independence, field dependence, analyticity, syntheticity and perceptual styles. Tests for cognitive styles diagnosis have been compiled, and the results were correlated with the academic performance of the students. We developed differential studying materials. The experimental group received the materials corresponding to their cognitive styles, and the control group received not corresponding materials. After that, we analyzed the results of the experiments. Conclusions. Field dependent and field independent foreign students are about the same successful in learning Russian, students with analytical style were slightly more successful than ones with synthetical style, and visual learners displayed higher academic achievements than audial learners. As one of the results of study, we established that kinesthetic style is preferred to consider apart from the visual and audial perceptual styles. The experimental group demonstrated better results than the control group (20% higher), which testifies to the effectiveness of cognitive styles incorporation in teaching Russian as a foreign language online. We have concluded that it is necessary not only to differentiate Russian as a foreign language teaching according to current cognitive styles, but also to develop these styles at the same time.

Keywords: cognitive styles, differential approach, distant learning, psycho-educational research, Russian as a foreign language, field independence, field dependence, analyticity, holism, perceptual styles

For citation: Zhdanovich O.A. The effectiveness of cognitive styles incorporation in teaching Russian as a foreign language in contemporary circumstances (an experimental study). Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2021, vol. 27, № 1, pp. 197-204 (In Russ.). <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-1-197-204>

Под когнитивными стилями понимаются «индивидуально-своеобразные способы переработки информации о своем окружении в виде индивидуальных различий в восприятии, анализе, структурировании, категоризации, оценивании происходящего» [Холодная: 38].

К основным когнитивным стилям относятся полезависимость/полenezависимость (контекстно-зависимый/контекстно-независимый тип), узкий/широкий диапазон эквивалентности (аналитичность/синтетичность), ригидный/гибкий познавательный контроль, толерантность к нереалистическому опыту, сглаживание/заострение, импульсивность/рефлексивность, конкретная/абстрактная концептуализация, экстравертность/интровертность, визуальный/аудиальный/кинестетический, (стили восприятия).

Для проведения данного исследования были выбраны следующие когнитивные стили: полезависимость/полenezависимость, аналитичность/синтетичность и стили восприятия (визуальный/аудиальный/кинестетический). Выбор этих стилей обусловлен рядом причин. Во-первых, достаточная степень изученности этих стилей в когнитивной и дифференциальной психологии (см., например: [Blumen, Rivero, Guetgero]), что предоставляет широкие возможности для сопоставления различных методик диагностики данных стилей и результатов психологических экспериментов. Во-вторых, каждый из выбранных стилей соотносится с ключевыми для изучения иностранного языка параметрами – способами категоризации лексики, запоминания, хранения и извлечения материала, работой с текстом, работой в группе, фронтальной и индивидуальной работой и др. В-третьих, удобство проведения тестирования когнитивных стилей взрослых учащихся в условиях дистанционного обучения.

Существует мнение, что полenezависимые учащиеся обладают большей способностью к реорганизации текста, чем полезависимые [Холодная: 53]. При этом полenezависимые выбирают более эффективные стратегии для запоминания материала, занимают активную позицию на занятиях, обладают высоким уровнем самоконтроля.

Полезависимые индивиды эмоционально открыты, внимательны к точкам зрения других людей, чаще всего легко социализируются [Witkin: 45]. Кроме того, полenezависимые учащиеся успешно преодолевают неопределенность, анализируя полученную информацию.

Аналитичные студенты (узкий диапазон эквивалентности) ориентируются на различия между объектами, в то время как синтетичные (широкий диапазон эквивалентности) – на сходства. Параметр величины диапазона когнитивной эквивалентно-

сти (ДКЭ) был выделен Р. Гарднером [Gardner: 214–233]. Можно предположить, что от данного параметра зависят способы, с помощью которых учащиеся категоризируют и запоминают лексику.

Визуальный/аудиальный/кинестетический стили определяются как способы восприятия информации, при этом у человека может быть более одного хорошо развитого стиля, возможна невыраженность ни одного из них. По нашему мнению, российская образовательная система ориентирована главным образом на визуалов.

Целью проведенного нами эксперимента было установление зависимости результатов обучения русскому языку от когнитивных характеристик учащихся; ориентация системы преподавания русского языка как иностранного (РКИ) на те или иные когнитивные стили студентов.

Эксперимент проводился в дистанционном формате. Участники эксперимента – 48 учащихся (28 женщин и 20 мужчин) подготовительного факультета Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина. Уровень владения РКИ – А2.

Экспериментальное исследование, которое «традиционно считается самым объективным исследовательским методом» [Леонтьев: 74], проводилось в два этапа.

Этап I:

первая стадия – определение трех наиболее релевантных, с нашей точки зрения, когнитивных стилей в контексте обучения РКИ;

вторая стадия – составление тестовых материалов для выявления когнитивных характеристик учащихся, на основе чего учащиеся были распределены на соответствующие группы;

третья стадия – тестирование и соотнесение успеваемости учащихся с их индивидуальными когнитивными характеристиками.

Этап II: разработка дифференцированных обучающих материалов для носителей каждого из когнитивных стилей, изучение испытуемыми этих материалов и выполнение заданий, а также анализ полученных результатов с целью подтверждения или опровержения предположения об эффективности учета когнитивных стилей при обучении РКИ.

Для тестирования параметра полезависимость/полenezависимость нами были выбран вариант методики «Включенных фигур», состоящий из 20 сложных фигур Готтшальдта и пяти простых фигур. Каждому испытуемому поочередно предъявляется серия сложных фигур, его задача – установить, какая из нескольких простых фигур включена в сложную фигуру. При вычислении показателей полезависимость/полenezависимость учитываются время, затраченное испытуемым на выполнение

всех заданий, и число верных ответов (количество правильных ответов делится на общее время в минутах). Индекс $\geq 2,5$ соответствует полнезависимости, а индекс $\leq 2,5$ – полезависимости.

Количество носителей полезависимого и полнезависимого стилей среди участников нашего эксперимента соотносилось примерно как 2:1.

Среднее количество правильных ответов – 13, среднее затраченное время на выполнение первого теста – 10 мин. При этом успеваемость полнезависимых и полезависимых примерно одинакова, разница не является статистически значимой (успеваемость полезависимых учащихся на 0,03 балла выше).

Заметим, что в теории когнитивных стилей сложилось мнение о превосходстве полнезависимых студентов в недифференцированном обучении (в разных областях знания). Так, например, в исследовании, проведенном Ж. Хансен и Ч. Стэнсфилдом, было установлено, что полнезависимые студенты более успешны в изучении испанского языка как иностранного, чем полезависимые [Hansen, Stansfield: 349–367]. Однако, по результатам проведенного нами эксперимента, гипотеза о преимуществе полнезависимости перед полезависимостью не подтвердилась. Тем не менее нет оснований и для ее опровержения (для выводов подобного рода требуется более масштабное исследование, в котором должны принимать участие студенты разных уровней).

Для определения стилей познания по модели VARK Н. Флеминга (когнитивные стили визуальный/аудиальный/кинестетический) нами был использован один из вариантов анкетирования на основе самоанализа [Акишина, Каган: 199], который мы адаптировали для уровня А2 и сопроводили переводом на английский язык.

Анкета состояла из 15 вопросов, входящих в три раздела, каждый из которых посвящен определению развитости одного из стилей восприятия. Учащиеся должны были оценить по шкале от 0 до 3, насколько приведенные утверждения соответствуют их учебным стратегиям. Максимальное количество баллов за один раздел – 15, при одинаковом количестве баллов по двум параметрам или в случае, если параметры отличаются на один балл, был диагностирован визуально-аудиальный, визуально-кинестетический, аудиально-кинестетический или смешанный стиль (визуально-аудиально-кинестетический).

Были выявлены учащиеся со слабо выраженными сенсорными предпочтениями (показатели по каждому из параметров меньше 10 баллов) при одном или нескольких ведущих параметрах.

Среди участников эксперимента у 45 % доминирующим (или одним из доминирующих) является визуальный стиль, у 23 % – аудиальный, и 32 % учащихся обладают развитым кинестетическим стилем.

Самыми успешными оказались носители кинестетического (4,1) и визуального (4) стилей восприятия, наиболее низкая успеваемость – у носителей аудиального стиля (3,7). Можно было бы предпо-

ложить, что учащиеся с кинестетическим стилем восприятия не получают достаточного количества материалов, подходящих для их когнитивных стилей. Но, видимо, благодаря широкому применению игровых технологий и технологии обучения в сотрудничестве в практике преподавания РКИ, студенты-кинестетики не находятся в группе риска. Учащиеся-аудиалы имеют более низкую успеваемость, следовательно, их особенностям восприятия должно уделяться больше внимания.

Для диагностики аналитичности/синтетичности мы модифицировали методику «Свободной сортировки объектов». Испытуемым предлагалось распределить 20 существительных, входящих в лексический минимум уровня А1, на любое количество групп (кластеров), с любым количеством слов в каждой группе, опираясь на любые критерии. Слова этого уровня были выбраны из тех соображений, что в данном задании не тестируется лексическая компетенция учащихся, а диагностируются их когнитивные стили. Были выбраны слова разной степени абстракции из одной тематической группы – «3.8. Образование, наука» (*учитель, книга, ошибка, слово, студентка, математика, текст, историк, экзамен, класс, филолог, наука, преподавательница, задача, вопрос, курс, литература, ученик, группа, карандаш*) [см.: Лексический минимум: 61]. Также учащиеся были предупреждены, что в данном задании не может быть правильного или неправильного решения. Учащиеся должны были предложить только один вариант группировки слов. Испытуемые могли ориентироваться на примеры решения аналогичного задания, где существительные из тематической группы «1.4. Питание, продукты» [Лексический минимум: 56–57] были разделены на разное количество подгрупп по разным основаниям.

При анализе результатов учитывалось количество сформированных групп и наличие/отсутствие групп из одного слова. Минимальное количество созданных учащимися групп – 2, максимальное – 10.

Отметим тот факт, что двое учащихся не поняли задание и составили предложения с предложенными существительными, что, во всей видимости, свидетельствует о синтетичности данных студентов.

Аналитиков среди учащихся оказалось меньше трети (около 29 %), синтетиков же примерно 71 %.

Средняя успеваемость аналитиков только немного выше – 4,1 балла, у синтетиков – 4 балла.

В результате анализа корреляций между тремя когнитивными стилями «полезависимость/полнезависимость», «аналитичность/синтетичность» и визуальный/аудиальный/кинестетический было установлено следующее: у большинства (78 %) опрошенных с полнезависимостью ведущий (или один из ведущих) стилей восприятия – визуальный. Возможно, такие результаты связаны с тем, что тест, применявшийся для измерения полнезависимости/полнезависимости, ориентирован на визуальное восприятие. Среди полезависимых в плане стилей

восприятия наблюдается большее разнообразие – представители трех основных стилей и четырех смешанных примерно в одинаковой пропорции, 40 % полезависимых имеют невыраженные сенсорные предпочтения. Отметим, что все участники с невыраженными предпочтениями в восприятии полезависимы, даже если один из лидирующих параметров – визуальный. Несмотря на то, что некоторые исследователи связывают аналитичность и полезависимость, такой корреляции по результатам данного эксперимента не было установлено, среди полезависимых и полезависимых примерно одинаковое количество аналитиков – около 30 %. Корреляций между стилями восприятия визуальный/аудиальный/кинестетический и аналитичность/синтетичность не обнаружено.

Полагаем, что необходимо знакомить учащихся с результатами диагностики их когнитивных стилей и с подходящими для них стратегиями изучения РКИ. Таким образом можно влиять на развитие ключевой компетенции, которая «может быть использована в различных видах деятельности при решении множества жизненно значимых проблем» [Бондаревская: 5]. Например, в процессе освоения других предметов гуманитарного цикла учащиеся могут в определенной степени экстраполировать эти рекомендации на текущие задачи, то есть они способны использовать учебные стратегии в своих личных образовательных целях.

Идеальна ситуация, когда в школьных курсах каждой дисциплины учитываются когнитивные стили учеников [Rodríguez: 6]. Если говорить о начальном этапе изучения РКИ в вузах, то в рамках дифференцированного обучения учет этих стилей обязателен.

Итак, на первом этапе эксперимента была рассмотрена формальная учебная успешность студентов при недифференцированном изучении РКИ, то есть зависимость успеваемости от когнитивных стилей в образовательной системе, их не учитывающей.

На втором этапе для подтверждения гипотезы о важности применения когнитивно-стилевого в практике преподавания РКИ было разработано дистанционное занятие на платформе Google Forms, при этом его наполнение было разным в зависимости от когнитивных стилей, выявленных у учащихся на предыдущем этапе, – полезависимость/полезависимость, стили восприятия (аудиальный/визуальный/кинестетический) и аналитичность/синтетичность. Важен тот факт, что даже при дифференциации на основе всего одного когнитивного параметра у студентов наблюдается положительная учебная динамика. Например, среди учащихся, дифференцированных по стилям «визуальный» и «аудиальный», высокие показатели запоминания лексики продемонстрировали 78 % испытуемых, а в недифференцированной системе только у 8 % учащихся зафиксированы высокие результаты запоминания [Талханова: 119]. При учете несколь-

ких когнитивных параметров обучение становится еще более эффективным.

Нельзя не сказать о том, что в рамках дистанционного формата наибольшую трудность представляет обучение именно кинестетиков, так как такой формат не предполагает большой двигательной активности и прямого взаимодействия. По данным многих исследователей, сама характеристика кинестетического стиля несколько иная, чем характеристика визуального и аудиального стилей. Дело в том, что на стадии кодирования новой информации достаточно высокой степени абстракции, которая необходима при изучении иностранного языка, сенсомоторный канал задействуется скорее факультативно, в отличие от визуального и аудиального каналов. Для обучения кинестетиков обычно рекомендуются игровые методы, работа в группе, то есть формы работы, которые, как правило, используются для закрепления, повторения, отработки материала, но не для первого его предъявления.

По нашему мнению, с позиции методики преподавания иностранного языка визуальный и аудиальный стили – это понятия одного порядка, однако кинестетический стиль нельзя ставить в один ряд с ними. Кинестетический – это еще один стиль обучения, но не восприятия. Кинестетика глобальна, она в большей степени соотносится со способом организации пространства в аудитории, с правилами поведения в ней. Так, например, для кинестетиков оптимальной может быть модель смешанного обучения «ротация станций».

Доказательством нашего предположения являются достаточно высокие показатели по стилям восприятия визуальный/аудиальный (или по одному из них) у студентов с развитым кинестетическим стилем. Для таких учащихся следует организовать пространство таким образом, чтобы оно располагало к работе в сотрудничестве, разрешить им свободно перемещаться по аудитории (за исключением тех случаев, когда идет самостоятельная/контрольная работа), использовать большое количество заданий, включающих движение, игровое взаимодействие, активные действия.

Все участники нашего эксперимента были разделены в произвольном порядке на контрольную (КГ) и экспериментальную (ЭГ) группы, при этом группы равноценны по успеваемости и разнообразию когнитивно-стилевых характеристик учащихся. Студенты КГ получили материалы, не соответствующие их когнитивным особенностям. Студенты ЭГ занимались по материалам, подобранным под их когнитивные стили.

Занятие для студентов ЭГ было построено на аутентичном материале – отрывке из стихотворения С.Я. Маршака «Тихая сказка» (см.: [Тихая сказка; Тихая сказка: аудио]. «Когнитивный стиль языковой личности проявляется в ее разных видах» [Болотнова: 165] на разных этапах работы с текстом, в том числе при его восприятии и интерпретации. Разра-

Таблица 1

Принцип конструирования вариантов уроков для учащихся с разными когнитивными стилями

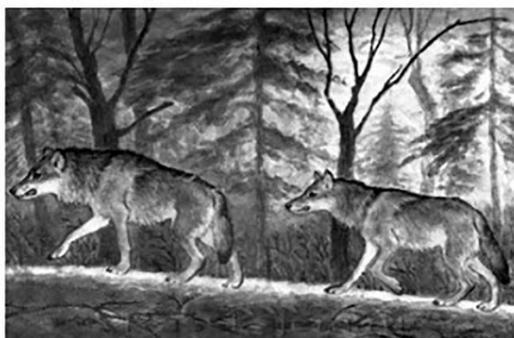
Вариант урока	Стиль восприятия	Когнитивный стиль полнезависимость/ полнезависимость	Синтетический/аналитический когнитивный стиль
1. КС-А	визуальный	полнезависимость	синтетический
2. КС-Б	визуальный	полнезависимость	синтетический
3. КС-В	визуальный	полнезависимость	аналитический
4. КС-Г	визуальный	полнезависимость	аналитический
5. КС-Д	аудиальный	полнезависимость	синтетический
6. КС-Е	аудиальный	полнезависимость	синтетический
7. КС-Ж	аудиальный	полнезависимость	аналитический
8. КС-З	аудиальный	полнезависимость	аналитический
9. КС-И	визуально-аудиальный	полнезависимость	синтетический
10. КС-К	визуально-аудиальный	полнезависимость	аналитический
11. КС-Л	визуально-аудиальный	полнезависимость	синтетический
12. КС-М	визуально-аудиальный	полнезависимость	аналитический

1. Прочитайте, прослушайте текст и скажите, как хорошо Вы его поняли.

Аудио: <https://drive.google.com/file/d/1efsfqAGdRz0Fa-xYl0uh7n75BHNkZt7p/view?usp=sharing> *

[xYl0uh7n75BHNkZt7p/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/1efsfqAGdRz0Fa-xYl0uh7n75BHNkZt7p/view?usp=sharing) *

Словарь: ёж (м.р.), ежиха (ж.р.) - hedgehog, вдоль дорожек (дорожка - маленькая дорога); в тиши (тишь - тишина - silence); на грабежи (грабеж - ограбление - robbery); волк - wolf, услышали (услышать - услышать); подняли (поднять - raise), иголки - spikes, спрячь (спрятать - hide).



Сѣрый ёж был очень тих
И ежиха тоже.
И ребёнок был у них —
Очень тихий ёжик.
Всей семьѳй идѳт гулять
Ночью вдоль дорожек
Ёж-отец, ежиха-мать
И ребёнок-ёжик.
Вдоль глухѳх осѣнных троп
Ходят тихо: топ-топ-топ...
Спит давно народ лесной.
Спит и зверь, и птица.

Но во тѣме, в тиши ночной
Двум волкам не спѳтся.
Вот идѳт на грабежи
Тѳхим шагѳм волки...
Услышали их ежи,
Подняли иголки.
Стали круглыми, как мяч, -
Ни голов, ни ножек.
Говорѳт:
— Головку спрячь,
Съѣжся, мѳлый ёжик!

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

ничего не понял(а) ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ всё понял(а)

Рис. 1. Блок I. Предъявление новой информации для учащихся с аудиовизуальным и полнезависимым стилями со шкалой для самооценки понимания текста

2. Как Вы думаете, что значит "съежиться"? * _____ / 0

Делать вид как ёжик

Добавить личный комментарий

3. Как Вы думаете, что было дальше с семьей ежей? * _____ / 0

Я думаю, что ежи выживут, потому что они использовали шипы на своих телах, чтобы освободиться от двух волков.

Добавить личный комментарий

2. Кто спит ночью в лесу, а кто не спит? * _____ / 0

Ёж, ежиха и ребёнок спит, а 2 волки не спится

Добавить личный комментарий

3. "Вот идѹт на грабеж тѣхим шагом вѣлки..." А что сделали ежи? * _____ / 0

подняли иголки

Добавить личный комментарий

Рис. 2. Блок II. Послетекстовые задания для полезависимых и полenezависимых учащихся

батывая урок, мы стремились к минимизации влияния фоновых знаний студентов на результаты выполнения заданий.

Нами были разработаны 12 вариантов урока для учащихся с разными когнитивными стилями (табл. 1).

Например, если стили восприятия студента ЭГ – аудиальный, полезависимый, аналитический, он получал вариант КС-3, а студент с точно такими же характеристиками в КГ – КС-А.

В блоке I учитывалась полезависимость/полenezависимость и стили восприятия – визуальный и аудиальный; студентов с кинестетическим (несмешанным) стилем мы включили в КГ, а те учащиеся, у которых кинестетический стиль – только один из ведущих, были распределены случайным образом, как и все остальные. Студентам ЭГ с визуальным стилем было предложено изучить новые слова и прочесть текст, дополненный изобразительной наглядностью. Студенты-аудиалы получили текст в аудиоформате, а также визуальную поддержку (список незнакомых слов с переводом и картинки). Учащиеся с визуально-аудиальным стилем имели возможность ознакомиться с текстом и в устном, и письменном формате. Все студенты

должны были оценить свое понимание текста по десятибалльной шкале (рис. 1).

Средний показатель степени понимания текста студентами КГ – 6,5 баллов, у студентов ЭГ – 8,5.

В блоке II учитывались когнитивные стили полезависимость/полenezависимость: для полезависимых учащихся были разработаны задание на прогнозирование и задание на языковую догадку, для полenezависимых – вопросы на умозаключение (см. рис. 2).

В блоке III для аналитиков были составлены 4 вопроса с множественным выбором ответа, синтетикам были предложены 4 вопроса с открытым ответом (см. рис. 3).

Максимальное количество баллов за блоки II и III – по 6 баллов, средний балл в КГ – 4,6, в ЭГ – 5,6.

Результаты выполнения всех заданий представлены на рисунке 4.

Данные, полученные в ходе эксперимента, наглядно демонстрируют эффективность когнитивно-стилевой дифференциации учащихся при обучении иностранцев русскому языку.

Полезависимые и полenezависимые студенты показали примерно одинаковый уровень успеваемости в недифференцированной системе обучения

4. Сколько ежей в семье? *

два

пять

три

один

Добавить личный комментарий

6. Ежи круглые как... *

мяч

тарелка

луна

яблоко

Добавить личный комментарий

4. Сколько ежей в семье? *

3...отец, мать, ребёнок

5. Как ходят ежи? *

Очень тихо 🤫 топ, топ, топ

5. Как ходят ежи? *

быстро

тихо

медленно

громко

Правильный ответ

тихо

7. Ежи съжились, потому что... *

холодно

это такая игра

они хотят спать

они услышали волков

6. Ежи круглые как... *

Мяч

7. Ежи съжились, потому что... *

Они не хотели Быть ужином 2 волка.

Рис. 3. Блок III. Послетекстовые задания для аналитиков и синтетиков

Средний балл в контрольной и экспериментальной группах

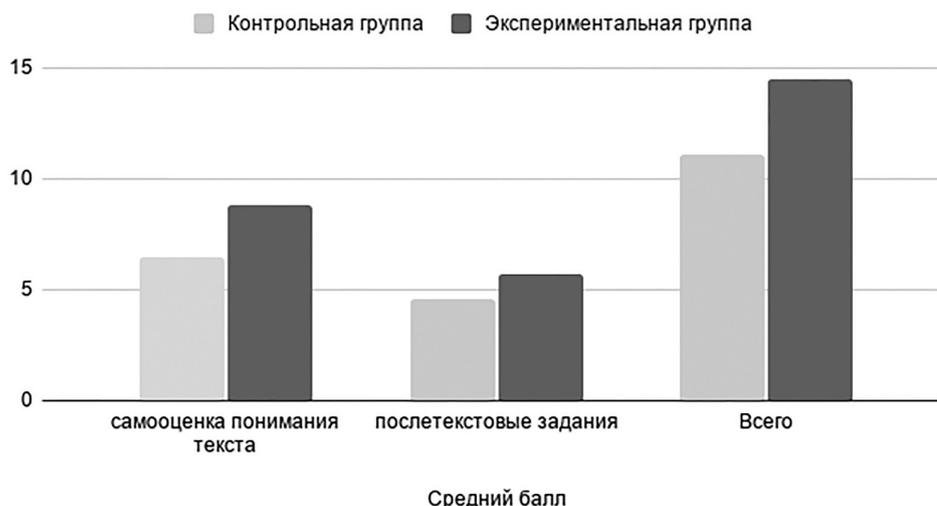


Рис. 4. Средний балл за выполнение заданий в КГ и ЭГ

РКИ. Учащиеся с кинестетическим и визуальными стилями учатся лучше, чем студенты с аудиальным стилем. Что касается диапазона эквивалентности, то аналитики несколько успешнее синтетиков в изучении РКИ.

В ходе исследования мы пришли к принципиально важному выводу, что в контексте обучения иностранному языку кинестетический стиль есть явление иного порядка, чем стили восприятия визуальный/аудиальный.

С помощью психолого-педагогического эксперимента было доказано, что учет когнитивных стилей учащихся положительно влияет на их заинтересованность, мотивацию, степень понимания новой информации и в принципе результаты обучения рус-

скому языку как иностранному. Результаты у студентов ЭГ, которые получили соответствующие их когнитивным стилям материалы, на 20 % выше, чем у студентов КГ.

Одним из перспективных вариантов реализации когнитивно-стилевого подхода является предоставление учащимся свободного доступа к разным способам введения новой информации, а также выбора из нескольких форм контроля наиболее интересной для них.

Большая часть учебной деятельности должна соответствовать когнитивным стилям учащихся, и не более трети заданий и упражнений должно быть направлено на развитие когнитивных стилей, что способствует повышению уровня овладения РКИ.

Вышесказанное означает, что, с одной стороны, необходимо развивать у студентов когнитивные стили таким образом, чтобы они повышали успешность в обучении. С другой стороны, следует совершенствовать систему обучения, чтобы она была дифференцированной и подходила учащимся с различными индивидуальными когнитивными особенностями.

Список литературы

Акишина А.А., Коган О.Е. Учимся учить: Для преподавателя русского языка как иностранного. 2-е изд., испр. и доп. М.: Русский язык: Курсы, 2002. 256 с.

Болотнова Н.С. К вопросу о понятии «Когнитивный стиль языковой личности» // Вестник ТГПУ. Томск: ТГПУ, 2012. № 10 (125). С. 164–168.

Бондаревская Е.В. Личностно-ориентированный подход как технология модернизации образования. Методист, 2003. № 2. С. 2–6.

Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень. Общее владение / Н.П. Андришина, Т.В. Козлова. 5-е изд. СПб.: Златоуст, 2015. 80 с.

Леонтьев А.А. Основы психолингвистики: учеб. для студентов вузов, обучающихся по специальности «Психология». 4-е изд., испр. М.: Academia: Смысл, 2005. 287 с.

Маршак С.Я. Тихая сказка // РуСтих. URL: <https://rustih.ru/samuil-marshak-tixaya-skazka/> (дата обращения: 25.09.2019).

Маршак С.Я. Тихая сказка // URL: <https://drive.google.com/file/d/1efsFqAGdRz0Fa-xY10uh7n75BHKnZt7p/view?usp=sharing> (дата обращения: 29.09.2019)

Талханова Ф.Д. Дифференцированное обучение как профилактика утомления в процессе изучения иностранного языка // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. Владикавказ: СОГУ, 2016. № 4 (24). С. 118–119.

Холодная М.А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума. СПб.: Питер, 2004. 384 с.

Blumen S., Rivero C., Guerrero D. Universitarios en educación a distancia: estilos de aprendizaje y rendimiento académico. Revista de Psicología (PUCP), 2011, vol. 29, № 2, pp. 225–243.

Gardner R.W. Cognitive styles in categorizing behavior. Journal of personality, 1953, № 22, pp. 214–233.

Hansen J., Stansfield C. The Relationship of field dependent/independent cognitive styles to foreign language achievement. Language learning, 1981, vol. 31. № 2, pp. 349–367.

Rodríguez M., García-Merás E. Las estrategias de aprendizaje y sus particularidades en lenguas extranjeras. Revista Iberoamericana de Educación, 2008, № 9, pp. 1–9.

Witkin H.A., Goodenough D.R. Field dependence and interpersonal behavior. ETS Research Bulletin Series, 1976, № 1, 78 p.

References

Akishina A.A., Kagan O.E. *Uchimsia uchit': Dlia prepodavatel'ia russkogo iazyka kak inostrannogo* [Learning to teach: For teacher of Russian as a foreign language], 2 ed. Moscow, Russkiy yazyk, Kursy Publ., 2002, 256 p. (In Russ.)

Bolotnova N.S. *K voprosu o poniatii «Kognitivnyi stil' iazykovoï lichnosti»* [To the issue of «Cognitive style of the linguistic personality»]. *Vestnik TGPU*. Tomsk, TGPU Publ., 2012, № 10 (125), pp. 164–168. (In Russ.)

Bondarevskaja E.V. *Lichnostno-orientirovannyi podkhod kak tekhnologiya modernizatsii obrazovaniia* [Person oriented approach as a technology in modernization of teaching]. *Metodist Publ.*, 2003, № 2, pp. 2–6. (In Russ.)

Leksicheskiï minimum po russkomu iazyku kak inostrannomu. Elementarnyi uroven'. *Obshchee vladenie* [Lexical minimum of Russian as a foreign language. Level A1. Common language], N.P. Andriushina, T.V. Kozlova. 5 ed. Saint Petersburg, Zlatoust Publ., 2015, 80 p. (In Russ.)

Leont'ev A.A. *Osnovy psikholingvistiki: ucheb. dlia studentov vuzov, obuchaiushchikhsia po spetsial'nosti «Psikhologiiia»* [The basics of psycholinguistics: the nook for psychology students]. 4 ed. Moscow, Academia, Smysl Publ., 2005, 287 p. (In Russ.)

Marshak S.Ia. *Tikhaia skazka* [A silent fairy tale]. RuStikh. URL: <https://rustih.ru/samuil-marshak-tixaya-skazka/> (access date: 25.09.2019). (In Russ.)

Marshak S.Ia. *Tikhaia skazka: audio*. URL: <https://drive.google.com/file/d/1efsFqAGdRz0Fa-xY10uh7n75BHKnZt7p/view?usp=sharing> (access date: 29.09.2019). (In Russ.)

Talkhanova F.D. *Differentsirovannoe obuchenie kak profilaktika utomleniia v protsesse izucheniiia inostrannogo iazyka* [Differential learning as prevention of fatigue in the process of studying foreign language]. *Aktual'nye problemy filologii i pedagogicheskoi lingvistiki* [Actual philology and pedagogical linguistics problems]. Vladikavkaz, SOGU Publ., 2016, № 4 (24), pp. 118–119. (In Russ.)

Kholodnaia M.A. *Kognitivnye stili. O prirode individual'nogo uma* [Cognitive styles. About nature of individual mind]. Saint Petersburg, Piter Publ., 2004, 384 p. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 08.11.2020; одобрена после рецензирования 21.12.2020; принята к публикации 26.02.2021.

The article was submitted 08.11.2020; approved after reviewing 21.12.2020; accepted for publication 26.02.2021.

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 1. С. 205-208. ISSN 2073-1426
Vestnik of Kostroma State University, 2021, vol. 27, № 1, pp. 205-208. ISSN 2073-1426
Научная статья
УДК 811:378
<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-1-205-208>

ВЕБ-КВЕСТ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ УНИВЕРСАЛЬНЫХ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Воеводская Елена Андреевна, кандидат педагогических наук, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, Ярославль, Россия, belyakova-yelena@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7927-3946>

Аннотация. В статье показана необходимость использования информационно-коммуникационных технологий в образовательной деятельности из-за изменений, произошедших в обществе и в системе образования в период пандемии COVID-19. На основе анализа требований к будущему учителю иностранного языка согласно федеральным стандартам третьего поколения сделан вывод о целесообразности включения вопросов, связанных с применением технологий, методов и средств обучения, предполагающих познавательную, исследовательскую и проектную деятельность ученика, в курс методики для повышения качества педагогического образования. В настоящей работе веб-квест рассматривается как структурированный преподавателем интернет-проект, который позволяет педагогу руководить исследовательской деятельностью обучающихся в условиях дистанционного и контактного обучения. Подчеркивается, что для веб-квеста характерна четкая устоявшаяся структура: введение, формулировка итогового задания, последовательность исследовательских действий, ведущих к выполнению задания, и презентация итогового продукта деятельности с последующим анализом и оценкой. Отмечается, что последовательность действий может варьироваться в зависимости от педагогических условий. Автор работы приводит пример веб-квеста по дисциплине «Теория и методика обучения иностранному языку», который был разработан на основе данного исследования. В заключении приведены результаты анкетирования студентов, участвовавших в апробации веб-квеста, и методические рекомендации по разработке и применению данного средства обучения.

Ключевые слова: веб-квест, образовательная технология, задание, деятельность, проблемное обучение, информация, студент

Для цитирования: Воеводская Е.А. Веб-квест как средство формирования универсальных и профессиональных компетенций у будущих учителей иностранного языка // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 1. С. 205-208 <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-1-205-208>

Research Article

WEBQUEST AS A MEANS OF FUTURE ENGLISH TEACHERS' UNIVERSAL AND PROFESSIONAL COMPETENCES DEVELOPMENT

Elena A. Voevodskaya, Candidate of Pedagogic Sciences, Ushinsky Yaroslavl State Pedagogic University, Yaroslavl, Russia, belyakova-yelena@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7927-3946>

Abstract. The article shows the necessity to use information and communication technology in education due to the changes which have happened in the society and in the system of education in the coronavirus pandemic period. The requirements that a future English teacher must meet according to the third-generation higher education federal state standards are analysed. The conclusion that it is reasonable to include the questions concerning the usage of technologies, methods and teaching tools which suppose students' cognitive, research and project activity in Methodology course in order to improve pedagogic education quality is made. Webquest is considered as a structured by the teacher Internet project, which helps the educator manage students' research activity in distance and face-to-face learning. An emphasis is made on the fairly rigid structure that is typical of webquests – an introduction, a final task enunciation, a sequence of research steps, leading to the final task execution, presentation, analysis and evaluation. It is stated that the sequence of steps may vary depending on the pedagogic conditions. The author describes a webquest on Foreign Language Methodology that was created on the basis of this research. At the end of the article the questionnaire results of students who participated in the webquest piloting are given; methodological recommendations how to design and employ webquests are presented.

Keywords: Webquest, educational technology, task, activity, problem-based learning, information, student

For citation: Voevodskaya E.A. Webquest as a means of future English teachers' universal and professional competences development. Vestnik of Kostroma State University, 2021, vol. 27, № 1, pp. 205-208 (In Russ.). <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-1-205-208>

Введение

Согласно данным Организации объединенных наций, пандемия COVID-19 стала причиной беспрецедентного сбоя в работе систем образования на всех континентах в более чем 190 странах мира. Закрытие образовательных учреждений коснулось почти 1,6 миллиарда обучающихся, что составляет 94 % мирового контингента учащихся [Концептуальная записка: 2].

Поскольку образование является одним из важнейших прав человека, реальной движущей силой прогресса и основой для справедливого, равноправного, инклюзивного и мирного общества, необходимо внедрять инновации в сферу образования для обеспечения непрерывности обучения и профессиональной подготовки специалистов. Данные инновации связаны с использованием дистанционного обучения. Следовательно, необходимо обеспечить более высокий уровень подготовки учителей в области применения информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) и отбора адекватного информационного содержания, использования эффективных методических моделей и методов преподавания¹.

Ожидания современного общества от выпускника педагогического вуза сформулированы в актуализированных с учётом требований профессиональных стандартов Федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования (ФГОС ВО 3++). Согласно ФГОС ВО – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.05. Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) будущие учителя должны обладать рядом компетенций, часть из которых связана с поиском информации и использованием ИКТ в образовательном процессе: способны осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, применять системный подход для решения поставленных задач (УК-1); способны участвовать в разработке основных и дополнительных образовательных программ, разрабатывать отдельные их компоненты (в том числе с использованием ИКТ) (ОПК-2)².

В основной профессиональной образовательной программе по этому направлению конкретизированы требования ФГОС ВО 3++ и сформулированы профессиональные (ПК) и профессионально-профильные компетенции (ППК), которыми должен обладать выпускник. Например, будущий учитель иностранного языка должен быть способным использовать образовательные технологии, которые обеспечивают субъектную позицию учащихся в образовательной деятельности (ПК-3.5); осуществлять педагогическое проектирование развивающей образовательной среды, программ и технологий для решения задач обучения, воспитания и развития личности средствами преподаваемого учебного предмета (ПК-4); использовать современные развивающие, информационно-коммуникационные, интегративные, проектные, игровые технологии обучения иностранному языку (ППК-1.4).

Обзор литературы

Многие исследователи сходятся во мнении о том, что учителям необходимо включать учащихся в активную работу с информацией: учить их самостоятельно ее искать, анализировать и использовать в своей практической деятельности; формировать свою точку зрения и аргументировать ее [Стрельцова: 540]. Иными словами, процесс обучения должен строиться на технологиях, методах и средствах обучения, предполагающих познавательную, исследовательскую и проектную деятельности ученика [Горобец: 134; Груздев, Тарханова: 49].

Одной из таких технологий обучения является веб-квест-технология. Создателем веб-квеста является Берни Додж, профессор образовательных технологий государственного университета Сан-Диего (США). Автор определил веб-квест как учебное поисковое задание, в котором некоторая или вся информация, с которой взаимодействуют обучающиеся, находится в интернет-источниках. Причиной разработки такого формата задания стало осознание неэффективности неструктурированного и неуправляемого преподавателем поиска студентами информации в Интернете, поскольку там встречается большое количество недостоверных и не подходящих для студентов сведений. Следовательно, при создании веб-квеста преподаватель должен оценить релевантность и качество ссылок [Siko: 2].

В то же время было выделено 2 уровня веб-квестов: кратковременные веб-квесты продолжительностью 1–3 занятия (уровень ознакомления и осмысления информации) и долгосрочные веб-квесты длительностью от 1 недели до учебного года (уровень глубокого анализа и трансформации информации, создания собственного продукта на основе изученного материала) [Dodge].

С момента создания веб-квеста многие исследователи занимались уточнением определения, структуры задания, требований к его предъявлению. В настоящее время веб-квест рассматривается как структурированный преподавателем Интернет-проект, основанный на идеях проблемного и исследовательского обучения, объединяющий в себе совокупность методов и приемов, направленных на развитие таких операций мышления, как анализ, синтез, систематизация, сравнение, обобщение [Lewis: 54; Гольцова: 103]. Достоинством веб-квеста является возможность его использования в формате дистанционного обучения и одновременного применения разнообразных и разноформатных (текст, рисунок, аудио, видео) ресурсов для достижения поставленной цели.

Отличительной особенностью веб-квеста от традиционного проекта или симуляций (воображаемых ситуаций) считается четкая устоявшаяся структура. [Dudenev, Hockly: 54; Lewis: 55]:

1. Введение, в котором сформулирована тема веб-квеста, дается справочная информация по теме в контексте, необходимом для выполнения запланированных заданий.

2. Задание, которое точно и понятно объясняет, что должно получиться по окончании исследовательской деятельности. Оно должно быть мотивирующим, интересным для обучающихся и основанным на реальной ситуации. На этом этапе часто задается сценарий деятельности, включающий будущую ролевую игру.

3. Процессуальная стадия веб-квеста, которая предполагает решение участниками серии исследовательских задач, используя заранее определенные преподавателем интернет-ресурсы в виде интерактивных ссылок и описания видов деятельности, которые необходимо выполнить.

4. Стадия оценки, которая предполагает презентацию итогового продукта деятельности всем участниками веб-квеста с последующей оценкой преподавателем, взаимооценкой, самооценкой и рефлексией о достигнутых результатах. Критерии оценки будут зависеть от типа итогового продукта (устная презентация, мультимедийная презентация, эссе, страничка вики, блог), но должны быть известны обучающимся заранее и учитывать процессуальную стадию и сам продукт в равных пропорциях.

Данные этапы могут дополняться в зависимости от дисциплины, по которой создается веб-квест, цели, потребностей обучающихся и их когнитивных стилей.

Результат исследования

Приведем пример разработанного нами веб-квеста по дисциплине «Теория и методика обучения иностранному языку» с целью формирования у студентов профессиональных компетенций [Belyakova]. Поскольку у учащихся важно развивать критическое мышление, чтобы они могли планировать и проводить свои исследования, определять проблемы и формулировать адекватные запросы в поисковых системах для их решения, что является достаточно сложным для школьников [Teehan: 4], темой веб-квеста была выбрана технология проблемного обучения.

В качестве введения с целью мотивации студентов к участию в веб-квесте им предлагаются аргументы, свидетельствующие о необходимости научиться применять элементы проблемного обучения в ходе будущей педагогической практики и в будущей профессиональной деятельности.

Итоговое задание предполагает самостоятельное моделирование проблемного задания вокруг выбранной проблемной ситуации, направленного на формирование у школьников иноязычной коммуникативной ситуации.

Процессуальная стадия состоит из 7 подготовительных этапов к выполнению последнего, описанного выше. Рассмотрим эти этапы более подробно. На первом этапе студенты смотрят видеолекцию, в которой преподаватель раскрывает основные характеристики проблемного обучения. На следующих четырех этапах студенты изучают статьи о необходимых навыках для решения проблемы, этапах и стратегиях работы с проблемной ситуацией, до-

стоинствах проблемного обучения и трудностях, с которыми сталкивается учитель на уроке. Шестой этап подразумевает наблюдение и анализ урока английского языка, построенного на технологии проблемного обучения. К каждому интернет-ресурсу подготовлена серия вопросов для организации исследовательской деятельности. Последний подготовительный этап представлен в виде текстового файла, содержащего примеры разных типов проблемных ситуаций, которые нужно изучить, соотнести с названиями, продумать, для какого уровня владения иностранным языком каждое задание подойдет и предвосхитить трудности, с которыми потенциальные учащиеся могут столкнуться в процессе выполнения этих заданий.

После подготовительных этапов студенты представляют свои собственные задания в формате микроуроков, которые они проводят на своих одноклассниках. В качестве основных критериев оценки выступают: соответствие типа проблемного задания теме и уровню владения языком, четкость инструкций, взаимодействие с «учащимися», достижение поставленной цели.

После апробации данного веб-квеста с целью выявления отношения студентов к участию в интернет-проекте было проведено анкетирование, которое показало, что абсолютное большинство респондентов позитивно отзывались о данном задании, научились с ним работать и готовы попробовать разработать свои веб-квесты во время педагогической практики. Вместе с тем были выявлены моменты, на которые следует обратить внимание. Например, целесообразно обозначить время, которое потребуется для прохождения каждого этапа, а также объединить студентов в пары или микрогруппы для выполнения итогового задания.

Заключение

На основе анализа научно-методической литературы и собственного опыта разработки и использования веб-квестов в процессе подготовки студентов педагогического вуза можно сделать вывод о том, что веб-квест является одним из средств управления исследовательской деятельностью студентов при формировании у них профессиональных компетенций в формате дистанционного обучения. Для стимулирования активности студентов в выполнении всех этапов веб-квеста очень важно выбрать дискуссионную тему, предполагающую построение научных гипотез и интерпретацию полученных данных [March]. Если организация работы с веб-квестом проводится не дистанционно, а в аудитории, то возможно давать студентам большее количество ссылок на источники и организовывать работу с ними по принципу информационного неравновесия, при котором каждый участник будет обладать лишь частью общего банка информации, которой впоследствии необходимо будет поделиться с остальными студентами.

Примечания

¹ Концептуальная записка: образование в эпоху COVID-19 и в последующий период. URL: https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/policy_brief_-_education_during_covid-19_and_beyond_russian.pdf. (дата обращения: 05.02.2021).

² Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.05. Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки). URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Вак/440305_В_3_16032018.pdf (дата обращения: 20.01.2021).

Список литературы

Гольцова Т.А., Проценко Е.А. Использование веб-квеста в процессе подготовки кадров высшей квалификации // Ярославский педагогический вестник. 2020. № 1. С. 101–108.

Горобец Л.Н. Формирование у учащихся опыта исследовательской деятельности на основе обучающих проектов // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2018. № 1. С. 134–136.

Груздев М.В., Тарханова И.Ю. Становление «новой дидактики» педагогического образования в условиях глобального технологического обновления и цифровизации // Ярославский педагогический вестник. 2019. № 3. С. 47–53.

Стрельцова И.Н. Использование дистанционных образовательных технологий в обучении иностранному языку // Актуальные проблемы развития системы образования в условиях информационного общества: сборник статей. Могилев: МГОИРО, 2021. С. 540–542.

Belyakova E. Problem-based learning. URL: <http://zunal.com/webquest.php?w=255067> (дата обращения: 05.02.2021).

Dodge B. Some Thoughts About WebQuests. URL: http://webquest.org/sdsu/about_webquests.html (access date: 05.02.2021).

Dudeney G., Hockly N. How to Teach English with Technology. Harlow, Pearson Education, 2008, 192 p.

Lewis G. Bringing Technology into the Classroom: A Practical, Non-technical Guide to Technology and How to Use it in the Classroom. Oxford, Oxford University Press, 2009, 96 p.

March T. The six web-and-flow activity formats. URL: <http://edge-ucator.com/help/formats.asp> (access date: 10.02.2021).

Siko K.L. Webquests In the English Classroom: How Do They Affect Student Learning? Chapel Hill, 2008, 140 p. URL: <https://cdr.lib.unc.edu/concern/dissertations/bv73c0534?locale=en> (access date: 05.02.2021).

Teedah K. Wikis: The Educator's Power Tool. Santa Barbara, Linworth, 2010, 78 p.

References

Gol'tsova T.A., Protsenko E.A. *Ispol'zovanie veb-kvesta v protsesse podgotovki kadrov vysshei kvalifikatsii* [Use of WebQuest in the process of top-qualification staff training]. *Iaroslavskii pedagogicheskii vestnik* [Yaroslavl Pedagogical Bulletin], 2020, № 1, pp. 101–108. (In Russ.)

Gorobets L.N. *Formirovanie u uchashchikhsia opyta issledovatel'skoi deiatel'nosti na osnove obuchaiushchikh projektov* [Formation of experience of research activity in pupils on the basis of the training projects]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika* [Kostroma State University Vestnik. Series: Pedagogy, Psychology, Sociokinetics], 2018, № 1, pp. 134–136. (In Russ.)

Gruzdev M.V., Tarkhanova I.Iu. *Stanovlenie «no-voi didaktiki» pedagogicheskogo obrazovaniia v usloviakh global'nogo tekhnologicheskogo obnoveniia i tsifrovizatsii* [Development of pedagogical education «new didactics» in conditions of global technological renewal and digitalization]. *Iaroslavskii pedagogicheskii vestnik* [Yaroslavl Pedagogical Bulletin], 2019, № 3, pp. 47–53. (In Russ.)

Strel'tsova I.N. *Ispol'zovanie distantsionnykh obrazovatel'nykh tekhnologii v obuchenii inostrannomu iazyku* [Use of distant learning educational technologies in foreign language teaching]. *Aktual'nye problemy razvitiia sistemy obrazovaniia v usloviakh informatsionnogo obshchestva: sbornik statei* [Acute problems of educational system development in the conditions of informational society: collection of works]. Moglev, MGOIRO Publ., 2021, pp. 540–542. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 11.12.2020; одобрена после рецензирования 18.01.2021; принята к публикации 26.02.2021.

The article was submitted 11.12.2020; approved after reviewing 18.01.2021; accepted for publication 26.02.2021.

СПЕЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика.

2021. Т. 27, № 1. С. 209-215. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University, 2021, vol. 27, № 1, pp. 209-215. ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 376

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-1-209-215>

НЕТРАДИЦИОННЫЕ ТЕХНИКИ РИСОВАНИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ВОООБРАЖЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Букина Ирина Адольфовна, кандидат педагогических наук, Череповецкий государственный университет, Череповец, Россия, bukinaira09@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-9868-9357>

Гудина Татьяна Викторовна, доктор педагогических наук, профессор, Череповецкий государственный университет, Череповец, Россия, gtv1968@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6896-6918>

Букин Денис Андреевич, Череповецкий государственный университет, Череповец, Россия, denisbukin10@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-6043-9176>

Аннотация. Основой креативного процесса является воображение, которое определяет творческое развитие личности ребенка, является компонентом любой деятельности, неотъемлемой частью социализации. Применение в коррекционно-развивающих целях нетрадиционных техник рисования в работе с детьми с общим недоразвитием речи позволяет улучшить воображение, развить творческие способности, зрительно-моторную координацию рук. В результате проведенного исследования нами были выявлены уровни воображения детей с общим недоразвитием речи, выделены его критерии и качественные характеристики, описан и апробирован диагностический инструментарий на базе дошкольных образовательных учреждений; проведена формирующая коррекционно-педагогическая работа, которая охватывала не только детей экспериментальной группы, но и родителей, воспитателей детских садов и была направлена на повышение выбранного показателя. В конечном итоге после проведения формирующей работы были получены более высокие показатели уровня развития воображения детей изучаемой категории по сравнению с начальными, что подтверждает предположение об эффективности использования комплексной коррекционно-педагогической помощи с применением нетрадиционных техник изобразительной деятельности. В целом можно сказать, что предложенная коррекционная работа будет способствовать не только развитию воображения, но и улучшению базовых психических процессов, творческих возможностей, интеллектуально-волевых качеств, что позволит ребенку подготовиться к школьному обучению.

Ключевые слова: дети старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, нетрадиционные техники рисования, развитие воображения

Для цитирования: Букина И.А., Гудина Т.В., Букин Д.А. Нетрадиционные техники рисования как средство развития воображения детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 1. С. 209-215. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-1-209-215>

Research Article

NON-TRADITIONAL DRAWING TECHNIQUES AS A MEANS OF DEVELOPING THE IMAGINATION OF OLDER PRESCHOOL CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT

Irina A. Bukina, Candidate of Pedagogy, Cherepovets State University, Cherepovets, Russia, bukinaira09@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-9868-9357>

Tatyana V. Gudina, Doctor of Pedagogy, Cherepovets State University, Cherepovets, Russia, gtv1968@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6896-6918>

Denis A. Bukin, Cherepovets State University, Cherepovets, Russia, denisbukin10@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-6043-9176>

Abstract. The basis of the creative process is imagination, which determines the creative development of the child's personality, is a component of any activity, an integral part of socialisation. The use of non-traditional drawing techniques in working with children with general speech underdevelopment for correctional and developmental purposes can improve imagination, develop creativity, and hand-eye coordination. As a result of the study, we identified the levels of imagination of children with general speech underdevelopment, identified its criteria and qualitative characteristics, described and tested diagnostic tools based on preschool educational institutions; formative correctional and pedagogic work was carried out, which covered not only the children

of the experimental group, but also parents, kindergarten teachers and it was aimed at increasing the selected indicator. As a result, after carrying out the formative work, higher indicators of the level of development of the imagination of children of the studied category were obtained in comparison with the initial ones, which confirms the assumption about the effectiveness of using complex correctional and pedagogic assistance with the use of non-traditional techniques of visual activity. In general, we can say that the proposed correctional work will contribute not only to the development of imagination, but also to improve the basic mental processes, creative abilities, intellectual-volitional qualities, which will allow the child to prepare for schooling.

Keywords: senior preschool children with general speech underdevelopment, non-traditional drawing techniques, development of imagination

For citation: Bukina I.A., Gudina T.V., Bukin D.A. Non-traditional drawing techniques as a means of developing the imagination of older preschool children with general speech underdevelopment. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2021, vol. 27, № 1, pp. 209-215 (In Russ.). <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-1-209-215>

Изменения в экономической и социальной жизни страны ставят перед образованием новые задачи в воспитании активной личности, способной быстро решать нетривиальные проблемы, ориентироваться в нестандартной ситуации. В связи с этим развитие творческого потенциала ребенка является одной из насущных проблем образования, и дошкольного в том числе, что требует усовершенствования учебно-воспитательных задач с учетом психофизиологических особенностей детей с ограниченными возможностями здоровья.

Основой креативного процесса является воображение, которое определяет творческое развитие личности ребенка, является компонентом любой деятельности, неотъемлемой частью социализации [Выготский: 2; Коломинский: 10; Полуянов: 11 и др.].

В общем количестве детей с ограниченными возможностями здоровья особую группу представляют дети с общим недоразвитием речи (ОНР).

Недостаточно интенсивное общение со сверстниками ограничивает этих детей в получении информации и обогащении словарного запаса, необходимых для нормального функционирования в обществе, в связи с этим занятия по развитию воображения средствами нетрадиционных техник рисования выполняет и компенсаторную функцию.

Вопросами развития воображения у детей с общим недоразвитием речи занимались В.П. Глухов, О.М. Дьяченко, А.И. Кириллова, Н.А. Цыпина [Глухов: 3; Дьяченко, Кириллова: 4; Цыпина: 16].

Как отмечают Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, «развитию воображения способствуют и другие виды деятельности, такие как трудовая, бытовая, игровая, изобразительная» [Выготский: 2; Давыдов: 5], что позволяет не только успешно формировать ориентировочные навыки социального взаимодействия, но и овладеть «общественно выработанными чувственными мерками» [Венгер: 1; Подъяков: 14; Сакулина и др.: 15].

Применением в коррекционно-развивающих целях нетрадиционных техник рисования в работе с детьми занимались исследователи Г.Н. Давыдова, Т.Г. Казакова, Т.И. Сайганова, Е.М. Седова, В.Ю. Слепцова, Т.В. Смагина [Давыдова: 6; Казакова: 8; Сайганова, Седова и др.: 7]. Они доказали, что эта техника развивает не только изобразитель-

ные возможности детей, но и позволяет улучшить зрительно-моторную координацию, свободно владеть кистью, а в будущем – карандашом и ручкой, что дает вероятность подготовки к школьному обучению.

С целью выявления и изменения в результате коррекционно-педагогической работы уровней воображения детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи нами был проведен констатирующий, формирующий и контрольно-оценочный эксперименты, где решались следующие задачи:

1. Подобрать диагностический инструментальный для выявления уровня воображения детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

2. Проанализировать результаты исследования и выявить состояние уровней воображения детей рассматриваемой категории.

3. Осуществить количественный и качественный анализ результатов эксперимента.

4. Оценить значимость проведенной коррекционно-педагогической работы.

Экспериментальная работа проводилась на базе детских садов комбинированного вида города Вологды.

В эксперименте приняли участие 109 человек: дети старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, воспитатели детских садов, психологи, дефектологи, родители воспитанников. Консультирование воспитателей и родителей проводили специалисты Центра психолого-медико-социального сопровождения.

Логика констатирующего эксперимента позволила провести его в три этапа: предварительный, основной, заключительный. Осуществлялось формирование диагностических групп, сбор информации и изучение документов; проведена диагностика первичного уровня воображения детей, методами этого этапа выступили наблюдение, проективный метод, диагностический; в заключение констатирующего эксперимента дан количественный и качественный анализ результатов, математическая обработка полученных данных.

На констатирующем этапе нами были представлены следующие компоненты, критерии и показатели, которые представлены в таблице 1.

На основании общего количества набранных баллов нами были предложены характеристики уровней

Таблица 1

Критерии и показатели развития воображения детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи

Компоненты	Критерии	Показатели	Методики
Оригинальность	1) Способность создавать оригинальные образы; 2) оценка проработанности образа и деталей рисунка	– проявление оригинальности и необычности, фантазийности изображения; – детализация образа; – скорость рисования; – принятие задачи на построение образа воображения	Методика 1. Преврати кружок в предмет (Т.Д. Марцинковская) Методика 2. Нарисуй что-нибудь (Р.С. Немов)
Вариативность	1) Оценка уровня воображения в жестко заданной ситуации; 2) умение уйти от конкретности и реальности; 3) умение смоделировать всю ситуацию целиком; 4) умение перенести полученные навыки на другой объект	– трудности в выполнении задания; – оригинальность решения задания; – объяснение выполненных действий.	Методика 3. Где чьё место? (Е.Е. Кравцова)

Таблица 2

Уровни развития воображения у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (констатирующий эксперимент)

Уровни сформированности	Процентное соотношение
Высокий	13 %
Средний	37 %
Низкий	50 %
Всего	100 %

развития воображения у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Высокий уровень (18–26 баллов). Дети с высоким уровнем развития воображения без труда справляются с предложенными заданиями, активно воспринимают предлагаемый материал, быстро ориентируются в созданных воображаемых условиях. Дети последовательно объясняют свои шаги выполнения задания, в рассказе связывают отдельные эпизоды, предметы и части картинки в единый целостный сюжет. Образы тщательно продуманы, оригинальны и необычны, что свидетельствует о незаурядной фантазии и достаточно развитом воображении.

Средний уровень (10–17 баллов). У детей со средним уровнем развития воображения проявляется немного сниженный интерес к заданиям, они испытывают незначительные трудности в объяснении своих действий, но более содержательно и детально объясняют действия других. Ответы и рисунки связаны с событиями из собственной жизни.

Низкий уровень (0–9 баллов). У детей отсутствует интерес к заданиям, их рисунки стереотипны, отмечается стремление к прямым заимствованиям, использованию штампов. Дети испытывают значительные трудности в выполнении задания и в самостоятельном объяснении своих и чужих действий. Объяснения носят шаблонный характер механического пересказывания увиденного. Содержание рисунков отличается бедностью, образы просты, неоригинальны, детали плохо проработаны, фантазия слабо развита.

Проанализировав результаты применения всех методик, мы выявили число респондентов по каж-

дому уровню развития воображения у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (таблица 2).

Таким образом, из таблицы 2 мы видим, что у детей экспериментальной группы (50 %) преобладает низкий уровень по этому показателю.

Средний уровень в развитии воображения показали 37 % испытуемых.

Высокий уровень проявляется только у 13 % респондентов.

Результаты констатирующего эксперимента и анализ литературы позволили определить направления работы по развитию воображения у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи на формирующем этапе. Его целью являлось развитие воображения детей в процессе использования различных нетрадиционных техник рисования.

На занятиях решаются образовательные, развивающие и воспитательные задачи, такие как: знакомство с художественными средствами выразительности и использование их в своем творческом процессе, а также нетрадиционными техниками рисования; развитие творческого воображения, мелкой моторики рук и основных психических процессов, которые впоследствии будут способствовать подготовке ребенка с ОНР к школьному обучению.

Коррекционно-педагогическая работа базировалась на принципах:

– сотрудничества – предполагает тесное взаимодействие всех заинтересованных субъектов образовательного процесса;

- доступности, учитывающей возрастные и индивидуальные особенности детей;
- поэтапности и очередности работы, ориентированность на «зону ближайшего и зону актуального развития»;
- сравнений – предполагает умение переносить полученные навыки на подобные задания;
- научности – получение знаний о форме, цвете, композиции и др.;
- принцип преемственности осуществляется с учетом задач последующего возрастного этапа развития ребенка.

В основу планирования и организации коррекционно-педагогической работы с детьми были положены программы:

– примерная основная общеобразовательная программа дошкольного образования «От рождения до школы» под редакцией Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой [Веракса, Комарова, Васильева: 13].

– Н.В. Нищева «Программа коррекционно-развивающей работы в логопедической группе детского сада для детей с общим недоразвитием речи (с 4 до 7 лет)» [Нищева: 12].

Коррекционно-педагогическая работа планировалась по следующим направлениям:

- занятия с детьми (проводились в индивидуальных, подгрупповых, фронтальных формах работы);
- занятия с педагогами детского сада (предполагалось проведение консультаций, мастер-классов и др.);
- работа с родителями (предполагала консультации, семинары-практикумы, дни открытых дверей, демонстрировались папки-передвижки и др.).

Для успешной реализации коррекционно-педагогической работы необходимо взаимодействие всех участников образовательного процесса, однако ведущая роль принадлежала воспитателю. На про-

тяжении работы мы поддерживали тесную связь с родителями (законными представителями) и учителем-логопедом.

Занятия включали в себя три этапа: организационный, базовая часть и заключительный. Каждый период предполагал решение своих задач: готовность и заинтересованность детей; проведение физминуток, объяснение и показ нового материала, закрепление полученных навыков; совместное обсуждение и оценивание участия детей в занятии.

Планирование занятий представлено в таблице 3.

В рамках коррекционно-педагогической работы с детьми старшего дошкольного возраста с ОНР осуществлялась помощь родителям, проводились общие собрания по темам: «Развитие воображения вашего ребёнка в изобразительной деятельности», «Какие предметы быта можно использовать при совместном рисовании с ребенком дома»; консультации и мастер-классы для родителей: «Рисование нетрадиционной техникой в домашних условиях», «Как изобразить зиму», «Самые неожиданные идеи в детском творчестве» и другие; демонстрировались папки-передвижки, выставки детских работ.

Для педагогов дошкольного образовательного учреждения проводились консультации и семинары-практикумы на темы: «Перспективы использования нетрадиционных техник рисования в работе с детьми дошкольного возраста с общим недоразвитием речи», «Развитие воображения детей с общим недоразвитием речи на занятиях с использованием нетрадиционных средств выразительности».

Целью семинаров-практикумов являлось знакомство педагогов с использованием нетрадиционных техник рисования на занятиях по изобразительной деятельности с детьми; раскрытие значения приемов художественного творчества в развитии воображения и творческого мышления данного контингента.

Таблица 3

Планирование занятий с использованием нетрадиционных техник рисования для детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи

№ п/п	Название занятия	Нетрадиционные техники	Программное содержание занятия
1.	«Музыкальный котик»	Оттиск поролоновой губкой	Цель: закрепить навыки рисования нетрадиционной техникой Задачи: <i>Образовательные:</i> – расширять знания детей о домашних животных, их внешнем виде; – научить передавать фактурность внешнего вида. <i>Развивающие:</i> – способствовать развитию творческого воображения, фантазии у детей. <i>Воспитательные:</i> – воспитывать аккуратность при работе с гуашью
2.	«Зимний лес»	Рисование клеем и манной крупой	Цель: знакомство с новым способом рисования – клеем и манной крупой. Задачи: <i>Образовательные:</i> – учить создавать образ зимы при помощи техники работы с манной крупой; – развивать речь, обучать детей отвечать полными предложениями. <i>Развивающие:</i> – тренировать умения находить причинно-следственные связи; – развивать воображение, фантазию. <i>Воспитательные:</i> – воспитывать любовь и интерес к природе.

№ п/п	Название занятия	Нетрадиционные техники	Программное содержание занятия
3.	«Сирень в вазе»	Рисование мягкой бумагой	<p>Цель: познакомить детей с новым способом рисования, развитие познавательно-творческой активности.</p> <p>Задачи:</p> <p><i>Образовательные:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – закреплять умение смешивать краски, получая новый цвет. – углублять умения пользования красками. <p><i>Развивающие:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – учить составлять композицию, используя все пространство листа бумаги. <p><i>Воспитательные:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – воспитывать любовь к природе.
4.	«Волшебные бабочки»	Набрызги	<p>Цель: познакомить с новым способом изображения бабочки– «набрызг».</p> <p>Задачи:</p> <p><i>Образовательные:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – обогащать представления детей о бабочках, их внешнем виде. – расширять словарный запас. <p><i>Развивающие:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – развивать у детей познавательный интерес к природе; – тренировать воображение; – развивать мелкую моторику рук с использованием зубной щетки. <p><i>Воспитательные:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – воспитывать эстетический вкус и чувство цвета.
5.	«Ежик на опушке»	Тычок жесткой полусухой кистью	<p>Цель: освоить новый способ изобразительной деятельности – тычок жёсткой полусухой кистью.</p> <p>Задачи:</p> <p><i>Образовательные:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – формировать у детей представления о характерных признаках лесных животных, о внешнем виде и особенностях жизнедеятельности ежей; – научить передавать фактурность внешнего вида ежика (колючки). <p><i>Развивающие:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – способствовать развитию у детей творческого воображения, фантазии. <p><i>Воспитательные:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – воспитывать бережное отношение к животным.
6.	«Осенний пейзаж»	Пейзажная монотипия	<p>Цель: познакомить с нетрадиционной техникой изображения пейзажа – монотипией.</p> <p>Задачи:</p> <p><i>Образовательные:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – учить формировать предварительный замысел и реализовывать его; – учить передавать состояние погоды в теплый осенний день. <p><i>Развивающие:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – развивать у детей творческое воображение, фантазию. – воспитывать чувство композиции, цвета. <p><i>Воспитательные:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – прививать любовь к осенней природе.
7.	«Ваза с яблоками»	Рисование ватными палочками	<p>Цель: познакомить детей с новым способом изображения – ватными палочками.</p> <p>Задачи:</p> <p><i>Образовательные:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – учить раскрашивать яблоки с помощью ватных палочек – расширять и обогащать словарный запас детей. <p><i>Развивающие:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – развивать воображение; – учить создавать композицию. <p><i>Воспитательные:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – воспитывать эстетический вкус и чувство цвета.
8.	«Птица на ветке»	Печать листьями	<p>Цель: познакомить с нетрадиционной техникой изображения – печать листьями.</p> <p>Задачи:</p> <p><i>Образовательные:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – закреплять и расширять знания о перелетных и зимующих птицах. – учить выделять характерные особенности птиц. <p><i>Развивающие:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – развивать творческое воображение, фантазию. – развивать мелкую моторику рук. <p><i>Воспитательные:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – воспитывать любовь к родине и живой природе, бережное отношение к птицам.

№ п/п	Название занятия	Нетрадиционные техники	Программное содержание занятия
9.	«Подводный мир»	Граттаж	<p>Цель: познакомить с нетрадиционной техникой изображения подводного мира – граттаж.</p> <p>Задачи:</p> <p><i>Образовательные:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – познакомить детей с обитателями морского дна, рассказать об их особенностях. – продолжать учить выстраивать композицию рисунка. <p><i>Развивающие:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – развивать творческое воображение, фантазию. <p><i>Воспитательные:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – воспитывать аккуратность.
10.	«Необыкновенные цветы»	Ниткография	<p>Цель: познакомить детей с нетрадиционной техникой изображения – ниткография.</p> <p>Задачи:</p> <p><i>Образовательные:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – формировать умение самостоятельно подбирать цветовую гамму красок. – закреплять знания о цветах. <p><i>Развивающие:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – развивать внимание. – развивать творческое воображение, фантазию. <p><i>Воспитательные:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – воспитывать у детей интерес к занятию и стремление к достижению результата.

Таблица 4

Уровни развития воображения у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (констатирующий и контрольно-оценочный эксперименты)

Уровни выраженности девиантного поведения ребенка	Процентное соотношение	
	ЭГ (констатирующий эксперимент)	ЭГ (контрольно-оценочный эксперимент)
Высокий	13 %	13 %
Средний	37 %	75 %
Низкий	50 %	12 %
Всего	100 %	100
Статистическая значимость	$r = 0,76, p \leq 0,01$	

В рамках мероприятий по оценке эффективности проведенной коррекционно-педагогической работы по развитию воображения детей старшего дошкольного возраста с ОНР с использованием различных нетрадиционных техник рисования нами был проведен заключительный этап исследования – контрольный срез.

Проанализировав результаты по всем методикам, мы можем сравнить данные экспериментальной группы по констатирующему и контрольно-оценочному исследованию (таблица 4).

Проведенный анализ позволил сопоставить данные экспериментальной группы в констатирующем и контрольно-оценочном эксперименте, соответствующие среднему уровню развития воображения детей с ОНР в пределах 37 % и 75 % соответственно.

Показатель низкого уровня указанного параметра сократился с 50% до 12 % в контрольно-оценочном эксперименте. Высокий уровень развития воображения у детей ЭГ остался без изменения.

Согласно проведенной математической обработке данных методом коэффициента корреляции Спирмена экспериментальная группа на конец обучения показала значимую ранговую корреляционную связь, что говорит об эффективности проведенной коррекционно-педагогической работы.

В целом можно сказать, что все дети выполняли задачи на построение и воображение предлагаемого образа, их рисунки стали более яркими и оригинальными. Предложенная коррекционная работа будет способствовать не только развитию базовых психических процессов, творческих возможностей детей, но и интеллектуально-волевым качеств, зрительно-моторной координации рук, позволяющих подготовить детей к школьному обучению.

Список литературы

- Венгер Л.А., Мухина В.С.* Развитие внимания, памяти и воображения в дошкольном возрасте // Дошкольное воспитание, 2004. № 12. 30 с.
- Выготский Л.С.* Воображение и творчество в детском возрасте: Психологический очерк: книга для учителя. М.: Просвещение, 1991, 93 с.
- Глухов В.П.* Особенности творческого воображения у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи // Недоразвитие речи. Вопросы теории и практики: межвуз. сб. науч. трудов. М.: МГПИ им. В.И. Ленина, 1985. 145 с.
- Дьяченко О.М., Кириллова А.И.* О некоторых особенностях развития воображения у детей дошкольного возраста // Вопросы психологии, 1980. № 2. С. 12–18.

Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. М.: Педагогика, 1986. 240 с.

Давыдова Г.Н. Нетрадиционные техники рисования в детском саду. М.: Изд-во Скрипторий, 2007. Ч. 1. 80 с.; ч. 2, 72 с.

Занятия по рисованию с дошкольниками / Т.И. Сайганова, Е.М. Седова, В.Ю. Слепцова, Т.В. Смагина; под ред. Е.М. Седовой. М.: Сфера, 2009. 54 с.

Казакова Т.Г. Рисование с детьми дошкольного возраста: Нетрадиционные техники, планирование, конспекты занятий. М.: ТЦ Сфера, 2009. 128 с.

Калягин В.А., Овчинникова Т.С. Логопсихология. М.: Академия, 2006. 320 с.

Коломинский Я.Л. Учителю о психологии детей шестилетнего возраста: кн. для учителя. М.: Просвещение, 1988. 190 с.

Полюнов Ю.А. Воображение и способности. М.: Знание, 1982. 96 с.

Нищева Н.В. Программа коррекционно-развивающей работы в логопедической группе детского сада для детей с общим недоразвитием речи (с 4 до 7 лет). СПб.: Детство-Пресс, 2006. 352 с.

От рождения до школы. Инновационная программа дошкольного образования / под ред. Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, Э.М. Дорофеевой. 5-е изд. (инновационное), испр. и доп. М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2019. 336 с.

Поддьяков Н.Н. Новый подход к развитию творчества у дошкольников // Вопросы психологии, 1990. № 1. С. 16–197.

Сакулина Н.П. Методика обучения изобразительной деятельности и конструированию / под ред. Т.С. Комаровой. М.: Просвещение, 1979. 272 с.

Цыпина Н.А. Особенности творческого воображения младших школьников с задержкой психического развития // Дефектология, 1982. № 5. С. 5–10.

References

Wenger L.A., Mukhina V.S. *Osobennosti tvorcheskogo voobrazheniya mladshih shkol'nikov s zaderzhkoj psihicheskogo razvitiya* [Development of attention, memory and imagination in preschool age]. *Doshkol'noe vospitanie* [Preschool education], 2004, № 12, 30 p. (In Russ.)

Vygotsky L.S. *Voobrazhenie i tvorchestvo v det'skom vozraste: Psihologicheskij ocherk: kniga dlya uchitelya* [Imagination and creativity in childhood: Psychological sketch: A book for the teacher]. Moscow, Education Publ., 1991, 93 p. (In Russ.)

Glukhov V.P. *Osobennosti tvorcheskogo voobrazheniya u detej doshkol'nogo vozrasta s obshchim nedorazvitiem rechi* [Features of creative imagination in preschool children with general speech underdevelopment]. *Nedorazvitie rechi. Voprosy teorii i praktiki: mezhvuz. sb. nauch. trudov* [Speech underdevelopment [Questions of theory and practice, Interuniversity collection of scientific papers]. Moscow, 1985, 145 p. (In Russ.)

Dyachenko O.M., Kirillova A.I. *O nekotoryh osobennostyah razvitiya voobrazheniya u detej doshkol'nogo vozrasta* [On some features of the development of imagination in preschool children]. *Voprosy psikhologii* [Questions of psychology], 1980, №2, pp. 12–18. (In Russ.)

Davydov V.V. *Problemy razvivayushchego obucheniya* [Developmental learning problems]. Moscow, Pedagogika Publ., 1986. 240 p. (In Russ.)

Davydova G.N. *Netradicionnye tekhniki risovaniya v detskom sadu* [Non-traditional drawing techniques in kindergarten]. Part 1, 2. Moscow, Scriptorium Publishing House Publ., 2007. (In Russ.)

Zanyatiya po risovaniyu s doshkol'nikami [Drawing lessons with preschoolers]. Moscow, Sfera Publ., 2009. 54 p. (In Russ.)

Kazakova T.G. *Risovanie s det'mi doshkol'nogo vozrasta: Netradicionnye tekhniki, planirovanie, konspekty zanyatij* [Drawing with preschool children: Non-traditional techniques, planning, class notes]. Moscow, TC Sphere Publ., 2009, 128 p. (In Russ.)

Kalyagin V.A., Ovchinnikova T.S. *Logopsihologiya* [Logopsychology]. Moscow, Academy Publ., 2006, 320 p. (In Russ.)

Kolominsky Ya.L. *Uchitelju o psihologii detej sheshtiletнего vozrasta: kn. dlya uchitelya* [To the teacher about the psychology of children of six years of age: Book. for the teacher]. Moscow, Education Publ., 1988, 190 p. (In Russ.)

Poluyanov Yu.A. *Voobrazhenie i sposobnosti* [Imagination and ability]. Moscow, Knowledge Publ., 1982, 96 p. (In Russ.)

Nishcheva N.V. *Programma korrekcionno-razvivayushchej raboty v logopedicheskoj gruppe detskogo sada dlya detej s obshchim nedorazvitiem rechi (s 4 do 7 let)* [The program of correctional and developmental work in speech therapy a kindergarten group for children with general speech underdevelopment (from 4 to 7 years old)]. SPb, Childhood-Press Publ., 2006, 352 p. (In Russ.)

Ot rozhdeniya do shkoly. Innovacionnaya programma doshkol'nogo obrazovaniya [From birth to school. An innovative preschool education program]. Moscow, MOSAIKA-SINTEZ Publ., 2019, 336 p. (In Russ.)

Poddyakov N.N. *Novyj podhod k razvitiyu tvorchestva u doshkol'nikov* [A new approach to the development of creativity in preschoolers]. *Voprosy psikhologii* [Questions of psychology], 1990, № 1, pp. 16–197. (In Russ.)

Sakulina N.P. *Metodika obucheniya izobrazitel'noj deyatel'nosti i konstruirovaniyu* [Methods of teaching visual activity and design]. Moscow, Education Publ., 1979, 272 p. (In Russ.)

Tsypina N.A. *Osobennosti tvorcheskogo voobrazheniya mladshih shkol'nikov s zaderzhkoj psihicheskogo razvitiya* [Features of the creative imagination of junior schoolchildren with mental retardation]. *Defektologiya* [Defectology], 1982, № 5, pp. 5–10. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 29.11.2020; одобрена после рецензирования 11.01.2021; принята к публикации 26.02.2021.

The article was submitted 29.11.2020; approved after reviewing 11.01.2021; accepted for publication 26.02.2021.

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 1. С. 216-221. ISSN 2073-1426
Vestnik of Kostroma State University, 2021, vol. 27, № 1, pp. 216-221. ISSN 2073-1426
Научная статья
УДК 159.942
<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-1-216-221>

ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОБЛЕМ, ВОЗНИКАЮЩИХ У ОСУЖДЕННЫХ ИНВАЛИДОВ В ПРОЦЕССЕ ИХ АДАПТАЦИИ К УСЛОВИЯМ ЛИШЕНИЯ СВОБОДЫ

Саторова Дарья Владиславовна, Академия права и управления Федеральной службы исполнения наказаний, Рязань, Россия, rayan_brain@mail.ru

Аннотация. Цель статьи заключается в представлении результатов пилотажного исследования проблем осужденных инвалидов, возникающих в период их адаптации к условиям лишения свободы. В статье автор стремится объяснить, что препятствует эффективной адаптации к условиям лишения свободы такой специфической категории осужденных, как инвалиды; с какими трудностями они сталкиваются, каково их отношение к окружающей обстановке и другим людям, каковы их желания и мотивы. В качестве методики исследования применялось анкетирование с применением разработанной автором анкеты. Результаты исследования позволили проанализировать трудности, с которыми сталкиваются осужденные указанной категории на начальном этапе отбывания наказания в исправительном учреждении и сравнить полученные данные с результатами теоретического исследования. Содержание статьи позволяет решить две основные задачи: теоретическую – сформулировать критерии адаптированности осужденных инвалидов к условиям лишения свободы; практическую – наметить пути совершенствования педагогического сопровождения процесса их адаптации.

Ключевые слова: адаптация, педагогическое сопровождение, осужденные инвалиды, условия лишения свободы, адаптированность, условия отбывания наказания, исправительное учреждение

Для цитирования: Саторова Д.В. Характеристика проблем, возникающих у осужденных инвалидов в процессе их адаптации к условиям лишения свободы // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 1. С. 216-221. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-1-216-221>

Research Article

CHARACTERISTICS OF PROBLEMS THAT ARISE IN CONVICTED PERSONS WITH DISABILITIES IN THE PROCESS OF THEIR ADAPTATION TO THE CONDITIONS OF DEPRIVATION OF LIBERTY

Daria V. Satorova, Academy of Law and Management of the Federal Penal Service of the Russian Federation, Ryazan, Russia, rayan_brain@mail.ru

Abstract. The purpose of the article is to present the results of a pilot study of the problems of disabled convicts that arise during their period of adaptation to prison conditions. The author seeks to explain in the article what impedes the effective adaptation to prison conditions of such a specific category of prisoners as the disabled; what difficulties they face, what their attitude to the environment and to other people is, what their wishes and motives are. What was used as a research methodology was a questionnaire which had been developed by the author. The results of the research allowed us to analyse the difficulties that the convicts of this category face at the initial stage of serving their sentence in the correctional facility and to compare the data obtained with the results of theoretical research. The content of the article allows solving two main tasks – theoretical one, to formulate criteria of adaptation of disabled convicts to conditions of imprisonment; practical one, to outline ways to improve pedagogic support of the process of their adaptation.

Keywords: adaptation, pedagogic support, convicted persons with disabilities, conditions of deprivation of liberty, adaptability, prison conditions, correctional institution

For citation: Satorova D.V. Characteristics of problems that arise in convicted persons with disabilities in the process of their adaptation to the conditions of deprivation of liberty. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2021, vol. 27, № 1, pp. 216-221 (In Russ.). <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-1-216-221>

В уголовно-исполнительной системе, претерпевающей преобразования, сегодня присутствует тенденция замены лишения свободы более мягкими видами наказаний. Однако рост преступности сохраняется. В этом контексте особую важность приобретает повышение эффективности воспитательной работы с осужденными в исправительных учреждениях [Кириллова: 10].

Определение понятия, сущности и специфики адаптации осужденных инвалидов к условиям лишения свободы [Андерсон: 15–19], выявление факторов, препятствующих и способствующих адаптации [Сатторова: 265–270] доказывают необходимость глубокого исследования данного феномена. Для этого автором было проведено пилотажное исследование, результаты которого позволили уточнить критерии и показатели адаптированности осужденных инвалидов к условиям лишения свободы, определить современное состояние проблемы. В качестве методики была выбрана разработанная автором анкета.

В пилотажном исследовании участвовали 110 осужденных инвалидов, отбывающих наказание в исправительных колониях строгого режима.

С целью определения критериев и показателей адаптированности осужденных инвалидов к условиям лишения свободы была использована полужакрытая анкета, условно разбитая на блоки, посвященные следующим аспектам:

- отношение осужденных инвалидов к условиям лишения свободы, удовлетворенность ими;
- поведение осужденных инвалидов в процессе адаптации к условиям лишения свободы;
- взаимоотношения осужденных инвалидов с другими людьми, конфликты;
- обучение и трудоустройство осужденных инвалидов в исправительном учреждении;
- досуг, здоровье, отношение к своему будущему осужденных инвалидов.

Для математической обработки результатов анкетного опроса использовался общий индекс удовлетворенности (J) и коэффициент значимости (K3) [Кузьмина: 108]. Общий индекс удовлетворенности (усредненная оценка того или иного ответа на вопрос) рассчитывается по формуле:

$$J = \frac{a(+1) + b(+0,5) + c(0) + d(-0,5) + e(-1)}{N},$$

где J – индекс удовлетворенности;

a – количество максимально удовлетворенных ответов;

b – количество удовлетворенных ответов;

c – количество ответов с неопределенным, безразличным, противоречивым отношением;

d – количество неудовлетворенных ответов;

e – количество максимально неудовлетворенных ответов;

N – общее число респондентов.

Различной степени выраженности показателей по индексу (J) присваивались условные числовые

значения от (+1) до (–1), где (+1) – максимум удовлетворенности, (+0,5) – удовлетворенность, (0) – неопределенное и безразличное отношение, (–0,5) – неудовлетворенность, (–1) – максимум неудовлетворенности. Если при такой технике исчисления среднее значение индекса удовлетворенности находилось в промежутке от (–1) до (+1), можно говорить о неопределенной выраженности показателей; при J, равном (+1), выраженность показателей является наиболее четкой, при J, равном (–1), показатели не выражены.

Коэффициент значимости (величина средней оценки шкалы распределения голосов по определенному критерию, избранному для характеристики явления) определялся по следующей формуле:

$$K3 = \frac{Чп.о. - Чо.о.}{N},$$

где K3 – коэффициент значимости;

Ч п.о. – число положительных оценок;

Ч о.о. – число отрицательных ответов;

N – общее число опрошенных респондентов.

Положительное значение средней оценки свидетельствовало о преобладании положительных оценок по данному критерию. Чем ближе средняя оценка к (+1) или к (–1), тем больше число соответствующих оценок. Ноль указывал на то, что количество положительных оценок совпадает с количеством отрицательных оценок.

Задачей первого блока анкеты было выявление отношения осужденных инвалидов к условиям лишения свободы: в какой мере осужденные инвалиды удовлетворены условиями лишения свободы, принимают ли их или отрицают, следует ли, с их точки зрения, менять существующие условия (табл. 1).

Анализируя данные таблицы 1, где выявляется степень удовлетворенности осужденными инвалидами условиями отбывания наказания в исправительном учреждении, можно констатировать следующее: большинство осужденных инвалидов (58,2 % опрошенных) в «какой-то мере» удовлетворены вышеперечисленными условиями. Однако тревогу вызывает то, что из числа опрошенных осужденных 18,7 % констатируют неудовлетворенность условиями отбывания наказания. Такие осужденные более требовательно оценивают окружающую обстановку и им сложнее привыкнуть к новым условиям.

На вопрос «Как Вы считаете, нужно ли вносить изменения, улучшать ныне существующие условия отбывания наказания в Вашем исправительном учреждении?» 38,2 % респондентов ответили «нужно», 28,2 % – «скорее да, чем нет», 18,2 % – «скорее нет, чем да» и 15,4 % респондентов ответили «не нужно». Затруднений этот вопрос не вызвал ни у кого. Индекс удовлетворенности (J) и коэффициент значимости (K3) по этому вопросу довольно низки: J равен (–0,28); K3 равен (–0,33). Таким образом, подавляющее большинство осужденных инвалидов считает, что условия отбывания наказаний следует улучшать.

Таблица 1

Оценка удовлетворенности условиями отбывания наказания

В какой мере Вы удовлетворены перечисленными условиями?	В полной мере		В какой-то мере		Не удовлетворен	
	N	%	N	%	N	%
Бытовые условия	30	27,3	69	62,1	11	11,6
Питание	28	25,2	72	63,8	10	11
Доступность объектов исправительного учреждения для инвалидов	31	28,9	65	58,5	14	12,6
Психологический микроклимат в отряде	22	28,8	78	70,2	10	11
Организация культурно-массовых, спортивных мероприятий	34	31,6	71	63,9	5	4,5
Социальная работа	17	15,6	58	52,7	35	31,7
Психологическая работа	19	17,3	62	56,3	29	26,4
Воспитательная работа	17	15,6	52	46,3	41	38,1
Медицинская помощь	16	15,5	66	59,9	28	24,6
Организация труда	18	16	44	39,9	48	44,1
Объекты проведения досуга (клуб, библиотека)	22	19,9	64	58,2	24	21,9
Среднее арифметическое	23	23,1	64	58,2	23	18,7

Таблица 2

Результаты опроса осужденных инвалидов об адаптации к условиям лишения свободы

Вопрос	Общий индекс удовлетворенности (J)	Коэффициент значимости (K3)
Трудоустроены ли Вы в исправительном учреждении?	+0,51	+0,66
Хотели бы Вы получить образование?	-0,23	-0,24
Хотели бы Вы освоить какую-либо профессию?	+0,33	+0,47
Часто ли возникают конфликты между Вами и другими осужденными?	+0,21	+0,34
Поддерживаете ли Вы связь с окружением (друзьями, знакомыми), с которыми общались до лишения свободы?	+0,47	+0,50
Хотели бы Вы, чтобы в распорядок дня ИУ были внесены изменения, касающиеся осужденных инвалидов?	+0,37	+0,51

Второй блок анкеты «Поведение осужденных инвалидов в процессе адаптации к условиям лишения свободы» позволил выявить, как ведут себя респонденты в условиях лишения свободы, приспособления к ним, а также определить, какие аспекты адаптации протекают с наибольшими трудностями (табл. 2).

Анализ данных, представленных в таблице 2, показал, что большинство осужденных инвалидов трудоустроены в исправительном учреждении: J равен (+0,51); K3 равен (+0,66). Положительные коэффициенты получены и при ответе на вопрос о желании освоить какую-либо профессию: J равен (+0,33); K3 равен (+0,47). Полученные данные свидетельствуют о том, что у большинства осужденных инвалидов есть желание работать. Но получать образование хотят лишь 41 осужденный (37,3 %), причем 8,2 % все равно не получают его в силу ограниченных возможностей здоровья. Однако причина такого противоречия не только в состоянии здоровья осужденных. Ряд других причин представлен в таблице 3.

Анализируя данные таблицы 3, можно заключить, что основной причиной, не позволяющей уделять должное внимание образованию и трудовой деятель-

ности, является неприспособленность условий труда и обучения для инвалидов, на которую указала почти треть (30,1 %) опрошенных осужденных инвалидов. Вторым по значимости обстоятельством является слабое здоровье и плохое самочувствие осужденных инвалидов – 25,4 %. Отсутствие рабочих мест по значимости заняло третью позицию в списке причин, на нее указали 20 % осужденных инвалидов. Четвертая причина – отсутствие желания к труду и обучению (16,4 %), что подтверждает приведенные выше выводы о недостаточной мотивации осужденных инвалидов адаптироваться к условиям лишения свободы. В перечне причин, препятствующих обучению и труду осужденных инвалидов, указаны также неуверенность в пользе труда и обучения (10 %), нежелание приносить пользу руководству исправительного учреждения и государству (10 %), идеологические и религиозные причины (8,2 %).

В целях комплексного анализа проблемы нежелания и невозможности заниматься обучением и трудовой деятельностью были проанализированы ответы осужденных инвалидов на вопрос «Как Вы проводите личное время?» (табл. 4).

Как следует из приведенных в таблице 4 данных, самым распространенным способом прове-

Таблица 3

Причины, препятствующие обучению и трудовой деятельности

Причины	N	%	Ранг
Условия труда и обучения не оборудованы для инвалидов	34	30,1	1
Слабое здоровье, плохое самочувствие, вызванное инвалидностью	28	25,4	2
Отсутствие рабочих мест	22	20	3
Отсутствие желания к труду и обучению	18	16,4	4
Неуверенность в пользе труда и обучения	11	10	5
Нежелание приносить пользу руководству исправительного учреждения и государству	11	10	5
Идеологические, религиозные причины	9	8,2	6

Таблица 4

Предпочтительные способы проведения личного времени осужденными инвалидами

Способы	N	%	Ранг
Просмотр фильмов и телепередач	56	50,1	1
Чтение литературы	43	39,1	2
Общение с другими осужденными	42	38,2	3
Решение бытовых вопросов	37	33,6	4
Изучение прессы	11	10	5
Занятие физической культурой	9	8,2	6
Творчество	9	8,2	6
Участие в самодеятельности	6	5,4	7
Посещение храма	6	5,4	7
Самообразование	4	3,6	8
Настольные игры	3	2,7	9
Посещение психолога	1	0,9	10

Таблица 5

Причины конфликтов между осужденными

Способы	N	%	Ранг
Агрессия	59	53,6	1
Непонимание	42	38,1	2
Неумение решать проблемы без конфликтов	39	35,4	3
Скука, желание «развлечься», провоцируя конфликт	34	30,9	4
Оскорбление	43	30,1	5
Игнорирование	32	29,1	6
«Причина конфликтов не во мне»	30	27,3	7
Ненависть к окружающим	26	23,6	8
Жестокость	25	22,7	9
Желание быть лидером	15	13,6	10
Притеснение	13	11,8	11

дения личного времени осужденными инвалидами является просмотр фильмов и телепередач (50,1 %). Второй по распространенности способ – чтение литературы (39,1 %), третью позицию заняло общение с другими осужденными (38,2 %).

Следует отметить, что полученные нами данные о приоритетных направлениях досуга осужденных позволяют свидетельствовать о предпочтении осужденными достаточно пассивных занятий, не требующих значительной физической активности, что подтверждает отсутствие мотивации к физической активности и общественной деятельности.

Следующий блок вопросов посвящен взаимоотношениям осужденных инвалидов с другими людьми. На частое возникновение конфликтов с другими осужденными указали 21,8 % респондентов. «Иногда» ответили 53,6 % опрошенных. 15,4 % ответили, что конфликты с другими осужденными возникают редко, 5,4 % никогда не конфликтуют с другими осужденными. У 3,6 % осужденных инвалидов возникли затруднения при ответе на данный вопрос. В связи с высоким коэффициентом $J = 0,35$, считаем необходимым представить основные причины данных конфликтов, указанные осужденными инвалидами (табл. 5).

Изменения, которые следует внести в распорядок дня исправительного учреждения для осужденных инвалидов (по мнению осужденных инвалидов)

Изменения	N	%	Ранг
Выделить время для дневного сна	4	3,6	2
«Свободный» внешний вид	3	2,7	3
«Свободный» распорядок дня	3	2,7	3
Пятиразовое питание	3	2,7	3
Подъем позже на 1 час	5	4,5	1

На частое возникновение конфликтов, по мнению осужденных инвалидов, больше всего влияет их собственная агрессия (53,6 %), непонимание (38,1 %), неумение решать проблемы без конфликтов (35,4 %). Респонденты расширили перечень причин конфликтов, добавив свои варианты. Среди них весьма распространены ответы: «причина конфликтов не во мне», «причина в действиях других осужденных», «скука», «желание развлечься путем создания конфликтной ситуации». Анализируя эти причины и их высокий ранг в таблице, автор предполагает, что большое число осужденных, не занятых трудом, пустое времяпрепровождение способствуют частым конфликтам с участием осужденных инвалидов. Также имеет место распространенная среди осужденных инвалидов позиция «мне все должны», «я на особом положении».

В проведенном анкетировании установлено, что большинство осужденных инвалидов поддерживают связь с родственниками, 40 % поддерживают нормальные отношения, 15,4 % оценивают свои отношения с родственниками как напряженные. У 30 % опрошенных есть родные, но они не общаются, у 14,5 % родственников нет. Полученные данные свидетельствуют о том, что в процессе адаптации осужденных к условиям лишения свободы им может быть оказана самая значимая поддержка – со стороны их семьи.

Аналогичный вопрос был задан осужденным инвалидам относительно их окружения до лишения свободы. Ответы распределились следующим образом: 19,1 % уверенно ответили, что поддерживают отношения, 43,6 % ответили «иногда», 12,7 % – «редко», 24,5 % связь не поддерживают. Коэффициент удовлетворенности по данному вопросу $J = 0,1$ достаточно высок, однако это внушает тревогу, так как весьма вероятно, что окружение осужденных на свободе состояло из криминально настроенных лиц, и поддержка в процессе адаптации инвалида к условиям лишения свободы не принесет положительных результатов.

Нами также было уделено внимание в анкете аспектам здорового образа жизни осужденных инвалидов. Был задан вопрос о курении. Большинство респондентов (30,9 %) выбрало вариант «курю, но стараюсь отказаться от курения». Еще 29,1 % не планируют отказываться от этой привычки, 27,3 % отказались и 12,7 % никогда не курили.

Эти данные наводят на мысль о необходимости оказания помощи осужденным в их стремлении к здоровому образу жизни, поскольку при усугублении проблем со здоровьем процесс адаптации затрудняется еще больше.

В анкете осужденным инвалидом было предложено ответить, хотели бы они, чтобы в распорядок дня исправительного учреждения были внесены изменения, касающиеся осужденных инвалидов, и какие именно. 82 осужденных (74,5 %) ответили утвердительно, 28 (25,5 %) отрицательно. Однако лишь 18 (16 %) респондентов дополнили свой ответ уточнением характера желаемых изменений. Представим их ответы в таблице (табл. 6).

Исходя из представленных ответов, никто из осужденных не предложил оптимизировать распорядок дня путем добавления культурно-массовых, воспитательных и обучающих мероприятий. Опрошенные осужденные желают лишь отдыха и минимизации ограничений.

Анкета завершается открытым вопросом «Каким Вы видите свое будущее?» Лишь 38 осужденных дали ответ. Игнорирование респондентами данного вопроса может быть вызвано неумением формулировать мысли и нежеланием делиться столь личной информацией или, что особенно тревожно, отсутствием планов на будущее. Анализ ответов на данный вопрос подтвердил наше предположение о крайней нуждаемости осужденных инвалидов в помощи, так как лишь при условии адаптации к ныне существующей обстановке становится возможным построение позитивных планов на будущее.

Полученные данные подтверждают, что адаптация осужденных инвалидов к условиям лишения свободы связана с рядом трудностей: барьеры в общении, низкий образовательный уровень, невовлеченность в трудовую деятельность, утрата социально полезных связей, ограниченность выбора занятий. Все это отражается на психологическом комфорте и нервно-психическом здоровье осужденных, на их поведении и мотивации к исправлению. Усугубляется ситуация отсутствием привычных комфортных условий быта и труда. Ограничение правилами внутреннего распорядка лишает осужденного возможности тесно поддерживать социально-полезные связи. В результате влияния перечисленных проблем осужденные инвалиды оказываются в состоянии тревоги и стресса.

Для нормализации своего психологического состояния большинство осужденных инвалидов предпочитают пассивный отдых, а не работу над собой, направленную на адаптацию к условиям лишения свободы. Исходя из ответов на многие вопросы, можно сделать вывод о низкой мотивации и безынициативности осужденных в процессе собственной адаптации. Таким образом, эмпирические данные позволили подтвердить выводы, полученные в ходе проведенного теоретического анализа процесса адаптации осужденных инвалидов к условиям лишения свободы [Андерсон: 15–19], прохождение которого, как свидетельствуют полученные результаты, отражается на психологическом комфорте и нервно-психическом здоровье осужденных, на их поведении и эффективности процесса исправления. Обобщение результатов данного пилотажного исследования, результатов анализа теоретических источников и личного опыта работы автора в исправительном учреждении позволило выделить три критерия адаптированности осужденных инвалидов к условиям лишения свободы: личностно-субъективный, связанный с отношением осужденных к условиям лишения свободы и собственной адаптации к ним; поведенческий, характеризующий непосредственно их активность и направленность действий; эмоционально-физиологический, характеризующий состояние осужденных инвалидов в период их адаптации к условиям лишения свободы, наличие психологических проблем, негативных психических состояний и дезадаптивных моментов. Кроме того, полученные данные позволяют оценить современное состояние проблемы адаптации осужденных инвалидов к условиям лишения свободы и разработать на их основе технологию педагогического сопровождения данного процесса.

Список литературы

Андерсон Д.В. Специфика адаптации осужденных инвалидов // Актуальные проблемы организации деятельности органов и учреждений УИС: материалы Межвуз. науч.-практ. конф. памяти заслуженного деятеля науки РСФСР, д-ра юрид. наук, проф. А.И. Зубкова и Дню российской науки. 2017. С. 15–19.

Кириллова Т.В. Система принципов исправления в пенитенциарной педагогике // Глобальный научный потенциал. СПб.: ТМБпринт, 2020. № 9 (114). С. 10.

Кузьмина Н.В. Методы исследования педагогической деятельности. Л., 1970.

Саторова Д.В. Адаптация осужденных инвалидов к условиям лишения свободы: факторы, влияющие на ее эффективность // Уголовно-исполнительная система: реалии и перспективы развития: материалы по итогам II Междунар. заоч. науч.-практ. конф.. Псков, 2020. С. 265–270.

References

Anderson D.V. *Specifika adaptacii osuzhdennykh invalidov* [Specifics of adaptation of convicted persons with disabilities. *Aktual'nye problemy organizatsii deiatel'nosti organov i uchrezhdenii UIS. Materialy Mezhhuzovskoi nauch.-prakt. konferentsii pamiati zaslužennogo deiatelia nauki RSFSR, doktora iuridicheskikh nauk, professora A.I. Zubkova i Dniu Rossijskoi nauki* [Actual problems of the organization of activity of bodies and institutions of the penitentiary system. Materials of the Interuniversity Scientific and Practical Conference in memory of the Honored Scientist of the RSFSR, Doctor of Law, Professor A.I. Zubkov and the Day of Russian Science]. Ryazan, 2017. (In Russ.)

Kirilova T.V. *Sistema principov ispravleniya v penitenciarnoj pedagogike* [System of principles of correction in penitentiary pedagogy]. *Global'nyi nauchnyi potentsial* [The global scientific potential]. Saint Petersburg, 2020. (In Russ.)

Kuz'mina N.V. *Metody issledovaniya pedagogicheskoy deyatel'nosti* [Methods of research of pedagogical activity]. Leningrad, 1970. (In Russ.)

Satorova D.V. *Adaptaciya osuzhdennykh invalidov k usloviyam lisheniya svobody: faktory, vliyayushchie na ee effektivnost'* [Adaptation of convicted persons with disabilities to the prison conditions: factors affecting its effectiveness. *Materialy po itogam II Mezhdunarodnoi zaochnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii «Ugolovno-ispolnitel'naya sistema: realii i perspektivy razvitiia»* [Materials on the results of the II International Correspondence Scientific and Practical Conference «The Penal system: realities and prospects of development»]. Pskov, 2020. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 28.11.2020; одобрена после рецензирования 16.01.2021; принята к публикации 26.02.2021.

The article was submitted 28.11.2020; approved after reviewing 16.01.2021; accepted for publication 26.02.2021.

ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 1. С. 222-227. ISSN 2073-1426
Vestnik of Kostroma State University, 2021, vol. 27, № 1, pp. 222-227. ISSN 2073-1426
Научная статья
УДК 373.5.016:54
<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-1-222-227>

ВЛИЯНИЕ ГОСУДАРСТВЕННОЙ ПОЛИТИКИ НА РАЗВИТИЕ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ВНЕШКОЛЬНОГО ХИМИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В 20-Е ГГ. XX В.

Полупаненко Елена Геннадиевна, кандидат педагогических наук, Луганский государственный педагогический университет, Луганск, Луганская Народная Республика, aktiniua@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4932-8093>

Аннотация: В статье представлен анализ сложившейся отечественной практики внешкольного химического образования в первые годы правления советской власти и изменений, произошедших в дополнительном образовании в условиях новой образовательной среды под влиянием социально-политических факторов. Представлено описание основных модернизационных процессов в системе образования в целом, которые повлияли на развитие и совершенствование отечественного внешкольного химического образования в 20-е гг. XX в. Рассматриваются основные законодательные акты и постановления советского правительства в области внешкольного образования за 20-е гг. XX в., обусловившие обновление целей и содержания дополнительного химического образования в соответствии с государственными задачами политехнического обучения граждан. Указано, что на законодательном уровне советская власть передала управление внешкольным образованием Народному комиссариату по просвещению, что способствовало его развитию, многообразию направлений и форм. Установленные в 20-е гг. XX в. формы организации и управления системой внешкольного образования показали свою высокую результативность и действовали на протяжении многих десятилетий. В статье акцентируется внимание на необходимости тщательно изучать положительный исторический опыт организации внешкольного химического образования в 20-е гг. XX в. с целью выявления направлений его модернизации на современном этапе развития системы дополнительного образования школьников

Ключевые слова: советское образование, внешкольное образование, дополнительное образование, внешкольное химическое образование, химические клубы, политпросветотдел

Для цитирования: Полупаненко Е.Г. Влияние государственной политики на развитие отечественного внешкольного химического образования в 20-е гг. XX в. // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 1. С. 222-227. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-1-222-227>

Research Article

THE INFLUENCE OF STATE POLICY ON THE DEVELOPMENT OF SOVIET OUT-OF-SCHOOL CHEMISTRY EDUCATION IN THE 1920

Elena G. Polupanenko, Candidate of Pedagogic Sciences, Lugansk Pedagogic University, Lugansk, aktiniua@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4932-8093>

Abstract. The article presents an analysis of the actual Soviet practice of out-of-school chemistry education in the early years of the Soviet power and the changes that took place in out-of-school education in the new educational environment under the influence of socio-political factors. A description of the main modernisation processes in the education system as a whole, which influenced the development and improvement of Soviet out-of-school chemistry education in the 1920s, is presented. The main legislative acts and decrees of the Soviet government in the field of out-of-school education in the 1920s, which led to the renewal of the goals and content of additional chemistry education in accordance with the tasks of global polytechnic national education of the people, are considered. At the legislative level, the Soviet power had returned the management of out-of-school education to the People's Commissariat for Education, which contributed to its development and the variety of its directions and forms. The article focuses on the need to carefully study the positive historical experience of organising out-of-school chemistry education in the 1920s in order to identify the directions of its modernisation at the present stage of development of the system of additional education for schoolchildren.

Keywords: Soviet education, out-of-school education, additional education, out-of-school chemistry education, chemical clubs, political enlightenment department

For citation: Polupanenko E.G. The influence of state policy on the development of Soviet out-of-school chemistry education in the 1920. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2021, vol. 27, № 1, pp. 222-227 (In Russ.). <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-1-222-227>

Современное внешкольное (дополнительное) образование в России ориентировано на определение жизненных позиций, выбор профессии, приобретение ценностных ориентиров и предоставляет возможности для активной самореализации учащихся. Внешкольное химическое образование как подсистема общего внешкольного образования формируется, развивается и совершенствуется параллельно и зависит от его целей, задач, принципов, функций, а направление работы соответствует динамике развития внешкольной работы в целом. Однако в настоящее время наблюдается стагнация химического направления во внешкольном образовании, сокращение количества натуралистических, технических клубов и секций. Цели и задачи дополнительного образования школьников переориентированы на потребности семьи, имеют гуманитарный характер и не учитывают потребности современного научно-технического развития государства.

Причина доминирования спортивных и музыкально-эстетических внешкольных учреждений заключается в том, что на сегодняшний момент отсутствует четкая государственная политика по отношению к внешкольному химическому образованию, нет единой концепции по развитию естественно-научного направления во внешкольном образовании, также устаревает материальная база и сокращается кадровый потенциал. Поиск путей решения обозначенных проблем привел к изучению исторического опыта развития внешкольного химического образования в первые годы советской власти. Именно в эти годы начинает формироваться устойчивая система внешкольного химического образования, адаптируется уникальный опыт ее функционирования, определяются основные векторы развития.

Цель статьи – изучение влияния государственной образовательной политики на развитие системы внешкольного химического образования в 20-е гг. XX в.

Выявление закономерного влияния государственной образовательной политики на развитие внешкольного химического образования в 20-е г. XX в. позволит предложить оптимальные пути совершенствования дополнительного химического образования школьников в настоящее время.

Исторической базой в исследовании генезиса внешкольного образования в советский период послужили материалы Государственного архива Российской Федерации о деятельности Временного правительства, о работе комиссии по реформам народного образования, постановления и протоколы заседаний Государственной комиссии по просвещению и резолюции об основных задачах внешкольного образования.

В исследованиях В.А. Березиной, М.Б. Коваль, С.В. Смальцевой, А.П. Фадеевой рассматриваются особенности становления внешкольного образования в России и выделяются хронологические периоды: дореволюционный, советский и современный.

В дореволюционный период наблюдается возникновение различных форм внешкольного образования. Появление самых первых проявлений внешкольной деятельности связывают с Шляхетским корпусом в Санкт-Петербурге, где в 30-е гг. XIX в. был организован литературный кружок будущем поэтом П. Сумароковым. Однако организационное развитие внешкольных форм работы можно отнести к началу XX века, когда во многих городах России педагогами-энтузиастами были организованы клубы для детей. Т.С. Шацкий, А.У. Зеленко, К.А. Фортунатов, П.Ф. Лесгафт, К.Н. Вентцель стояли у истоков становления внешкольной работы, которая перестала выполнять только культурно-досуговую роль, а приобрела и образовательную функцию [История]. Первые внешкольные учреждения – детские лагеря, летние трудовые колонии, клубы во многом выполняли компенсирующую функцию, обеспечивая элементарное образование в отсутствии школьного [Машинистова: 39].

Советский период начинается в 20-е гг. XX века. Несмотря на то, что внешкольная работа сохраняет в этот период применявшиеся до революции формы и методы, она переходит на новый виток своего развития: внешкольное образование включается в общую систему народного просвещения, под государственный контроль переходит система внешкольных учреждений, внешкольная работа становится частью коммунистического воспитания. Так описывает советский период развития внешкольного образования Б.А. Дейч: «В это время активное включение государства в процесс организации внешкольной работы (внешкольного воспитания) приводит как к увеличению и разнообразию учреждений, так и к качественному развитию содержания, форм и методов внешкольной работы» [Дейч: 152]. Залогом бурного развития внешкольных учреждений становится то, что их деятельность полностью соответствует потребностям государства и заключается в расширении своего влияния на детей, в осуществлении их воспитания в русле формирующейся идеологии, в приобщении их к новым социальным и культурным ценностям. Учреждения внешкольной работы становятся эффективным звеном в системе общего воспитания, в них быстро накапливается уникальный опыт организационной работы и педагогического взаимодействия.

В рамках нашего исследования именно первые годы правления советской власти представляют особый интерес, так как в это время формировался уникальный опыт государственного управления внешкольной образовательной системой, а социальный заказ общества определял цели, задачи, основные функции, содержание и формы внешкольной работы по химии.

Государственная политика в сфере внешкольного образования в первые годы советской власти определялась «Положением об организации дела внешкольного образования в РСФСР Респу-

блике», опубликованного в «Собрании узаконений и распоряжений Рабоче-крестьянского правительства» 27 июня 1918 года, согласно которому основной задачей деятельности учреждений внешкольного образования становится содействие развитию взрослых и подростков послешкольного возраста в интеллектуальном, эстетическом и физическом плане посредством создания очагов социалистической культуры в различных формах внешкольных учреждений.

«Рабоче-крестьянская государственная власть считает своей обязанностью перед гражданами Республики кроме школьного образования организовать за счет средств государственного казначейства сеть учреждений внешкольного образования, связанных в единую основную систему и направленных к осуществлению общности и полноты внешкольного образования», – провозглашалась в 23-й статье Положения¹.

А.В. Луначарский подчеркивал разницу между обучением и образованием, где обучение – это передача знаний от учителя к ученику, а образование – это «образующий» личность процесс, длящийся всю жизнь, добровольный и самостоятельный. И целью государства становится помощь рабочим и крестьянам в самообразовании и саморазвитии, для этого организовывается сеть внешкольных учреждений: народные библиотеки, школы для взрослых, народные дома и клубы, где использовались самые разнообразные методы внешкольной работы для повышения профессионально-технической квалификации рабочих, ликвидации неграмотности и распространения политехнического просвещения населения [Абакумов: 8].

Создание такой сети общедоступных внешкольных учреждений с согласованной работой и четким контролем государства дает грандиозный виток в развитии внешкольного дела в России. Народный комиссариат по просвещению разрабатывает соответствующие законопроекты и методические указания местным органам по школьному образованию. Составляет, издаёт и распространяет необходимые для работы по внешкольному образованию примерные программы, руководства, пособия, фильмы, приборы и материалы. Рекомендует книги, руководства по организации внешкольного дела на местах, оказывает справочно-консультационную помощь, контролирует согласованность работы по внешкольному образованию в пределах губерний и уезда².

Главнейшей задачей внешкольной деятельности провозглашается усиление агитационной и пропагандистской направленности. Таким образом, в первые послевоенные годы коренным образом меняется целевое значение внешкольного химического образования, внешкольная работа начинает выполнять помимо образовательной функции и политико-просветительскую функцию², а отдел внешкольного образования Народного комиссариата просвещения переименовывается в политпросветотдел³.

Для согласованной и планомерной организации внеклассной работы на местах создается система подготовки компетентных педагогических работников. На заседании Государственной комиссии по просвещению Народного комиссариата по просвещению РСФСР 8 января 1918 г. было принято «Положение о курсах инструкторов по внешкольному образованию», согласно которому за шесть месяцев подготавливались лица для руководства культурно-просветительскими учреждениями и осуществления плана реализации внешкольного образования на местах. В программу курсов входило изучение: общих вопросов образования (цели, задачи, экспериментальные методики); основ педагогики отдельных предметов (обособленно был вынесен курс естествознания); основ организации внешкольной работы (методы и программы)⁴.

Анализ архивных документов¹⁻⁴, которые регламентировали общие цели и задачи внешкольного дела в первые годы послереволюционной России и распространялись на всю сеть внешкольных учреждений, позволил сделать вывод, что образовательными и воспитательными целями внешкольного химического образования в эти годы становятся: повышение химической грамотности населения посредством химических знаний, формирование научно-материалистической картины мира, обоснование атеистических позиций коммунистического воспитания.

Опираясь на работы М.К. Крупской [Крупская: 507], посвященные внешкольной работе, выделяем основные задачи внешкольного химического образования в 20-е гг. XX в.:

- планомерное, целеустремлённое и систематическое формирование всесторонне развитой личности за счёт внедрения внешкольной работы по химии;
- организация детской жизни вне школы, увлечение детей наукой и техникой, популяризация научных химических знаний, повышение научного и культурного уровня;
- широкомасштабное политехническое образование за счет формирования химической грамотности разных слоев населения.

Таким образом, воспитательные и образовательные цели внешкольного химического образования пересматриваются согласно социальным запросам общества и способствуют реализации политехнического воспитания подрастающего поколения.

Деятельность внешкольных учреждений на местах осуществлялась по трем направлениям: учебно-кружковая, массовая и методическая. В развитии внешкольного химического образования значительную роль сыграли химические кружки и клубы, работа в которых была направлена на привлечение школьников к чтению научно-популярных книг и химических журналов, проектирование химических производств, моделирование и проведение химических экспериментов, организация экскурсий на химические предприятия.

Организация и содержание внешкольной работы в химических клубах определялась политическими, экономическими, социальными и педагогическими факторами, однако имела и ряд специальных отличий на региональном уровне. Среди сельских учащихся широко применялось сельскохозяйственное направление внешкольной работы, предполагавшее усиленную практическую направленность в изучении биохимии, агрохимии, геохимии, пищевой и бытовой химии [Воронцова].

В больших промышленных городах внешкольная работа по химии была ориентирована на изучение химической технологии и на формирование основных трудовых умений рабочих специальностей, а ее содержание определялось спецификой близлежащих предприятий. Вот некоторые примеры жизненных и производственных комплексных тем, рассматриваемых на внеклассных занятиях в Ахтырском детском городке – сахароварение, мыловарение, производство удобрений и средств химической защиты растений, производство стекла, цемента [Помагайба].

Отдельно следует отметить значение опытно-показательных учреждений Наркомпроса РСФСР в развитии дополнительного химического образования в 1920-е гг. Эти педагогические лаборатории были центрами изыскания путей и способов реализации связи химического образования с жизнью и производственным трудом. Активно велась в них как внеклассная, так и внешкольная работа. В школах-станциях для расширения политехнического кругозора воспитанников регулярно организовывались экскурсии на производства, заводы, электростанции. Практические задания, чаще всего в виде определенного проекта, выполнялись либо в заводских лабораториях, либо в школьных химических кабинетах.

Таким образом, поставленные правительством задачи всеобщего политехнического образования существенно изменяли содержание внешкольной работы по химии в 20-е гг. XX в. Отбор содержания внешкольной работы по химии стал соответствовать основным принципам коммунистического воспитания и задачам политпросветработы, в значительной мере содействовать развитию производственных сил страны.

Основываясь на результатах исследований Ю.З. Гимаевой, мы выделили следующие характерные изменения в системе внешкольного химического образования:

- 1) увеличение списка задач внешкольной химии (образовательных, воспитательных и развивающих);
- 2) выделение новых функций внешкольного химического образования: социально-педагогической, компенсирующей (при отсутствии школьного образования), инструктивно-методической и организационно-массовой;
- 3) определение нового содержания и форм внешкольного химического образования [Гимаева].

Данные изменения являются закономерными последствиями влияния на развитие отечественного внешкольного химического образования направленной образовательной политики нового правительства.

Лесли В. Росс писал об организации советского образования, что политехнический упор в организации работы с молодежью повышает национальную производительность и дисциплинированность, ободряет ученика достоинством рабочих специальностей и помогает ему отточить собственные профессиональные возможности [Ross: 551]. Московские ученые В.Ю. Ферцер, Н.К. Кутякова делают вывод, что основа педагогической деятельности образовательных учреждений в 1920–1930-е гг. – это интеграция с социальной средой, тесная связь школы с жизнью и сближение школьников с рабочим классом. Ученые рекомендуют обратить внимание современных педагогов на исторический опыт организации учебно-воспитательной деятельности в опытно-показательных учреждениях, где успешно реализовывались многие педагогические идеи, актуальные и в настоящее время [Ферцер, Кутякова].

Анализ влияния государственной политики на развитие отечественного внешкольного химического образования в 20-е гг. XX в. позволяет сделать следующие выводы.

Прогрессивные взгляды правительства на цели, содержание, формы и методы культурно-просветительской работы вывели внешкольные учреждения 1920-х гг. на приоритетные позиции в воспитании и организации культурно-массовой, образовательной и досуговой деятельности как подрастающего поколения, так и взрослого населения страны.

Ключевыми векторами государственной образовательной политики в 20-е гг. XX в. становятся: трудовое воспитание, политехнизм, атеизм, искоренение беспризорности и безграмотности взрослых, связь школы с жизнью, для чего организовывается усиленная подготовка инструкторов по внешкольному образованию, включающая значительный объем знаний по естествознанию и, соответственно, химии.

Именно в 1920-е гг., благодаря учебно-воспитательному потенциалу химической науки и соответствию ее содержания социально-политическому заказу общества, внешкольное химическое образование занимает одно из ведущих мест в массовой культурно-просветительской работе с населением. Снабжаются соответствующей научно-популярной литературой народные библиотеки, экскурсионное бюро организуют походы на химические предприятия и фабрики, в домах пионеров работают политехнические секции, отдельно открываются станции юных техников, а в летнее время организуются лагеря-фабрики и политехнические лагеря.

В массовом плане политехнический курс государственной образовательной политики во внешкольном химическом образовании реализуется

через организацию, контроль и финансирование работы внешкольных или пришкольных клубов агрохимического, биохимического, экологического, медико-биологического, промышленного профилей.

Таким образом, модернизационные процессы в системе внешкольного образования, активный государственный контроль, финансирование культурно-просветительской работы и масштабная политехнологизация образовательного пространства повлияли на популяризацию дополнительного химического образования в 1920-е гг.

На основе вышесказанного обозначим, что эффективная модернизация внешкольного химического образования на современном этапе должна соответствовать социально-экономическим потребностям общества и осуществляется на государственном уровне, через образовательную политику, направленную на популяризацию дополнительного химического образования. Цели внешкольного химического образования должны соответствовать современному научно-техническому развитию государства, а ключевой задачей следует обозначить профориентационную работу внешкольных учреждений. Системный мониторинг и коррекция качества дополнительного химического образования обеспечат его эффективное функционирование.

Совершенствование дополнительного химического образования школьников в настоящее время также невозможно без активной материальной поддержки со стороны правительства, а именно: выделения помещений с хорошо оборудованными химическими лабораториями, оснащения учебно-методической литературой и реактивами; подготовки компетентных в области внешкольного химического образования педагогических кадров; обеспечения им достойной заработной платы.

Дальнейшее изучение исторического наследия педагогической теории и практики отечественного внешкольного химического образования в советский период поможет современными педагогам в поиске путей повышения качества дополнительного химического образования школьников сегодня.

Примечания

¹ Приложение № 1 к протоколу заседания № 71 (п. IV) Коллегии Народного комиссариата по просвещению РСФСР. Положение об организации дела внешкольного образования в РСФСР Республике (1919) // Государственный архив Российской Федерации (ГАРФ). Ф. А-2306. Оп. 1. Д. 181. Л. 46–53.

² Приложение № 6 к протоколу заседания № 36 (п. 9) Коллегии Народного комиссариата по просвещению РСФСР. О политике просветительской работы среди членов профсоюзов (1920) // Государственный архив Российской Федерации (ГАРФ). Ф. А-2306. Оп. 1. Д. 318. Л. 168–171 об.

³ Протокол экстренного заседания Коллегии Народного комиссариата по просвещению РСФСР № 71/344. 24 июля 1920 г. // Государственный архив

Российской Федерации (ГАРФ). Ф. А-2306. Оп. 1. Д. 319. Л. 83–83 об.

⁴ Приложение № 3 к протоколу заседания Государственной комиссии по просвещению Народного комиссариата по просвещению РСФСР № 14 (п. 4). Положение о курсах инструкторов по внешкольному образованию. 8 января 1918 г. // Государственный архив Российской Федерации (ГАРФ). Ф. А-2306. Оп. 19. Д. 3. Л. 64.

Список литературы

Воронцова Т.В. Гуманитарно-педагогические основы интеграции непрерывного общего, профессионального образования и воспитания сельских учащихся: автореф. дис. ... докт. пед. наук. М., 1998. 47 с.

Гимаева Ю.З. История развития дополнительного образования детей в России // Студенческий научный форум: материалы VIII Междунар. студенческой науч. конф. URL: <http://scienceforum.ru/2016/article/2016023335>"><https://scienceforum.ru/2016/article/2016023335> (дата обращения: 09.11.2020).

Дейч Б.А. Анализ современных подходов к периодизации процесса становления и развития дополнительного образования (внешкольной работы) в России // Сибирский педагогический журнал. 2012. № 6. С. 147–153.

История и теория дополнительного образования: учеб. пособие для академического бакалавриата / Б.А. Дейч [и др.]; под редакцией Б.А. Дейча. М.: Изд-во Юрайт, 2017. 335 с. URL: <https://urait.ru/bcode/407949> (дата обращения: 02.12.2020).

Крупская Н.К. Педагогические сочинения: в 10 т. М.: Изд-во Акад. пед. наук, 1959. Т. 5. 735 с.

Машинистова Н.В. История становления дополнительного образования детей в России // Проблемы и перспективы развития образования: материалы II Междунар. науч. конф. (г. Пермь, май 2012 г.). Пермь: Меркурий, 2012. С. 38–42. URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/58/2347/> (дата обращения: 09.01.2020).

Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа: сб. документов 1917–1973 годы / сост. А.А. Абакумов [и др.]. М.: Педагогика, 1974. 559 с.

Помагайба В. Дальтонівський план на практиці // Радянська освіта. 1924. № 1–2. С. 46–47.

Ферцгер В.Ю., Кутякова Н.К. Интеграция с социальной средой – основа педагогической деятельности образовательных учреждений в 1920–1930-е гг. // Вестник Костромского государственного университета имени Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2016. Т. 22, № 1. С. 236–239.

Ross Leslie W. Some Aspects of Soviet Education The journal of teacher education, 1960, Dec. 1, vol. XI, № 4, pp. 539–552.

References

Vorontsova T.V. *Gumanitarno-pedagogicheskie osnovy integratsii nepreryvnogo obshchego, profes-*

sional'nogo obrazovaniia i vospitaniia sel'skikh uchashchikhsia: avtoref. dis. ... dokt. ped. nauk [Humanitarian and pedagogical foundations of the integration of continuous general, vocational education and upbringing of rural students: DSc thesis, summary]. Moscow, 1998, 47 p. (In Russ.)

Gimaeva Iu.Z. *Istoriia razvitiia dopolnitel'nogo obrazovaniia detei v Rossii* [History of the development of additional education for children in Russia]: *Studencheskii nauchnyi forum: materialy VIII Mezhdunar. studencheskoi nauch. konf.* [Student Scientific Forum: materials of the VIII International Student Scientific Conference]. URL: <http://scienceforum.ru/2016/article/2016023335>"><https://scienceforum.ru/2016/article/2016023335> (access date: 09.11.2020). (In Russ.)

Deich B.A. *Analiz sovremennykh podkhodov k periodizatsii protsessa stanovleniia i razvitiia dopolnitel'nogo obrazovaniia (vneshkol'noi raboty) v Rossii* [Analysis of modern approaches to the periodization of the process of formation and development of additional education (out-of-school work) in Russia]. *Sibirskii pedagogicheskii zhurnal* [Siberian Pedagogical Journal], 2012, № 6, pp. 147–153. (In Russ.)

Istoriia i teoriia dopolnitel'nogo obrazovaniia: uchebnoe posobie dlia akademicheskogo bakalavriata [History and theory of additional education: a textbook for academic bachelor's degree], B.A. Deich [i dr.]; ed by B.A. Deicha. Moscow, Iurait Publ., 2017, 335 p. URL: <https://urait.ru/bcode/407949> (access date: 02.12.2020). (In Russ.)

Krupskaia N.K. *Pedagogicheskie sochineniia* [Pedagogical works]: in 10 vol. Moscow, Akad. ped. nauk Publ., 1959, vol. 5, 735 p. (In Russ.)

Mashinistova N.V. *Istoriia stanovleniia dopolnitel'nogo obrazovaniia detei v Rossii* [The history of the

formation of additional education for children in Russia]. *Problemy i perspektivy razvitiia obrazovaniia: materialy II Mezhdunar. nauch. konf.* [Problems and prospects for the development of education: materials of the II Intern. scientific. conf.]. Perm', Merkurii Publ., 2012, pp. 38–42. URL <https://moluch.ru/conf/ped/archive/58/2347/> (access date: 09.01.2020). (In Russ.)

Narodnoe obrazovanie v SSSR. Obshcheobrazovatel'naia shkola: sb. dokumentov 1917–1973 gody [Public education in the USSR. Comprehensive school: Sat. documents 1917–1973], comp. A.A. Abakumov [etc.]. Moscow, Pedagogika Publ., 1974, 559 p. (In Russ.)

Pomagaiba V. *Dal'tonivs'kii plan na praktitsi* [Dalton plan in practice]. *Radians'ka osvita* [Soviet education], 1924, № 1–2, pp. 46–47. (In Ukr.)

Fercer V.YU., Kutyakova N.K. *Integraciya s social'noj sredoj – osnova pedagogicheskoi deyatel'nosti obrazovatel'nykh uchrezhdenij v 1920–1930-e gg.* [Integration with the social environment – the basis of the pedagogical activity of educational institutions in the 1920s – 1930]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta imeni N.A. Nekrasova. Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Social'naya rabota. YUvenologiya. Sociokinetika* [Vestnik of Kostroma State University named after N.A. Nekrasov. Series: Pedagogy. Psychology. Social work. Juvenology. Sociokinetics], 2016, vol. 22, № 1, pp. 236–239. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 21.11.2020; одобрена после рецензирования 12.01.2021; принята к публикации 26.02.2021.

The article was submitted 21.11.2020; approved after reviewing 12.01.2021; accepted for publication 26.02.2021.

ПОРТРЕТЫ

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 1. С. 228-235. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University, 2021, vol. 27, № 1, pp. 228-235. ISSN 2073-1426

Памяти

УДК 37.013

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-1-228-235>

НИКОЛАЙ ХРИСТОВИЧ РОЗОВ

Секованов Валерий Сергеевич, доктор педагогических наук, Костромской государственной университет, sekovanovvs@yandex.ru

Аннотация. В статье рассказывается о творческой деятельности выдающегося ученого и педагога Николая Христовича Розова. Содержание работы основано на личных воспоминаниях, впечатлениях автора, сообщениях людей, хорошо знавших Н.Х. Розова и материале, использованном из открытых источников. Указан широкий спектр деятельности Н.Х. Розова в науке и образовании. Отмечен существенный вклад Н.Х. Розова в математику, педагогику и методику преподавания математики, его выдающиеся организаторские способности, которые проявились при открытии математических школ для одаренных детей, при руководстве институтом педагогического образования в МГУ им. М.В. Ломоносова, работе в различных издательствах. В статье рассказывается о помощи Н.Х. Розова классическим университетам России для открытия специальностей, связанных с профессией учителя. Отмечены новаторские идеи ученого об изменении содержания курса математики в средней школе, преподавании математики в вузе и школе. Указаны публицистические работы Н.Х. Розова, посвященные коллегам-математикам, отмечен дар ученого как оратора и превосходного лектора.

Ключевые слова: Н.Х. Розов, математика, методика преподавания, математические школы, институт педагогического образования.

Для цитирования: Секованов В.С. Николай Христович Розов // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 1. С. 228-235. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-1-228-235>

In Memoriam

NIKOLAY KHRISTOVICH ROZOV

Valery S. Sekovanov, Doctor of Pedagogic Sciences, Kostroma State University, sekovanovvs@yandex.ru

Abstract. The article describes the creative activity of the outstanding scientist and pedagogue Nikolay Khristovich Rozov. The content of the work is based on personal memories, impressions of the author, reports of people who knew Nikolay Rozov and material used from open sources. There was a wide range of activities of Nikolay Rozov in science and education. The significant contribution of Nikolay Rozov in mathematics, pedagogy and methods of teaching mathematics, his outstanding organisational skills, which manifested themselves when opening mathematical schools for gifted children, under the leadership of the Institute of Pedagogic Education at Lomonosov Moscow State University, work in various publishing houses. The article tells about the help of Nikolay Rozov to classical universities in Russia to open specialties related to the teaching profession. The innovative ideas of the scientist about changing the content of the mathematics course in secondary school, teaching mathematics at the university and school are noted. The journalistic works of Nikolay Rozov, dedicated to fellow mathematicians, noted the scientist's gift as an orator and an excellent lecturer.

Keywords: Nikolay Rozov, mathematics, teaching methods, mathematical schools, Institute of Pedagogic Education

For citation: Sekovanov V.S. Nikolay Khristovich Rozov. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2021, vol. 27, № 1, pp. 228-235 (In Russ.). <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-1-228-235>

20 ноября 2020 г. ушел из жизни профессор Николай Христович Розов. Он был известным ученым, большим педагогом, талантливым организатором и новатором, оставил яркий след в науке и жизни всех, кто знал Розова, его учеников. Розов широко известен выдающимися результатами в области математики, переводами и редактированием зарубежных математических книг, уникальными учебными пособиями. Он принимал активное участие в создании школы А.Н. Колмогорова (ФМШ №18/СУНЦ) и Всесоюзной заочной математической школы (ВЗМШ), входил в редколлегию журнала «Квант» с момента его создания, был заместителем декана мехмата по работе с иностранными студентами, много лет руководил реферативным журналом «Математика» и секцией преподавания математики ММО, несколько десятилетий был деканом факультета педагогического образования МГУ им. М.В. Ломоносова, выполнял и множество других видов деятельности, нацеленных на развитие науки и образования. Н.Х. Розов благотворно повлиял на становление огромного числа математиков, преподавателей вузов и учителей школ. Грядущие поколения людей разных профессий будут обращаться к богатейшему его наследию и с благодарностью вспоминать большого ученого и педагога.

Я попытаюсь рассказать о Николае Христовиче – удивительном, прекрасном человеке, блестящем преподавателе, замечательном учёном, новаторе и педагоге. Отмечу, что сказанное ниже основано главным образом на личных воспоминаниях, впечатлениях, знаниях. Он не был для меня научным консультантом, я не являюсь его «научным учеником», не имею с ним общих публикаций. С Н.Х. Розовым я не занимался общественной работой. Исключение составляет лишь совместная работа в диссертационном Совете при ЯГПУ им. К.Д. Ушинского. Некоторые суждения, пропущенные через «призму моего сознания», в этой статье могут быть субъективны. Однако я старался быть объективным, использовал открытые источники, литературу, сообщения профессора МГУ им. М.В. Ломоносова В.М. Тихомирова, профессоров Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д. Ушинского В.В. Афанасьева, Е.И. Смирнова, профессора Костромского государственного университета Н.М. Рассадина, а также рассказы некоторых людей, знавших Николая Христовича Розова.

Так уж сложилось, что при обучении, научных исследованиях, написании книг Н.Х. Розов явно и неявно помогал мне в течение десятилетий. Уверен, что благотворное влияние оказал Николай Христович на сотни школьников, учителей и преподавателей вузов в их развитии и повышении интереса к профессии математика, педагога и учителя математики.

Особенно большую помощь при активном участии Н.Х. Розова получали во второй половине прошлого века школьники из отдаленных поселков, сел и деревень, где возможности серьезно занимать-

ся математикой были ограничены. По себе знаю, что в глубинке Костромской области, затерявшейся в лесах, буйно росли рыжики и грузди. Я с удовольствием собирал «царские» грибы, самозабвенно бегал по лесам, а вот обучение математике мое прихрамывало. Тяга к «царице наук» подавлялась отсутствием возможности углубленного ее изучения. После окончания института учителя математики не задерживались в деревенской школе, и при удобном случае уезжали в города.

Однако мне повезло. В 1967 г. я познакомился заочно с Н.Х. Розовым, поступив во Всесоюзную заочную математическую школу при МГУ им. М.В. Ломоносова, вдохновителем которой был ученик академика Андрея Николаевича Колмогорова академик Израиль Моисеевич Гельфанд. Активную работу в создании и функционировании ВЗМШ играл и Н.Х. Розов, о чем свидетельствует брошюра «Заочная математическая школа при МГУ» в составе авторов: Н.Х. Розов, Е.Г. Глаголева и Ж.М. Работ.

Во главу угла обучения в ВЗМШ ставилась задача раскрыть перед школьниками глубину и красоту математики на материале школьной программы. По себе знаю – поставленная задача решалась весьма плодотворно. Когда листаю брошюру, дойдя до контрольной работы 1967 г, с трепетом откладываю ее на стол. В памяти всплывают напряженные минуты длительных размышлений при решении задач (задачки-то были не из простых!).

Именно обучаясь в ВЗМШ, я впервые приоткрыл дверь в блистательный мир математики, где главенствовали красота и гармония.

Следующий положительный импульс в развитии интереса к математике я получил после окончания ВЗМШ, когда по почте мне прислали из школы замечательную книгу «Пособие по математике для поступающих в вузы», авторами которой являлись Г.В. Дорофеев, М.К. Потапов, Н.Х. Розов.

В этой уникальной книге (неоднократно переиздававшейся) уделяется много внимания логике решений конкурсных задач, подробно обсуждаются типичные ошибки поступающих в вузы. Особый интерес для любого школьника старших классов представляют задачи, для решения которых недостаточно одной лишь техники преобразований, доминирующей в школьной математике. Здесь акцент сделан на решении нестандартных задач, когда приходится применять самые разнообразные идеи и преодолевать трудности логического характера. Помню, с каким интересом я решал задачи такого класса, которых в упражнениях были десятки. После работы над этой книгой, я, пожалуй, впервые по-настоящему почувствовал красоту и гармонию математики, а мой интерес к ней значительно возрос. И сегодня бережно храню замечательную книгу, уже потрепанную от времени, которая помогла мне выбрать профессию. Думаю, что и на нынешний день – это одно из лучших изданий для поступающих в вузы. Более того, на мой взгляд, книга эта

является настольной для школьников старших классов, серьезно интересующихся математикой.

Впервые я очно познакомился с Николаем Христовичем Розовым в 2003 г. на колмогоровских чтениях, проходивших в ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

Следует подчеркнуть, что профессора МГУ Николай Христович Розов и Владимир Михайлович Тихомиров одними из первых предложили проведение колмогоровских чтений на Ярославской земле. Владимир Васильевич Афанасьев, проработавший более четверти века ректором Ярославского государственного педагогического института им. К.Д. Ушинского (ныне – университета), отмечает: «Как будто вчера в актовом зале ЯГПУ им. К. Д. Ушинского собрались 400 ученых, преподавателей, аспирантов и студентов из многих регионов России и дальнего и ближнего зарубежья на школу-семинар, посвященную 100-летию со дня рождения академика Андрея Николаевича Колмогорова. Главными организаторами этого беспрецедентного для города события являлись профессор МГУ Владимир Михайлович Тихомиров и Николай Христович Розов, предложившие сделать традиционными такие встречи на Ярославской земле, где родился великий математик. В Ярославле появилась улица академика А.Н. Колмогорова, на одном из домов которой размещена мемориальная доска.

У ярославских математиков и педагогов появилась возможность для регулярных общений с учеными МГУ. Плодотворно этой возможностью воспользовались в Ярославском педагогическом вузе многие преподаватели, а со стороны МГУ – Николай Христович и Владимир Михайлович, которые, по-видимому, считали эту миссию почетным поручением альма-матер».

Встреча с Н.Х. Розовым в Ярославле для меня имела огромное значение. Дело в том, что я проявлял интерес к творчеству великого математика А.Н. Колмогорова, раннее детство которого прошло в селе Туношна, расположенном между Ярославлем и Костромой. Будучи потрясенным огромным вкладом Колмогорова в науку и образование, я решил написать о Великом человеке художественно-документальную повесть. После четырех лет напряженной работы, преодолев страх, я сдал повествующую о детстве Колмогорова рукопись «Гений из Туношны» в издательство ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, где мне пообещали к началу конференции издать книгу. Не скрою, пришлось переживать, ожидая отзывов участников конференции, среди которых было много учеников и коллег А.Н. Колмогорова. Я же видел Андрея Николаевича Колмогорова один раз на мехмате МГУ, когда он беседовал с моим научным руководителем Дмитрием Абрамовичем Райковым. Мерещилось, что буду поднят на смех и получу обидные упреки со стороны коллег. Но я держался, прибыл к началу конференции без опозданий. Тихонько вошел в зал пленарных заседаний, забрался в дальний угол, ожидая упреков и замечаний со участников конференции.

Однако мои опасения оказались напрасными – много теплых слов о книге прозвучало в беседах. Но слово к делу не пришьешь! А вот Николай Христович Розов, один из немногих, отозвался о моей книге официально, сделав на нее ссылку в сборнике трудов конференции. Считаю, что он проявил смелость и чрезвычайно благодарен ему за окрылившую меня поддержку. Н.Х. Розов писал: «Исключительно интересная попытка в художественной форме реконструировать психологический портрет предпринятого в [3]» (здесь имеется в виду психологический портрет А.Н. Колмогорова, а [3] – ссылка на мою книгу). Всего одно предложение, а как обогрело оно меня, придало уверенности и сил! Еще более десяти лет я писал книгу о Колмогорове, публикуя ее по частям, всегда чувствуя неявную поддержку Н.Х. Розова. Он меня не хвалил (Розов, по моим наблюдениям, не падох был на похвалы), но при совместных прогулках по Ярославлю, беседах в университете Николай Христович ярко рассказывал об Андрее Николаевиче, а я впитывал, словно губка, его рассказы, переосмысливая услышанное, и продолжал писать книгу до полного ее издания в 2014 г.

Н.Х. Розов долгое время совместно работал с А.Н. Колмогоровым на «НИВЕ» математического образования. Об увековечивании памяти великого ученого и педагога свидетельствует прекрасная книга о Колмогорове «Явление чрезвычайное», развернутое предисловие к которой (слово к читателю) написали Н.Х. Розов и В.М. Тихомиров.

В начале текущего века неожиданно научные интересы изменились, я стал заниматься методикой математики, акцентируя внимание на фрактальной геометрии и теории хаоса, которые были в то время в тени, и на меня смотрели многие методисты и математики с удивлением, а порой – с нескрываемой неприязнью. Я разрабатывал методику обучения фрактальной геометрии как средство развития креативности студентов-математиков, но поддержки не находил. Фрактальная геометрия и теория хаоса были молодыми направлениями современной математики и отсутствовали в вузовских и тем более школьных программах по математике. И опять Н.Х. Розов оказался рядом! Он как маяк освещал мне путь и в науке, и в литературе!

Одним из первых выдвинул смелый тезис о введении новых понятий фрактал и хаос в школьный курс математики именно Н.Х. Розов. Несомненно, он был новатором! Розов писал: «Фрактал – удивительное понятие математики, оказавшееся средством адекватного отображения природных явлений. <...> Познакомить учащихся с фракталами стоит еще и для того, чтобы продемонстрировать непредсказуемые особенности диалектики развития науки. А понимание процесса научного познания мира – одна из важнейших характеристик образованного и культурного человека. <...> Фракталы компьютерной реализацией формул порождают действительно красочные, оригинальные полотна, не уступаю-

щие произведениям абстрактной живописи. <...> Сейчас “проблема хаоса” привлекает особое внимание физиков и философов, экономистов и медиков, биологов и обществоведов (и даже теоретиков образования). <...> Ознакомление с простейшими математическими моделями рождения хаоса, входящего составной частью в современное представление о “нелинейном мире”, будет иметь исключительно важное методологическое значение для формирования научных мировоззренческих представлений у молодежи, не только обогатит сам курс математики и сделает его современным, но и продемонстрирует ее роль как универсального языка исследования природы и общества».

Позицию свою в перестройке школьного математического образования Н.Х. Розов отстаивал бескомпромиссно. Он отмечал, что данная перестройка должна идти за счет научно-продуманной замены теряющих актуальность сведений на свежий материал, дающий развивающий эффект и способствующий воспитанию «живости ума». Н.Х. Розов предлагал перестройку школьного математического образования за счет сокращения немислимого числа заучиваемых правил, фактов, дат, формул, которые есть в справочниках, словарях, Интернете. Он писал: «Надо, наконец, осознать, что лозунг “Обогащайте свою память знанием всего того, что выработало человечество” навек ушел в прошлое».

Однажды, гуляя с Н.Х. Розовым в майские дни по Ярославлю, мы разговорились о содержании школьного курса математики.

Он остановился, оглядел набережную Которосли, и сказал:

– Неприятно говорить, но катастрофы типа «МММ» или «Властины», затронувшие судьбы тысяч наших людей, на совести не только власти, «кинувшей» своих граждан на произвол судьбы, но и разработчиков школьного курса алгебры.

Я недоуменно глянул на собеседника. Розов слегка улыбнулся, медленно пошел по дорожке, продолжил:

– Я не раз говорил и писал, что курс алгебры не рассматривает такие мелочи, как финансовые пирамиды и не готовит выпускников к коллизиям жизни, ориентируясь лишь на высокие материи типа цепочек логарифмических и тригонометрических преобразований.

– Владение техникой вычислений – важный момент в обучении математике, – возразил я.

Розов вновь остановился, глянув на меня, продолжил:

– К сожалению, наше образование показало не состоятельность при столкновении с творчески думающими мошенниками, магами, гадалками и прочими субъектами.

– А каково содержание школьного курса геометрии? – осторожно спросил я, когда мы подошли к главному корпусу университета.

– Тоже не все гладко. Математика могла бы быть более эффективным средством познания окружаю-

щего нас мира и решения насущных практических проблем, если бы школьный курс геометрии не ограничивал себя одними скучными окружностями и однообразными кубами, а давал информацию обо всем многообразии геометрических форм мира, конкретно показывал и знакомил с избытием фигур и тел.

– Под многообразием геометрических форм мира Вы имеете в виду фракталы? – непроизвольно сорвался вопрос с моих уст.

Николай Христович молча кивнул. Остановившись, коротко добавил:

– И не только фракталы.

Больше вопросов я не задавал. Мы пошли в зал заседаний колмогоровских чтений.

После долгих раздумий я решил рассказать Николаю Христовичу тематику своих исследований. Конференция подходила к концу. Не откладывая в долгий ящик свое решение, я изложил ему научные интересы в области методики математики. Внимательно выслушав, Розов сказал:

– Было бы неплохо Вам выступить на моем семинаре.

– Где?

– На факультете педагогического образования в МГУ.

У меня был опыт выступлений на семинаре в МГУ им. М.В. Ломоносова по топологическим векторным пространствам под руководством Дмитрия Абрамовича Райкова и Олега Георгиевича Смолянова. Данные выступления были чрезвычайно полезны при дальнейших исследованиях. Не раздумывая, спросил:

– Когда?

– Позвоните по телефону через неделю.

– Хорошо.

На следующий день колмогоровские чтения закончились, и мы разъехались по домам.

Ровно через неделю позвонил Розову, мы согласовали время выступления на семинаре.

В назначенный час я прибыл с докладом в МГУ им. М.В. Ломоносова. Николай Христович уже поджидал, приветливо поздоровался, спросил:

– Вы будете излагать исследования на доске или с помощью презентации?

– Буду использовать и то, и другое.

– Хорошо.

Вскоре семинар начал работу. Николай Христович познакомил меня с участниками семинара, предоставил слово.

Начал я изложение с размерности самоподобия, привел примеры фракталов и рассказал об алгоритмах построения множества Мандельброта и вычисления константы Фуйгенбаума. Изложил концепцию обучения фрактальной геометрии как средство развития креативности студентов, указал на открывающиеся новые возможности интеграции математики с программированием, подчеркнув, что при изучении фрактальной геометрии тезис некоторых методистов «компьютер мешает изучению матема-

тики» рассыпается, как карточный домик. Выступление продолжалось больше часа. Потом последовали вопросы, которых было в достатке.

После обсуждения доклада Н.Х. Розов пригласил меня в кабинет, где мы продолжили обсуждение, и я получил дополнительно несколько критических ценных замечаний и пожеланий, которые дали новый импульс в разработке методики преподавания фрактальной геометрии, нацеленной на расширение кругозора и развитие креативности студентов. Отмечу, что, высказывая свои критические замечания, Н.Х. Розов смотрел мне в глаза. Признаюсь – выдержать его пронизательный взгляд было непросто.

После кропотливой работы, минуя докторантуру, я закончил работу над диссертацией, защита которой прошла успешно.

Бережно храню отзыв на автореферат Николая Христовича Розова, где в частности говорится: «Важно отметить, что сегодня в разряд общеобразовательных понятий можно отнести такие понятия, как бифуркация, фрактал и хаос, которыми оперирует бурно развивающееся направление современной математики – фрактальная геометрия. Приложения данной дисциплины используются в физике, биологии, социологии, экономике и других науках. Все это указывает на актуальность диссертационного исследования». Далее Н.Х. Розов отметил новизну и практическую значимость исследования, а в заключение констатировал: автор автореферата заслуживает присвоения степени доктора педагогических наук.

Николай Христович был доброжелательным человеком. Помнится, он прислал мне несколько электронных адресов сайтов, где исследовались фракталы и пожелал удачи в их освоении. Содержание сайтов оказалось полезным и интересным, что позволило мне продвинуться в исследовании фракталов. Николай Христович не стеснялся обращаться и за советами. Мы совместно, по его просьбе, решали ряд вопросов, связанных с исследованиями в области фрактальной геометрии и методике ее преподавания.

Не только обучением и научными исследованиями занимался Н.Х. Розов. Огромный вклад внес он и в становление высшего педагогического образования России. Николай Христович мужественно противостоял тенденции развала педагогического образования России, негативному давлению на педагогические вузы и зажиму в подготовке учителей в классических университетах. В противовес он выступал жестко и аргументированно.

Николай Михайлович Рассадин, проработавший четверть века ректором Костромского государственного педагогического института, потом – университета и Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова, отмечает: «Николай Христович Розов был выдающимся организатором и одним из ведущих специалистов в области педагогики высшей школы. Работая деканом факультета педагогического образования МГУ им. М.В. Ломоносова, он внес существенный вклад в сохранение

педагогических направлений обучения в классических университетах России. Большую помощь оказал он при открытии педагогических специальностей и направлений подготовки в Костромском государственном университете им. Н.А. Некрасова».

Профессор ЯГПУ им. К.Д. Ушинского Евгений Иванович Смирнов отмечает: «Ярославцы благодарны Николаю Христовичу за постоянную поддержку педагогического образования в России в тяжелое время реорганизаций и оказания давления на педагогические вузы. Н.Х. Розов, будучи доктором физико-математических наук и деканом факультета педагогического образования МГУ им. М.В. Ломоносова, всемерно способствовал поддержке функционирования педагогических вузов России».

Н.Х. Розов писал: «Секрет Полишинеля, что сейчас муссируется такая радикальная идея: существенно сократить число педагогических вузов. <...> Если думать о будущем страны, то, по большому счету именно обучение в педагогическом вузе является самым демократическим способом приобщать молодежь к знаниям и культуре, приступить, наконец, к решению проблемы повышения уровня цивилизации народа. <...> Наиболее популярна сейчас у руководителей образования тема о Болонском процессе – что нам надо “у них” перенимать, где надо “их опыт” внедрять. Хорошо бы в первую очередь нам перенять европейский стандарт оплаты труда людей, занятых обучением молодежи».

Николай Христович обладал юмором, который оживлял его яркие выступления, вызывая улыбку у слушателей. Вспоминается такой случай. Однажды, выступая на конференции, он констатировал случай из практики, связанный с вопросом, заданным им в одной аудитории: «Зачем формула объема усеченного конуса в школьной программе?» Розов оглядел участников колмогоровских чтений, замолчал. После паузы продолжил: «Кто-то тогда ответил на мой вопрос из глубины зала: “Для вычисления объема ведра”». Комментировать данный ответ Николай Христович не стал – в зале уже возникло оживление, послышался шумок и смех.

Н.Х. Розов уделял внимание проблемным темам школьной математики, где шутливая форма переплеталась с серьезными проблемами. В статье «О бедном проценте замолвите слово» (авторы А.В. Боровских, Н.Х. Розов) отмечается: «Как ни странно, “освоение процентов” оказывается одним из самых проблемных элементов школьного курса математики. Учащиеся и учителя хорошо знают, как мучительно усваивается тема “Проценты”. Абитуриенты к числу трудных заданий вступительных экзаменов всегда относили “задачи на проценты”. Преподаватели вузов с удивлением обнаруживают, что, сталкиваясь с процентами, студенты чувствуют себя весьма неуверенно».

Горький смех у читателя порой вызывают строки Н.Х. Розова. Так, например, в предисловии к статье «Что же такое процент?» (авторы А.В. Боров-

ских, Н.Х. Розов) мы находим следующие строки: «Пожилая учительница встречает своего бывшего выпускника.

– Володя, я рада тебя видеть. Как живешь?

– Все о-кэй, Марьянна. Бизнесом занимаюсь, торгую.

– Да как же ты бизнесом-то занимаешься?

Ты в школе даже проценты усвоить не мог!

– А чего тут усваивать? Покупаю коробку американских сигарет за 17 долларов, а продаю за 19. На эти два процента и живу».

Активности Н.Х. Розова приходится изумляться. В.В. Афанасьев отмечает: «Во второй половине двадцатого столетия Николай Христович участвовал в семинарах физмата пединститута по алгебраической геометрии, методике преподавания математики, общался с заведующим кафедрой геометрии профессором Скопцом Залман Алтеровичем и его учениками. А уже в начале нового столетия Николай Христович принял предложение руководства ЯГПУ им. К.Д. Ушинского войти в состав членов докторского диссертационного совета по трем специальностям, где активно проработал около десяти лет и тем самым внёс существенный вклад в подготовку педагогических кадров».

Как уже отмечалось, мне посчастливилось быть членом диссертационного Совета при ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, в состав которого входил Николай Христович Розов. Пожалуй, соискатели его побаивались, а их научные руководители, как говорится, держали «ухо остро», поскольку Розов часто задавал глубокие и тонкие, а порой неожиданные вопросы, был требователен и строг. Если же при докладе соискателя Н.Х. Розов улавливал фальшь, формализм или необедительность, то говорил об этом прямо, «без обиняков».

Однако его вопросы задавались в доброжелательном тоне. Он искренне радовался, когда соискатель, пусть и путаясь, доказывал актуальность, новизну, практическую значимость исследования и выступал перед голосованием в защиту диссертанта. Н.Х. Розов обладал даром оратора. Он говорил убедительно, красочно. Слушать его было легко и приятно.

Н.Х. Розов отстаивал свои взгляды, будь то жизненная позиция или научная точка зрения, жестко и бескомпромиссно, проявляя удивительные бойцовские качества и смелость. Он был ученым-новатором. Его идеи, связанные с содержанием школьного курса математики, впечатляют. Не могу не отметить книгу, где представлены результаты разработки цикла занятий, посвященных изучению узлов. В книге «Узлы в школе» (авторы Н.Х. Розов, Э. Рейхани, А.В. Боровских) отмечаются три основные дидактические цели. Первая цель – представить материал, очень интересный и полезный для изучения. Выбор именно узлов определяется тем, что они являются одним из удачных средств развития геометрического воображения учащихся,

так как позволяют опереться при изучении на чрезвычайно мощный пласт ассоциированных друг с другом визуальных представлений, осязательных комплексов и активных действий (манипуляций). Вторая цель – демонстрация на излагаемом материале, как строить «школьную теорию». Узлы являются здесь удачным примером потому, что, с одной стороны, это – объект, широко употребляемый и в обыденной жизни, и в профессиональной деятельности, а с другой – предмет изучения одной из интенсивно развивающихся ветвей математики, имеющей приложения в физике, химии, биологии. Наконец, третья цель – социально системная. Она состоит в том, чтобы активизировать переход в школьном естественно научном образовании от языковой компиляции к материально ориентированному образованию.

Николай Христович Розов был не только ученым, но и прекрасным докладчиком и публицистом. Ярким выступлением его является доклад, посвященный Алексею Федоровичу Филиппову. Н.Х. Розов отмечал: «Алексей Федорович активно участвовал в работе авторитетного научно-исследовательского семинара по качественной теории дифференциальных уравнений, регулярно докладывал на нем свои работы. Мне неоднократно доводилось слушать на этом семинаре его выступления, исключительно интересные по содержанию и весьма поучительные по манере рассказывать. Ровно, спокойно, без всяких эмоций и “красивостей”, он подавал материал так, чтобы сделать его понятным как старшим участникам заседания, так и присутствующим студентам. На вопросы он всегда отвечал несуетливо, четко, исчерпывающе, как будто заранее знал, какие вопросы ему зададут. Но еще более поражало, что Алексей Федорович буквально “налету” понимал доклады коллег, в случае затруднений слушателей мог сразу же придумать доступные разъяснения, задавал очень точные по существу и, надо сказать, иногда весьма неожиданные для докладчика вопросы. <...> Имя Алексея Федоровича Филиппова навсегда вошло в историю отечественной и мировой математики как крупного исследователя, обогатившего науку существенными результатами. А для нас он навсегда останется удивительно скромным, увлеченным педагогической профессией человеком, так много сделавшим для обучения молодых квалифицированных кадров математиков».

Н.Х. Розов опубликовал много глубоких очерков о своих коллегах. Так, например, в работе: «Две задачи А.О. Гельфонда» Н.Х. Розов пишет: «Имя этого блестящего советского математика навсегда вошло в историю математической науки прежде всего в связи с решенной им в 1934 г. 7 проблемы Гильберта, касающейся теории трансцендентных чисел. Глубокий специалист по теоретическим вопросам математики Александр Осипович много занимался прикладными вопросами, <...> постоянно интересовался историей математики. Его лекции отличались оригинальностью отбора материала и своеоб-

разностью изложения, а по написанным им книгам училось не одно поколение наших математиков». В заключение статьи Н.Х. Розов приводит две задачи А.О. Гельфанда для журнала «Квант» и пишет удивительно трогательные строки: «Мне трудно судить, насколько задачи, предложенные А.О. Гельфондом 40 лет назад, сегодня могут рассматриваться как оригинальные. Но это и неважно. Думается, что читателям журнала просто будет интересно познакомиться с одним эпизодом жизни Александра Осиповича».

В обстоятельной и глубокой по содержанию статье «В.А. Садовничий и народное образование в России» Н.Х. Розов пишет: «Поистине неоченим вклад В.А. Садовничего в разработку путей инновационного стратегического развития высших учебных заведений и средних школ России, в теорию педагогической науки и ее практические реализации, в осуществление реальной интеграции высшего образования и фундаментальной науки, в систему подготовки высококвалифицированных кадров для Отечества, в решение многих острейших коллизий Новейшего времени. <...> Под руководством В.А. Садовничего Московский университет с честью прошел в последнее десятилетие минувшего века, самое тяжелое испытание в своей истории выстоял, не просто выстоял, но окреп, вырос, изменился к лучшему. <...> Мы слишком хорошо помним годы, которые сейчас деликатно называют «лихие 90-е». <...> Загнанные в угол, обескровленные образование и наука нуждались в мужественном, настойчивом защитнике».

Именно таким в эти смутные и мрачные времена проявил себя В.А. Садовничий, организовавший и возглавивший многолетнюю, поистине героическую борьбу за сохранение российской национальной государственной системы образования и российской фундаментальной науки. В этот период В.А. Садовничий как Президент Российского Совета Ректоров сумел сплотить всех работников науки и высшей школы, всю общественность вокруг общей цели возрождения отечественной высшей школы и науки».

Николай Христович Розов часами готов был вести на любом уровне дискуссии и жаркие споры по проблемам преподавания учебных дисциплин, научным вопросам. Он соглашался, когда убеждался в правоте собеседника, но никогда не принимал навязанного мнения. А тот, кто пытался свое мнение навязать, получал с его стороны аргументированный, порой жесткий отпор.

Спектр научных интересов Н.Х. Розова впечатляет. Это и обыкновенные дифференциальные уравнения, уравнения в частных производных и их приложения, теория систем управления, история и методология математики, проблемы преподавания математики в средней и высшей школе, проблемы педагогики и образования. Он является автором более 250 научных статей, 14 монографий и учебных пособий.

Н.Х. Розов умел успешно решать серьезные проблемы современной науки и эффективно учил молодежь (от школьников – до аспирантов и преподавателей) математике, что дано далеко не каждому! Остановимся вкратце на его исследованиях в области математики. Это научные исследования в теории дифференциальных уравнений, теории хаоса, связанной с выявлением хаотических режимов в сложных системах, математическим моделированием поведения сложных систем. При активном его участии создана асимптотическая теория периодических решений дифференциальных уравнений, содержащих участки и плавных, и близких к разрывным изменений (релаксационные колебания). Исследованы периодические движения и процессы ветвления решений в дифференциальных уравнениях с частными производными, теоретически обоснован новый феномен буферности (соавторы – Е.Ф. Мищенко и А.Ю. Колесов). Большое внимание уделял Н.Х. Розов теории управления. Николай Христович был руководителем (вместе с В.М. Миллиончиковым и В.А. Кондратьевым) основного семинара по кафедре дифференциальных уравнений МГУ, продолжившего истоковый семинар, организованный членом-корреспондентом АН СССР, первым заведующим кафедрой В.В. Степановым.

Е.И. Смирнов пишет: «Работы Н.Х. Розова по качественной теории дифференциальных уравнений совместно с ярославскими математиками являются заметным достижением математической науки».

Следует отметить, издание фундаментального французско-русского математического словаря (авторы М.В. Драгнев, М.И. Жаров, Н.Х. Розов) и перевод Н.Х. Розовым с французского языка ряда известных математических монографий. Диву даешься, как Николай Христович успевал вести еще многогранную общественную работу. К восьмидесятилетнему юбилею Н.Х. Розова В.М. Тихомиров отмечает: «Мы много пересекались по общественной линии, ибо Николай Христович был и остается общественником и администратором. Он принимал активное участие в организации Международного конгресса математиков в Москве в 1966 г. На протяжении последних двадцати лет Розов является деканом-организатором факультета педагогического образования МГУ и заведующим кафедрой образовательных технологий этого факультета».

Отметим награды и звания Н.Х. Розова: Почетное звание «Заслуженный работник высшей школы РФ», Почетное звание «Заслуженный профессор МГУ», Медаль «Ветеран труда», Бронзовая медаль ВДНХ, Знак «Отличник просвещения СССР», Знак «За активную работу» Всесоюзного общества «Знание», Медаль «За заслуги перед высшей школой» Академии наук высшей школы РФ, Лауреат премии Правительства РФ в области образования, Академик-секретарь секции высшего образования и проблем подготовки и аттестации научно-педагогических кадров Международной Академии наук

высшей школы, член-корреспондент Российской академии естественных наук, иностранный член Национальной академии искусств, языка и наук республики Мадагаскар, почетный профессор Юго-западного университета имени Неофита Рильского (Благоевград, Болгария), лауреат Главной премии Международной академической издательской компании «Наука» (Москва) за лучшую публикацию.

Я не раз слышал, что Н.Х. Розов принадлежал к когорте «зубров» мехмата, проявлявшим стремление к воспитанию творческой молодежи, готовой верой и правдой служить Отечеству.

В.М. Тихомиров отмечает, что Н.Х. Розов всегда пользовался очень большим уважением своих товарищей и коллег, был верным слову, готовым всегда прийти на помощь.

После безвременного ухода Николая Христовича Розова был организован онлайн семинар, по-

священный его памяти и привлекший внимание многочисленной аудитории. Все выступающие говорили о Николае Христовиче с теплотой, волнением и любовью.

Н.Х. Розов оставил большой след в науке и образовании, который не занесут ветры перемен, с какой стороны они бы не дули.

Беззаветное служение Николая Христовича науке и образованию – образец для многих поколений ученых и педагогов.

Статья поступила в редакцию 18.01.2021; одобрена после рецензирования 27.01.2021; принята к публикации 26.02.2021.

The article was submitted 18.01.2021; approved after reviewing 27.01.2021; accepted for publication 26.02.2021.

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 1. С. 236-240. ISSN 2073-1426
Vestnik of Kostroma State University, 2021, vol. 27, № 1, pp. 236-240. ISSN 2073-1426
Научный отчет
УДК 37.01
<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-1-236-240>

ФУНДАМЕНТАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАНИЯ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННЫХ СОЦИАЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ (МЕЖДУНАРОДНАЯ НАУЧНО ПРАКТИЧЕСКАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ В НОВОСИБИРСКОМ ГОСУДАРСТВЕННОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ)

Лаврентьева Зоя Ивановна, доктор педагогических наук, Новосибирский государственный педагогический университет, iigso@nspsu.ru

Аннотация. 8–10 декабря 2020 года в Новосибирском государственном педагогическом университете при поддержке гранта РФФИ состоялась международная научно практическая конференция «Фундаментальные проблемы воспитания в условиях современных социальных процессов». Организатором конференции выступил НГПУ совместно с Министерством просвещения Российской Федерации, ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», Министерством образования Новосибирской области, Уполномоченным по правам ребенка в Новосибирской области и МАУ ДО «Дворец творчества детей и учащейся молодежи «Юниор»».

Ключевые слова: научно-практическая конференция, фундаментальные проблемы воспитания, научные школы исследователей проблем воспитания, сетевые аспекты воспитания, научная экспертиза процессов воспитания, практический опыт реализации программ воспитания, анализ зарубежных практик воспитания

Для цитирования: Лаврентьева З.И. Фундаментальные проблемы воспитания в условиях современных социальных процессов: Международная научно практическая конференция в Новосибирском государственном педагогическом университете // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 1. С. 236-240. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-1-236-240>

Scientific Report

FUNDAMENTAL PROBLEMS OF EDUCATION IN THE CONTEXT OF MODERN SOCIAL PROCESSES (INTERNATIONAL SCIENTIFIC AND PRACTICAL CONFERENCE AT NOVOSIBIRSK STATE PEDAGOGIC UNIVERSITY)

Zoya I. Lavrentieva, Doctor of Pedagogic Sciences, Novosibirsk State Pedagogic University, iigso@nspsu.ru

Abstract. On December 8–10, 2020, the international scientific and practical conference “Fundamental problems of education in the context of modern social processes” was held at Novosibirsk State Pedagogical University with the support of the RFBR grant. The conference was organised by the NSPU together with the Ministry of Education of the Russian Federation, the Institute for Education Development Strategy of the Russian Academy of Education, the Ministry of Education of Novosibirsk Region, the Ombudsman for the Rights of the Child in Novosibirsk Region and the municipal autonomous institution for additional education “Palace of Creative Work of Children & Student Youth “Junior”».

Keywords: scientific & practical conference, fundamental problems of education, scientific schools of researchers of problems of education, network aspects of education, scientific examination of educational processes, practical experience in implementation of education programmes, analysis of foreign educational practices

For citation: Lavrentieva Z.I. Fundamental problems of education in the context of modern social processes (International scientific and practical conference at Novosibirsk State Pedagogic University). Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2021, vol. 27, № 1, pp. 236-240 (In Russ.). <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-1-236-240>

8–10 декабря 2020 года в Новосибирском государственном педагогическом университете при поддержке гранта РФФИ состоялась международная научно-практическая конференция «Фундаментальные проблемы воспитания в условиях современных социальных процессов». Организатором конференции выступил НГПУ совместно с Министерством просвещения Российской Федерации, ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», Министерством образования Новосибирской области, Уполномоченным по правам ребенка в Новосибирской области и МАУ ДО «Дворец творчества детей и учащейся молодежи «Юниор»».

Несмотря на сложную эпидемическую ситуацию в стране и регионе, конференция проходила в очном формате. Это требовало соблюдения ряда ограничений, в том числе и по количеству одновременно присутствующих в аудитории участников научной встречи. В пленарном заседании смогли принять участие всего 52 человека, вместе с тем за три дня конференции очно ее посетили 130 человек. На конференцию приехали 11 выступающих из других регионов Российской Федерации: Москвы, Костромы, Арзамаса, Ростова-на-Дону, Ставрополя, Омска. Очно на конференции выступили представители Японии и Китая. Очно для практиков и ученых состоялись четыре открытые лекции. Мы все хорошо знаем, что эмоциональная обстановка реального присутствия в аудитории, неформальное общение в ходе конференции, реакция зала на выступления создают особую атмосферу научного события. В современной ситуации ценность офлайн-встречи увеличилась многократно и воспринималась более остро и искренне.

Вместе с тем карантинные мероприятия позволили привлечь к участию в конференции гораздо больше слушателей, чем если бы она проходила в обычных условиях. Заранее педагогические вузы страны с поддержкой Министерства просвещения Российской Федерации были оповещены о ссылках открытого доступа к пленарному заседанию, работе секций и открытым лекциям. Опыт организации дистантного образования и высокий уровень технического оснащения вуза позволили в открытом онлайн-формате провести не только пленарное, но и все пять секций, одновременно проходящих в разных аудиториях. К выступлениям можно было подключиться в реальном времени, а при учете разницы часовых поясов в разных частях мира участники конференции присылали заранее записанные доклады. Всего в прямом эфире на конференции с докладами выступили 9 человек, в том числе ученые Белоруссии, Соединенных Штатов Америки, Китая, ведущие теоретики воспитания из Москвы, Санкт-Петербурга, Ульяновска. Записи трансляций конференции в открытом электронном доступе посмотрели 2 300 человек.

Все записи выложены в открытом доступе на Youtube и могут быть использованы как педаго-

гами-практиками, так и для обучения аспирантов, занимающихся исследованием проблем воспитания, подготовки и переподготовки педагогических кадров в области воспитания. Все желающие могут познакомиться с содержанием выступлений на сайте университета по адресу https://reg.nspu.ru/sites/index.php?s=49_.

С видеообращением к участникам конференции выступил заместитель министра просвещения РФ Виктор Стефанович Басюк, обратив особое внимание на то, что актуальность заявленной темы связана с необходимостью методологического осмысления и теоретического обоснования новых подходов к воспитанию в современной меняющейся реальности.

«Воспитание государством и обществом признается важнейшим направлением всестороннего духовного, нравственного и интеллектуального развития детей, формирования патриотизма и гражданственности. Новые вызовы времени диктуют разработку новых теоретических концепций воспитания. Для этого необходим анализ дискуссионных подходов и опыта разнообразных научных школ по проблемам воспитания», – объяснил Виктор Стефанович.

«Сложно представить себе сферу более многогранную и деликатную, чем воспитание. Заявленная тема, направления работы секций и проблематика открытых лекций как нельзя более актуальны. Цели и задачи стоят такие, с которыми не поспоришь, – резюмировала заместитель министра, начальник управления молодежной политики Министерства образования Новосибирской области Мария Наильевна Жафярова. – Учитывая, что нет ничего практичнее хорошей теории, я выражаю глубокую уверенность в том, что работа сегодняшней конференции позволит оснастить учителей-практиков, методистов, специалистов профессионального и высшего образования современными инструментами воспитательной работы.

Высокий уровень востребованности научных знаний о воспитании, заинтересованность практиков в обсуждении фундаментальных проблем воспитания безусловно подчеркивали актуальность предложенной темы конференции.

В центре внимания конференции было обсуждение сущности и целей воспитания в условиях современных социальных процессов, вскрытие взаимосвязей воспитания с изменениями современного детства, с ускорением и усложнением процессов жизнедеятельности детей и подростков, со сменой ценностных смыслов современного образования. Дискуссии ученых были направлены на выявление новых закономерностей процесса воспитания, обеспечивающих субъектность обучающихся и их наиболее полную самореализацию.

Осмысление методологических подходов к изучению воспитания позволило раскрыть многогранность и выявить глубинные процессы влияния

воспитания на развитие личности современного ребенка, увидеть ресурсы и риски духовно-нравственного и гражданского становления человека, формирования его жизненных принципов и ценностей, определить границы возможностей воспитательного воздействия на детей и подростков.

Новые вызовы времени диктуют разработку новых теоретических концепций воспитания. На конференции были представлены авторские теоретические подходы и проанализирован опыт деятельности научных школ по проблемам воспитания. Продвижению наиболее актуальных и интересных концепций способствовал тот факт, что на конференции работала группа ученых из 6 членов федерального экспертного совета по разработке и реализации Примерной программы воспитания.

Анализируя современное состояние воспитания, участники конференции опирались на устоявшиеся знания, представленные в теории свободного воспитания К.Н. Вентцеля; антропологических взглядах К.Д. Ушинского; теоретических концепциях общения М. Бубера и М. Бахтина; взглядах на воспитание в коллективе и через коллектив А.С. Макаренко; подходах Л.И. Божович к индивидуальному развитию личности в процессе воспитания; теории воспитательных систем Л.И. Новиковой; концепциях социализации и социального развития А.В. Мудрика. Историко-педагогический экскурс подчеркивал важность учета накопленных теоретико-методологических знаний о воспитании и давал основание для определения особенностей воспитания в условиях современных социальных процессов.

Кроме того, участники конференции подчеркивали необходимость обогащения теории воспитания в связи с ускорением современных социальных процессов, возникновением ситуаций неопределенности, внедрением цифрового образования, сетевизации и виртуализации воспитательной среды, субъектности и индивидуализации участников воспитательной деятельности.

Наша конференция сосредоточилась на анализе фундаментальных проблем современного воспитания. Необходимость обращения к фундаментальным основам воспитания была обусловлена тем, что современные социальные процессы существенно меняют общественное восприятие такого сложного явления, как воспитание, что, в свою очередь, требует научного объяснения вновь возникающих закономерностей и их влияния на цели, содержание и методическое обеспечение процессов воспитания. Фундаментальность научных дискуссий определялась потребностью участников конференции представить результаты собственного теоретико-методологического осмысления воспитания, обсудить авторские теории воспитания, проанализировать лучшие практики в области современного воспитания, а также организовать плодотворное взаимодействие и сотрудничество специалистов в сфере теории и практики воспитания.

В качестве ведущих направлений исследований, представленных в выступлениях ученых и опубликованных в виде статей, были:

– *методологические парадигмы исследования воспитания*: единства диалогического и монологического подходов (А.М. Сидоркин); смены коллективистически-социальных, либерально-индивидуалистических подходов на антропологические (С.А. Смирнов); сочетания классических, неклассических, постнеклассических методологий (С.А. Расчетина); использование мягкого системного подхода (И.Д. Демакова, И.Ю. Шустова, А.В. Савченко); самоорганизации детей и педагогов в процессе воспитания (М.Р. Мирошкина, Б.А. Дейч); обращения к комплексу философско-антропологических, биоантропологических и социально-психологических концепций (Т.В. Фуряева, Е.А. Фуряев); особенностей отбора методологических принципов исследования воспитания в работах молодых ученых (М.В. Ромм, З.И. Лаврентьева);

– *научные концепции воспитания*: концепция системного подхода к воспитанию и созданию педагогических условий реализации современных программ воспитания (Н.Л. Селиванова); концепции школьного образования с точки зрения родителей, учителей и обучающихся (П.В. Степанов, В.В. Круглов, А.В. Щербина); теория границ и ресурсов воспитания (Т.А. Ромм); концепция информационно-волновых процессов в воспитании (Н.П. Аникеева, Н.Н. Киселев); концепция формирования российской идентичности (М.В. Шакурова, А.Н. Махинин, О.В. Неценко, Е.В. Алехина); субъектности (Е.М. Скрыпникова) и жизнестойкости ребенка (Е.А. Байер); воспитательного потенциала гуманитарного знания (В.П. Пивченко, Е.Е. Тихомирова; Т.В. Мжельская, М.П. Тырина);

– *становление и развитие научных школ исследователей проблем воспитания*: на конференции были представлены результаты исследований воспитания в научных школах Москвы (лаборатория стратегии и теории воспитания личности ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО»); Воронежа (кафедра общей и социальной педагогики ФГБОУ ВО «Воронежский государственный педагогический университет»); Костромы (Институт педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Костромской государственный университет»), Санкт-Петербурга (кафедра социальной работы и социальной педагогики ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена).

Сибирская научная школа была представлена кафедрой педагогики и психологии Института истории, гуманитарного и социального образования ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет», которая на протяжении пятидесяти лет своего существования, начинаясь как кафедра теории и методики пионерской и комсомольской работы и продолжая идеи духовно-нравственного воспитания член-корреспондента

АПН, доктора педагогических наук Ю.В. Шарова, провела десять научных Сибирских педагогических семинаров, сосредоточившись на проблемах социального воспитания, воспитания отношений между педагогами и воспитанниками, профессионального становления будущих воспитателей;

– *сетевые аспекты воспитания*: раскрыты проблемы теории и практики воспитания в эпоху сетевизации, цифровизации и виртуализации образования, организации социального воспитания в контексте сетевого подхода (Т.А. Ромм, М.В. Ромм); сетевого взаимодействия педагогов и воспитанников (Т.Н. Гущина), особенностей социального воспитания в контексте тотальной цифровизации образования (Т.Т. Щелина) и системно-сетевого подхода (А.В. Тараканов); представлен опыт создания воспитательной среды в сети Интернет на примере детских онлайн-лагерей (А.Ю. Байкалова) и опыт организации стажировочной площадки на базе школы (О.О. Киселева); раскрыты нравственные и этические ценности создания цифровой образовательной среды (М.А. Петрушкевич, А.Г. Сафонов);

– *научная экспертиза процессов воспитания*: объекты экспертизы, принципы отбора экспертов в области воспитания (Е.В. Киселева), критерии и показатели эффективности воспитательной деятельности (С.В. Бобрышов), экспертиза вовлечения детей в реализацию программ благотворительных фондов и социально-образовательных центров (Э.Ш. Гарифулина, Е.Е. Леонова, С.А. Литвинова, И.В. Хромова); организационная культура экспертизы воспитания (Н.А. Патунина, С.О. Щелина); гигиеническая оценка процессов воспитания (Н.В. Шишарина);

– *теоретико-методологические основы подготовки педагогов к воспитательной деятельности в образовании*: теория профессионализма педагога-воспитателя (Е.В. Андриенко, А.А. Петрушевич), коммуникативной компетентности будущих педагогов (В.Ю. Ванеева), практика подготовки к воспитательной деятельности с детскими общественными объединениями (О.Ю. Елькина, Л.Я. Лозован, А.С. Ситников) и вожатыми в детских оздоровительных лагерях (Л.И. Тимонина, М.А. Сомкина); организации практик студентов (Н.В. Кошман, Н.В. Кохан);

– *практический опыт реализации программ воспитания в образовательных организациях* был представлен докладами педагогов-практиков О.А. Кожемякиной, С.Г. Котеневой, С.В. Овчаренко, Н.В. Шестаковой и молодых ученых, ведущих исследования в области воспитания на уровне магистерских и аспирантских исследований;

– *анализ зарубежных практик воспитания*: очно на пленарном заседании выступили: Дохи Рика, психолог Национального комплекса детского центра «Дворец детей» (Токио, Япония), Вэньтин Люй, аспирант, (г. Хами, Китай). По видеосвязи на пленарном заседании были представлены доклады:

А.М. Сидоркина, декана факультета образования Университета штата Калифорния, Сакраменто, США; О.С. Поповой, доктора психологических наук, профессора, проректора по научно-методическому обеспечению воспитательной работы Республиканского института профессионального образования (Белоруссия); Бенни Лам, клинического психолога, члена Гонконгской ассоциации профессиональных консультантов, профессора университета Гонконга (Китай).

На секционных занятиях очно выступили Аюн (г. Урумчи, КНР); Син Хуэйбин (г. Чанчунь, КНР); Юй Ян (г. Сийхуа, КНР). Со стендовыми докладом выступили: А.А. Корзюк (Минск, Белоруссия); И.Ш. Фазылбеков (г. Семей, Казахстан); А. Аннакулов (Ашхабад, Туркмения); А. Бадрах (Улан-Батор, Монголия); Ф. Олувасанми (Абуджа, Нигерия). В выступлениях отмечалась важность организации общения как ведущего способа организации воспитательного контакта между педагогами и детьми; подчеркивалась важность организации дополнительного образования детей; уточнялись способы профессиональной поддержки семейного воспитания. Все это свидетельствует о том, что и в международном масштабе проблема воспитания обостряется и требует пристального научного анализа.

Содержание конференции было направлено на выявление новых знаний и обогащение терминологии описания современных процессов воспитания, обусловленных сетевизацией, цифровизацией и усилением роли дистантного образования. Новые знания были получены при анализе сравнительных исследований отечественных и зарубежных подходов к воспитанию. С целью обеспечения эффективности воспитания как целенаправленного педагогического процесса были вскрыты новые критерии и показатели эффективности воспитательной деятельности в условиях современных социальных процессов, выявлены особенности подготовки будущих специалистов к воспитательной деятельности. С целью теоретического обоснования педагогических условий организации системы воспитательной работы научному осмыслению подвергся анализ социальных практик воспитания в разных типах образовательных организаций.

Научная новизна конференции заключалась в том, что:

- были выделены ресурсы сетевизации и цифровизации образования в воспитании обучающихся;
- определены границы воспитания в становлении и развитии личности;
- выявлены условия использования ИКТ в воспитании современных детей и подростков;
- предложены критерии экспертизы воспитательной деятельности;
- обобщен передовой педагогический опыт внедрения Примерной программы воспитания обучающихся в РФ.

Потенциальные возможности практического использования фундаментальных научных результатов заключаются в том, что предложенные теоретические идеи помогут педагогам-практикам:

- разрабатывать принципы и содержание Программ воспитания для определенных образовательных организаций;
- внедрять представленный на конференции передовой педагогический опыт организации воспитания;
- расширять внедрение сетевых принципов и ресурсов ИКТ в процесс воспитания;
- апробировать научно обоснованные педагогические условия эффективной воспитательной деятельности;
- обеспечивать методическое сопровождение воспитательной деятельности с обучающимися;
- готовить на более высоком уровне студентов к воспитательной деятельности в новых условиях.

Практическая эффективность конференции обеспечивалась и такими специфическими формами организации общения ученых и педагогов-практиков, как открытые лекции и мастер-классы ведущих научных сотрудников. В программу конференции вошли открытые лекции докторов философских наук М.В. Ромма и С.А. Смирнова, раскрывших общетеоретические концепты воспитания в современных социальных условиях, и лекции доктора педагогических наук П.В. Степанова и кандидата педагогических наук В.В. Круглова, направленные на раскрытие воспитательных функций современных образовательных организаций. Мастер-класс Е.В. Руденского, доктора социологических наук, был посвящен клинко-виктимологическому анализу уязвимости жизнеспособности человека. Данный мастер-класс раскрывал ориентиры современной воспитательной деятельности с точки зрения педагогического социолога.

Несомненной ценностью явилось приглашение на конференцию ученых разных областей знаний. В современных социальных условиях исследова-

ние воспитания может быть успешным и фундаментально ориентированным только при проведении комплексных междисциплинарных исследований.

В заключение отметим, что научное понимание изменений, происходящих в воспитании под воздействием современных социальных процессов, уточнение ведущих категорий воспитания, теоретическое обоснование системы организации воспитательной работы в сфере образования, научная экспертиза социальных практик воспитания, безусловно, будет способствовать фундаментальности образования в целом.

Список литературы

Фундаментальные проблемы воспитания в условиях современных социальных процессов: материалы международной научно-практической конференции (8–10 декабря 2020 г., Новосибирск) / под редакцией Т.А. Ромм, З.И. Лаврентьевой, Е.М. Скрыпниковой. Новосибирск: ООО «Немо Пресс», 2020. 504 с.

References

Fundamental'nye problemy vospitaniia v usloviakh sovremennykh sotsial'nykh protsessov: materialy mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii (8–10 dekabria 2020 g., Novosibirsk). Fundamental problems of education in the conditions of modern social processes: materials of the international scientific and practical conference (December 8–10, 2020, Novosibirsk), ed. by T.A. Romm, Z.I. Lavrentieva, E.M. Skrypnikova]. Novosibirsk, Nemo Press Publ., 2020, 504 p.

Статья поступила в редакцию 24.01.2021; одобрена после рецензирования 13.02.2021; принята к публикации 26.02.2021.

The article was submitted 24.01.2021; approved after reviewing 13.02.2021; accepted for publication 26.02.2021.

КНИЖНАЯ ПОЛКА

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 1. С. 241-243. ISSN 2073-1426
Vestnik of Kostroma State University, 2021, vol. 27, № 1, pp. 241-243. ISSN 2073-1426
Рецензия на книгу
УДК 329.78
<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-1-241-243>

ПЕРЕД ЛИЦОМ СВОИХ ТОВАРИЩЕЙ... КНИГА К 100-ЛЕТИЮ ВСЕСОЮЗНОЙ ПИОНЕРСКОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ИМ. В.И. ЛЕНИНА

Бобрышов Сергей Викторович, доктор педагогических наук, Ставропольский государственный педагогический институт, svbobrishov@yandex.ru

Аннотация. В публикации представлен отзыв на недавно вышедшую книгу – «Перед лицом своих товарищей...». Издание представляет собой сборник документов и материалов из истории детского движения, пионерской организации, дополненный воспоминаниями бывших пионеров и вожатых, размышлениями, оценками, предложениями учёных и современных исследователей детского движения, а также актуальными статьями из опыта координаторов, консультантов, вожатых – участников детского движения XXI века. Автор вычленяет концептуальный замысел сборника, рассматривает содержание, анализирует отдельные идеи авторов, высказывает предложения о назначении и использовании материалов сборника. Издание рекомендуется работникам молодежной сферы, учителям, преподавателям высших и средних образовательных учреждений, ведущих подготовку кадров организаторов детского движения.

Ключевые слова: сборник, отзыв, пионерская организация, детское движение, общественная активность подростков, рефлексия исторического опыта, прогнозы, проекты, концепции

Для цитирования: Бобрышов С.В. Перед лицом своих товарищей... Книга к 100-летию Всесоюзной пионерской организации им. В.И. Ленина // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 1. С. 241-243. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-1-241-243>

Book Review

IN FRONT OF MY COMRADES... BOOK FOR THE 100TH ANNIVERSARY OF THE ALL-THE-SOVIET-UNION YOUNG PIONEER ORGANISATION NAMED AFTER VLADIMIR LENIN

Sergey V. Bobryshov, Doctor of Pedagogic Sciences, Stavropol State Pedagogic Institute, svbobrishov@yandex.ru

Abstract. The publication provides a response to the recently published book – “In front of my comrades...”. A collection of documents and materials from the history of the children’s movement, Young Pioneer organisation, supplemented by the memories of former Young Pioneers and counselors, reflections, assessments, proposals of scientists and modern researchers of the children’s movement, as well as topical articles from the experience of coordinators, consultants, and counselors of the participants in the children’s movement of the 21st century. The author isolates the conceptual idea of the collection, examines the content, analyses individual ideas of the authors, makes proposals on the purpose and use of the collection’s materials. The publication is recommended for youth workers, teachers, teachers of higher and secondary educational institutions, training organisers of the children’s movement.

Keywords: collection, review, Young Pioneer Organisation, children’s movement, social activity of adolescents, reflection of historical experience, forecasts, projects, concepts

For citation: Bobryshov S.V. In front of my comrades... Book for the 100th anniversary of the All-the-Soviet-Union Young Pioneer organisation named after Vladimir Lenin. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2021, vol. 27, № 1, pp. 241-243 (In Russ.). <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-1-241-243>

Сборник документов и материалов из истории детского движения, пионерской организации, подготовленный в преддверии празднования 100-летия Всесоюзной пионерской организации имени В.И. Ленина, является важной вехой на пути осмысления не просто феномена организованного детства в лице пионерской организации, а его вписанности в историю страны во всех её взлетах, падениях и турбулентностях, в историю отечественной педагогики, в историю людских судеб.

Представляется удачной концепция сборника. Он представляет собой, с одной стороны, переданное через исторические документы, научные материалы и личные истории (путешествия по волнам пионерской и вожатской памяти) повествование о том, что из себя представляла пионерия как строка в биографии и судьбе страны и людей, каковы её миссия и ресурсы, что с детским движением происходит сегодня и куда оно движется, а с другой – высокоинтеллектуальный и эмоционально насыщенный продукт, созданный коллективным усилием тех, для кого пионерская организация была частью профессии, полем научной деятельности, сферой личной самореализации.

Читается интересно, увлекательно, полезно. Актуализируя сокровенные вехи памяти, будоражит мысль, формирует настроение, порождает чувство сопричастности.

Ключом отбора материала и красной линией построения сборника выступила многогранная рефлексия опыта работы (даже не работы, а жизни) пионерской организации, осуществленная сквозь призму событийной истории страны; рефлексия опыта работы всех, кто так или иначе чувствует свою взаимосвязь с нею. Кроме исторической (уроки истории) значимой представляется профессионально-педагогическая сторона сборника. Читателю предлагается восхождение к уникальному по своей природе и воспитательным возможностям опыту организации социально-педагогического пространства детства. Пространства, с одной стороны наполненного романтикой, позитивными эмоциями, приключениями и достижениями, а с другой – нагруженного нравственным заряженным личностным включением в развивающую деятельность, в разнообразные по содержанию программы личностного роста, в том числе в то, что сегодня называют социальный лифт.

В материалах сборника подняты ключевые для понимания феномена детского движения, а в его составе – пионерской организации, вопросы, проясняющие многообразную систему политических, социальных, личностных факторов, обуславливавших как успех и взлет пионерии, так и трудности пионерского «бытия», проблемы адаптации организации к новым условиям изменяющегося социума и государственного строительства, проблемы строительства нового детского движения на постсоветском пространстве.

Сборник открывает биографическая реплика Натальи Киселевой «Больше, чем память», обозначающая глубинный нерв восприятия пионерии как очень значимого, очень светлого контекста жизни и профессии. И действительно, для очень многих всё, что связано с пионерской организацией, – это гораздо больше, чем элемент или шлейф памяти, это то, что интегрировано в жизнь на всём её протяжении, одновременно присутствующее и в её прошлом, и в настоящем, и в будущем.

В первой части сборника содержатся статьи одних из наиболее авторитетных специалистов по пионерскому движению, не просто знающих его изнутри, а творивших его – Людмилы Швецовой («Власть и детское движение») и Анатолия Кирпичника («Исходные положения организованного детского общественного движения»). Они задают алгоритм понимания природы, механизмов существования и судьбы пионерской организации как сложного, динамичного и порой противоречивого социального института (организованного общественного движения), самоорганизующегося и организуемого извне под влиянием сочетания, а порой и борьбы законов детства и взрослости, организованности и стихийности, социальности и индивидуальности, подчиненности и самостоятельности, праздничности и обыденности; задают ориентиры выстраивания и проявления отношения к ней с формальных и неформально-личностных позиций, берущих за основу как массовый, так и индивидуальный опыт встречи с детским движением.

Вторая и третья части сборника погружают в историю первоначального становления (1923–1929 гг.) и модификационного развития (1930-е – 1940-е гг.) пионерской организации, когда она искала и весьма непросто обрела свои базовые характеристические черты, место основной прописки (школа), свой голос и способы социального проявления. Естественно, что одной из реперных точек развития пионерии как привлекательного для детства и значимого в восприятии взрослым социумом движения показано участие пионеров в Великой Отечественной войне. Имена пионеров-героев, подвиги вожатых и подростков сегодня практически неизвестны современной молодежи. Многие даже не догадываются, что дети и подростки, воспитанные пионерской и комсомольской организациями в духе подлинного, а не картинного ура-патриотизма, могли наравне со взрослыми нести все тяготы войны, героически сражаться с гитлеровскими захватчиками и погибать на поле брани. Погибать за Советскую Родину! Очень значимо, что представленные здесь выдержки из официальных документов дополнены живыми воспоминаниями конкретных людей о том времени. Высвеченные в них штрихи биографий выступают эмоционально-ценностными зарубками на теле официальной истории, наполняют жизнью и красками сухое историческое бытие, которое именно в таком засушенном состоянии вроде как и явля-

ется для современных детей и подростков историей нашей страны, историей пионерской организации.

Представляется очень правильным обозначение темы четвертой части сборника – «Пионерства лучшая пора» (1950-е – 1970-е гг.). Это действительно был период расцвета пионерской организации во всех аспектах её жизнедеятельности. Общий динамизм социальной жизни, ориентированность общества на преобразования, заточенность на большие дела и свершения, обращенность к человеку – всё это передавалось и пионерской организации, наполняя её деятельность соответствующими смыслами и форматами работы. В этот период она стала органичной частью жизни страны, что хорошо отражено в представленных документах. И опять яркими, оживляющими, очеловечивающими историческую палитру вкраплениями выступают воспоминания бывших пионеров. Рассказанные в них истории позволяют ощутить атмосферу того времени, понять её акценты в детском восприятии.

Пятая часть посвящена периоду, который для очень многих является историей «на расстоянии вытянутой руки» (1980-е – 1990-е гг.). Составители сборника обозначили его как время трансформации пионерства. Это время из жизни страны, наполненное событиями добра и зла, перемешанными и спрессованными до предела как в пространстве общества, так и каждого из его членов. Время, характеризующееся, с одной стороны, общей стагнацией социальных процессов, а с другой – бурными попытками вырваться из клетки «застоя». Перестройка, распад Советского Союза, рыскание в поисках новых-старых идеологических и нравственных устоев, общая критическая оценка всего того, что было, стало и может быть – всё это в полной мере проявилось и в деятельности пионерской организации. Именно на этот период пришлись очередные реперные точки её развития – IX и X Всесоюзные слеты пионеров. А после всё погрузилось в зону точки бифуркации. Интересными и поучительными в плане рефлексии и понимания этого периода сегодня, через 30 лет, является приведенная подборка документов: доклад, сделанный на Всесоюзной конференции пионерских работников (март 1990 г.) Игорем Никитиным, бывшим в то непростое время председателем Всесоюзной пионерской организации, а также свидетельства очевидцев X слета.

Следующие четыре части сборника – документальное свидетельство поствсесоюзного этапа жизни детского движения в нашей стране и огромной работы, проведенной учёными и руководителями-практиками в составе Ассоциации исследователей детского движения по научному осмыслению опыта работы пионерской организации, опыта современного строительства нового детского движения в его полиидейном, полисодержательном, полиформатном выражении (часть 6 – «Пионерство: рефлексия исторического опыта»; часть 7 – «Детское движение: Прогнозы. Проекты. Концепции»; часть 8 – «Постпионерство: старт новых практик»; часть 9 – «Повестка дня для нового этапа детского движения»). Ценность этих разделов для всех, кто хочет понять феномен детского движения, кто работает в нем или только собирается попробовать в нем свои организационные и педагогические силы, невозможно переоценить. Здесь представлены материалы, что называется, от первого лица: выступления и научные статьи ключевых исследователей детского движения; материалы прошедших научных дискуссий; точки зрения на детское движение организаторов и педагогов-практиков.

Оценивая же данный сборник в целом, следует сказать: всем, кто хочет понять, что такое детское движение и в его составе пионерская организация, откуда оно и куда идет, для чего оно, что дает стране, взрослым и детям, как с ним и в нём работать – прочтение обязательно!

Список литературы

Перед лицом своих товарищей...: сборник / сост. и ред.: Т.В. Трухачева, А.Г. Кирпичник; Ассоциация исследователей детского движения. М., 2021. 296 с.

References

Pered litsom svoikh tovarishchei...: sbornik [In the face of his comrades], comp., red. by T.V. Trukhacheva, A.G. Kirpichnik; Assotsiatsiia issledovatelei detskogo dvizheniia. Moscow, 2021. 296 p.

Статья поступила в редакцию 29.01.2021; одобрена после рецензирования 15.02.2021; принята к публикации 26.02.2021.

The article was submitted 29.01.2021; approved after reviewing 15.02.2021; accepted for publication 26.02.2021.

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:

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 (**н.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.

Божилев И., Тотоманова А., Билярски И. Борилев синодик. София: Пабблишинг 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.: НЛО, 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. *Tolkovy 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. “Gorestnaja 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. Сластенина. 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).

ДЛЯ ЗАМЕТОК

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ИЗДАНИЕ

ВЕСТНИК

Костромского государственного университета

Серия:

ПЕДАГОГИКА. ПСИХОЛОГИЯ. СОЦИОКИНЕТИКА

2021 – № 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 26.02.2020.
Дата выхода в свет 29.04.2021.
Формат 60×90 1/8. Усл. печ. л. 31,0.
Уч.-изд. 32,2 л.
Тираж 500 экз.
Заказ № 27.

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