

ISSN 2073-1426

ВЕСТНИК

Костромского государственного университета

ПЕДАГОГИКА
ПСИХОЛОГИЯ
СОЦИОКИНЕТИКА

2

2020



ВЕСТНИК
КОСТРОМСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
УНИВЕРСИТЕТА

СЕРИЯ
ПЕДАГОГИКА.
ПСИХОЛОГИЯ.
СОЦИОКИНЕТИКА

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ
Выходит с 2006 года

V E S T N I K
KOSTROMA
STATE UNIVERSITY

SERIES
PEDAGOGY.
PSYCHOLOGY.
SOCIOKINETICS

SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL JOURNAL
Appears since 2006

2 0 2 0

№ 2

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

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

16+

ISSN 2073-1426

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

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР

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

ЗАМЕСТИТЕЛЬ ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА

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

ЗАМЕСТИТЕЛЬ ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА

И ОТВЕТСТВЕННЫЙ СЕКРЕТАРЬ

АНДРЕЕВА ВАЛЕРИЯ ГЕННАДЬЕВНА
доктор филологических наук, г. Кострома

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

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

ЗАХАРОВА ЖАННА АНАТОЛЬЕВНА

доктор педагогических наук, профессор, г. Кострома

ЗНАКОВ ВИКТОР ВЛАДИМИРОВИЧ

доктор психологических наук, профессор, г. Москва

КУПРИЯНОВ БОРИС ВИКТОРОВИЧ

доктор педагогических наук, профессор, г. Москва

МАХНАЧ АЛЕКСАНДР ВАЛЕНТИНОВИЧ

доктор психологических наук, г. Москва

НАРТОВА-БОЧАВЕР СОФЬЯ КИМОВНА

доктор психологических наук, профессор, г. Москва

ПОДДЬЯКОВ АЛЕКСАНДР НИКОЛАЕВИЧ

доктор психологических наук, профессор, г. Москва

ПОЛЯКОВ СЕРГЕЙ ДАНИЛОВИЧ

доктор педагогических наук, профессор, г. Ульяновск

РОММ ТАТЬЯНА АЛЕКСАНДРОВНА

доктор педагогических наук, профессор, г. Новосибирск

САМОХВАЛОВА АННА ГЕННАДЬЕВНА

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

САПОРОВСКАЯ МАРИЯ ВЯЧЕСЛАВОВНА

доктор психологических наук, доцент, г. Кострома

ХАЗОВА СВЕТЛАНА АБДУРАХМАНОВНА

доктор психологических наук, доцент, г. Кострома

ХАРЛАМЕНКОВА НАТАЛЬЯ ЕВГЕНЬЕВНА

доктор психологических наук, профессор, г. Москва

ЗАРУБЕЖНЫЕ ЧЛЕНЫ

РЕДАКЦИОННОЙ КОЛЛЕГИИ

КВЯТКОВСКА АННА

доктор психологических наук, Институт психологии

польской Академии наук, г. Варшава, Польша

КУМБРУК КРИСТЕЛЬ

доктор психологии, профессор

Высшей школы г. Оснабрюк, Германия

САВИЦКИ КШИШТОФ

доктор педагогических наук,

факультет педагогики и психологии

Университета в Белостоке, Польша

ШТРАССЕР ГЕРТ

кандидат философских наук, профессор

Высшей школы г. Дармштадт, Германия

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

EDITOR IN CHIEF

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

DEPUTY EDITORS IN CHIEF

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

DEPUTY EDITORS IN CHIEF

AND EXECUTIVE SECRETARY

VALERIYA GENNAD'YEVNA ANDREYEVA
Doctor of Philology (Kostroma)

EDITORIAL BOARD STAFF

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

JANNA ANATOLIEVNA ZAKHAROVA

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Kostroma)

VIKTOR VLADIMIROVICH ZNAKOV

Doctor of Psychology, Professor (Moscow)

BORIS VIKTOROVICH KUPREYANOV

Doctor of Pedagogy, Professor (Moscow)

ALEXANDER VALENTINOVICH MAKHNACH

Doctor of Psychology (Moscow)

SOF'YA KIMOVNA NARTOVA-BOCHAVER

Doctor of psychological sciences, Professor (Moscow)

ALEKSANDR NIKOLAEVICH PODD'YAKOV

Doctor of psychological sciences, Professor (Moscow)

SERGEY DANILOVICH POLYAKOV

Doctor of pedagogic sciences, Professor (Ulyanovsk)

TAT'YANA ALEKSANDROVNA ROMM

Doctor of Pedagogy, Professor (Novosibirsk)

ANNA GENNAD'YEVNA SAMOKHVALOVA

Doctor of Psychology,
Candidate of Pedagogy, Associate Professor (Kostroma)

MARIYA VYACHESLAVOVNA SAPOROVSKAYA

Doctor of Psychology, Associate Professor (Kostroma)

SVETLANA ABDURAKHMANOVNA KHAZOVA

Doctor of Psychology, Associate Professor (Kostroma)

NATAL'YA YEVGEN'YEVNA KHARLAMENKOVA

Doctor of psychological sciences, Professor (Moscow)

THE EDITORIAL BOARD

FOREIGN MEMBERS

ANNA KWIATKOWSKA

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

CHRISTEL KUMBRUCK

Doctor of Psychology, Professor of Higher School,
City of Osnabrück, Germany

KRZYSZTOF SAWICKI

Doctor of Pedagogy,

Faculty of Pedagogy and Psychology,

University of Bialystok, Poland

GERT STRASSER

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

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

- 5 Данилова Л.Н., Ледовская Т.В., Сольнин Н.Э., Ходырев А.М.
Основные подходы к пониманию цифровизации и цифровых ценностей
- 13 Тарханова И.Ю.
Образовательная среда: что волнует старшеклассников и какой они хотят видеть школу?
- 20 Духанина Л.Н.
Ценности и жизненные приоритеты российских школьников
- 29 Лобашев В.Д., Талых А.А.
Человеческий капитал в образовательном процессе
- 36 Беляева О.А.
Особенности коррекционно-развивающей компетенции педагогических работников различных специальностей
- 42 Бодонь М.А., Плаксин В.А.
Тесты на множественный выбор как средство формирующего оценивания

ПСИХОЛОГИЯ

- 47 Павлова Н.С., Сергиенко Е.А.
Качество жизни и временная перспектива на этапе позднего онтогенеза
- 56 Осьминина А.А., Крюкова Т.Л.
Факторы отношения женщин средней зрелости к собственному внешнему облику
- 63 Бузина А.А.
Оскорбление как высокотравматичная для личности ситуация
- 68 Дементий Л.И., Маленов А.А.
Субъектность как фактор личностного развития на этапе самореализации
- 79 Осипова М.Б., Самохвалова А.Г.
Психолого-акмеологические условия развития у старших дошкольников когнитивных ресурсов преодоления коммуникативных трудностей
- 86 Зобков В.А.
Личностные характеристики отношения человека к учебно-профессиональной и профессиональной деятельности
- 91 Водопьянова Н.Е., Журнина М.А.
Особенности ценностно-мотивационной сферы IT-специалистов
- 100 Киричкова М.Е., Краснощеченко И.П.
Образная сфера психики как фокус работы с проблемами клиента в психотерапевтической практике с позиции разных подходов
- 107 Серафимович И.В.
Исследование взаимосвязи когнитивных и личностных ресурсов у педагогических работников
- 115 Елисева Н.Д.
Проявление субъектного отношения к природе в Я-концепции личности: на примере коренных народов Якутии
- 122 Кузина Д.В., Акимова М.О.
Идентичность как предмет психологического исследования
- ### ПСИХОЛОГИЯ СТРЕССА И СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ
- 127 Одинова О.Ю., Барабосин А.Т., Крюкова Т.Л.
Пренатальный диадический стресс как контекст страха беременности и родов
- 134 Харламенкова Н.Е.
Представление о болезни и его связь со стилями совладающего поведения у подростков с опухолями опорно-двигательного аппарата

CONTENTS

PEDAGOGY

- 5 L.N. Danilova, T.V. Ledovskaya, N.E. Solynin, A.M. Khodyrev
The main approaches to understanding digitalisation and digital values
- 13 I.Yu. Tarkhanova
Educational environment: what senior schoolchildren care about and what kind of school they want to see
- 20 L.N. Dukhanina
Values and life priorities of Russian pupils
- 29 V.D. Lobashyov, A.A. Talykh
Human capital in the educational process
- 36 O.A. Belyayeva
Some peculiarities of special educational skills of educators of different specialities
- 42 M.A. Bodon'i, V.A. Plaksin
Multiple choice tests as a formative assessment tool

PSYCHOLOGY

- 47 N.S. Pavlova, Ye.A. Sergiyenko
Life quality and time perspective at the late ontogenesis stage
- 56 A.A. Os'minina, T.L. Kryukova
Factors having impact on middle-aged women's attitude to their own outlook
- 63 A.A. Buzina
Insult as a highly traumatic situation for a personality
- 68 L.I. Dementiy, A.A. Malyonov
Subjectivity as a factor in personal development at the stage of self-realisation
- 79 M.B. Osipova, A.G. Samokhvalova
Psychological and acmeological conditions for the development of cognitive resources in older preschool children to overcome communicative difficulties
- 86 V.A. Zobkov
Personal characteristics of a person's attitude to educational and professional activities
- 91 N.Ye. Vodop'yanova, M.A. Zhurina
Features of the value-motivational sphere of IT specialists
- 100 M.Ye. Kirichkova, I.P. Krasnoshchyochenko
The imaginative sphere of the psyche as the focus of working with client problems in psychotherapeutic practice from the perspective of different approaches
- 107 I.V. Serafimovich
Interrelation of cognitive and personal resources of pedagogic workers
- 115 N.D. Yeliseyeva
The manifestation of the subjective attitude to nature in the self-concept of personality: an example of the indigenous peoples of Yakutia
- 122 D.V. Kuzina, M.O. Akimova
Identity as a subject of psychological research
- ### PSYCHOLOGY OF STRESS AND COPING BEHAVIOUR
- 127 O.Yu. Odintsova, A.T. Baraboshin, T.L. Kryukova
Prenatal dyadic stress as a context of fear of pregnancy and childbirth
- 134 N.Ye. Kharlamenkova
Disease representation and its relationship with the coping styles in adolescents with tumours of the musculoskeletal system

141 Крылова М.А.

Узкий/широкий диапазон эквивалентности и регуляция активности в трудных жизненных ситуациях

147 Филатова О.А.

Аутентичность в структуре совладающего поведения педагога: эмпирическое исследование

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ**154 Смолянинова О.Г., Иванов Н.А.**

Некоторые аспекты профессиональной подготовки в системе «бакалавриат – магистратура» в условиях информационного общества

161 Кузнецова И.В.

Формирование когнитивных умений обучающихся в условиях цифрового обучения

166 Гнитецкая Т.Н., Дроздова Е.М.

Развитие естественно-научного образования на основе менеджмента его качества

173 Дмитренко А.Ю.

Методологические ориентиры конструирования модели формирования профессиональной ответственности будущих офицеров Воздушно-космических сил России

180 Корсакова А.А., Самохвалова А.Г., Коваленко М.Ю.

Включение студентов в проектную деятельность как механизм формирования социальной креативности

186 Рупасова Я.Е.

Роль контента социальных медиа в формировании профессиональных качеств у студентов бакалавриата

192 Баева Е.С., Асташенко А.П.,

Тюнина О.И., Дорохов Е.В.

Организационно-методические аспекты и проблематика преподавания различных дисциплин на кафедре нормальной физиологии иностранным студентам медицинского вуза

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ**197 Селезнева О.В., Кузнецова Н.С.**

Методика обучения правовым основам экологии в военном вузе

206 Землякова И.В., Чебунькина Т.А.

Роль и место математических олимпиад в системе подготовки студентов высших учебных заведений

211 Секованов В.С., Пигузов А.А.,

Катержина С.Ф., Рыбина Л.Б.

Выполнение многоэтапного математико-информационного задания «Тентообразная и логистическая функции» как средство развития креативности студентов вуза

220 Дмитриев Д.В., Борисов А.В.

Использование подкастов для создания мотивации у студентов к изучению иностранного языка

226 Шепелева Н.Ю.

Особенности преподавания второго иностранного языка (французского) на неязыковых специальностях

231 Кульбашная Е.В.

Принцип языковой толерантности в преподавании русского языка как иностранного

СРАВНИТЕЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА**238 Добрава В.В., Лабзина П.Г.**

Оптимизация развития гибких навыков инженерных кадров: опыт стран Европейского союза

244 ТРЕБОВАНИЯ**К ОФОРМЛЕНИЮ СТАТЕЙ****141 M.A. Krylova**

Narrow vs wide range of equivalence and regulation of activity in difficult life situations

147 O.A. Filatova

Authenticity in the structure of the pedagogue's coping behaviour: an empirical research

PROFESSIONAL EDUCATION**154 O.G. Smolyaninova, N.A. Ivanov**

Some aspects of training in bachelor-master system in the information society

161 I.V. Kuznetsova

Formation of cognitive skills of students in conditions of digital learning

166 T.N. Gnitetskaya, Ye.M. Drozdova

Development of natural science education based on quality management

173 A.Yu. Dmitrenko

Methodological guidelines for designing a model for the formation of professional responsibility of future officers of the Russian Aerospace Forces

180 A.A. Korsakova, A.G. Samokhvalova, M.Yu. Kovalenko

Formation of social creativity of the personality through inclusion of students in project activities

186 Ya.Ye. Rupasova

The role of social media's content in formation of professional qualities of the students of bachelor degree programmes

192 Ye.S. Bayeva, A.P. Astashchenko,

O.I. Tyunina, Ye.V. Dorokhov

Organisational and methodological aspects and problematics of teaching various disciplines at the department of normal physiology to foreign students of the medical university

TEACHING THEORY AND METHODOLOGY**197 O.V. Seleznyova, N.S. Kuznetsova**

Methods of teaching the legal basics of ecology in a military university

206 I.V. Zemlyakova, T.A. Chebun'kina

The role and place of mathematical Olympiads in the system of training students of higher educational institutions

211 V.S. Sekovanov, A.A. Piguzov,

S.F. Katerzhina, L.B. Rybina

Performing a multi-stage mathematical-informational task "Tent-like and logistic functions" as a means of developing creativity of university students

220 D.V. Dmitriev, A.V. Borisov

Using podcasts to create students' motivation to study a foreign language

226 N.Y. Shepeleva

Features of teaching a second foreign language (French) in non-language specialties

231 E.V. Kulbasnaja

Principle of language tolerance in the method of teaching RFL

COMPARATIVE PEDAGOGY**238 V.V. Dobrova, P.G. Labzina**

Enhancement of engineering soft skills development: EU countries experience

244 REQUIREMENTS**TO REGISTRATION OF MANUSCRIPTS**

ПЕДАГОГИКА

DOI 10.34216/2073-1426-2020-26-2-5-12
УДК 159.9:004.9

Данилова Лариса Николаевна

Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского

Ледовская Татьяна Витальевна

Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского

Солынин Никита Эдуардович

Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского

Ходырев Александр Михайлович

Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского

ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К ПОНИМАНИЮ ЦИФРОВИЗАЦИИ И ЦИФРОВЫХ ЦЕННОСТЕЙ

В статье раскрываются основные подходы к понятию «цифровизация» в отечественной и зарубежной литературе. Зарождение цифровизации приходится на 70-е годы XX века, а с 2013 года начинает протекать пятая стадия цифровизации, характеризующаяся распространением цифровых бизнес-моделей на производство и принципы экономики. В образовательной сфере пятая стадия цифровизации характеризуется переносом моделей и технологий цифрового взаимодействия и производства услуг на организацию образовательных процессов, что ведет к реформатированию и обновлению образования. При этом существует проблема понимания сущности цифровизации и её трактовки. В соответствии со спецификой понимания цифровизации как таковой, к её определению в образовательной сфере авторы считают применимыми два подхода: использование цифровых ресурсов в обучении и воспитании (технологическая интеграция, когда цифровизация призвана оптимизировать образовательную деятельность учреждения посредством цифровых технологий); цифровизация содержания и целей образования (включение цифровой грамотности в национальные образовательные стандарты; то есть здесь цель цифровизации – в обучении этим технологиям и формировании соответствующих компетенций у учащихся). Авторы статьи рассматривают цифровые процессы в образовании как необходимое явление для перехода к цифровой экономике и подготовки соответствующих кадров, как позитивные процессы, изменяющие организацию педагогических процессов и педагогического образования в соответствии с запросами времени.

***Ключевые слова:** ценности, цифровизация, цифровые ценности, цифровизация образования, педагогическое образование, цифровая трансформация, поколение Z.*

Информация об авторах: Данилова Лариса Николаевна, ORCID 0000-0002-1272-401X, доктор педагогических наук, доцент, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, Ярославль, Россия.

E-mail: yar-da.l@mail.ru

Ледовская Татьяна Витальевна, ORCID 0000-0002-3134-1436, кандидат психологических наук, доцент, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, Ярославль, Россия.

E-mail: karmenppn@yandex.ru

Солынин Никита Эдуардович, ORCID 0000-0001-6896-0479, кандидат психологических наук, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, Ярославль, Россия.

E-mail: SoNik7-39@yandex.ru

Ходырев Александр Михайлович, ORCID 0000-0001-9871-9440, кандидат педагогических наук, доцент, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, Ярославль, Россия.

E-mail: a.khodyrev@yspu.org

Дата поступления статьи: 12.04.2020.

Для цитирования: Данилова Л.Н., Ледовская Т.В., Солынин Н.Э., Ходырев А.М. Основные подходы к пониманию цифровизации и цифровых ценностей // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. Т. 26, № 2. С. 5–12. DOI 10.34216/2073-1426-2020-26-2-5-12.

Larisa N. Danilova

Ushinsky Yaroslavl State Pedagogic University

Tat'yana V. Ledovskaya

Ushinsky Yaroslavl State Pedagogic University

Nikita E. Solynin

Ushinsky Yaroslavl State Pedagogic University

Aleksandr M. Khodyrev

Ushinsky Yaroslavl State Pedagogic University

THE MAIN APPROACHES TO UNDERSTANDING DIGITALISATION AND DIGITAL VALUES

The article reveals the main approaches to the concept of «digitalisation» in Russian and foreign literature. It appeared in the 1970s, and since 2013, due to transferring digital business models into economy, the fifth stage of digitalisation has begun. In education that stage is characterised by using in educational processes models and technologies of digital cooperation and production of services, which leads to reformatting and updating of education. At the same time, there is a

problem of understanding the essence of digitalisation and giving its definition. In accordance with the specifics of denining digitalisation, the authors consider two approaches to be applicable to digitalisation in educational sphere – application of digital resources in education (technological integration, when digitalisation is designed to optimise the educational processes with help of digital technologies); digitalisation of the curriculum and educational goals (including digital literacy in national educational standards; in that meaning digitalisation is meant to teach students to work with digital technologies and develop their digital competences). The authors of the article consider digital processes in education as necessary for transition to the digital economy and training of appropriate personnel. Digitalisation is recognised as a positive phenomenon changing the organisation of teaching processes and teacher education in accordance with the demands of time.

Keywords: values, digitalisation, digital values, digitalisation of education, teacher education, digital transformation, generation Z.

Information about the authors: Larisa N. Danilova, ORCID 0000-0002-1272-401X, Doctor of Pedagogic Science, Associate Professor, Ushinsky Yaroslavl State Pedagogic University, Yaroslavl, Russia.

E-mail: yar-da.l@mail.ru

Tat'yana V. Ledovskaya, ORCID 0000-0002-3134-1436, Candidate of Psychological Science, Associate Professor, Ushinsky Yaroslavl State Pedagogic University, Yaroslavl, Russia.

E-mail: karmennn@yandex.ru

Nikita E. Solynin, ORCID 0000-0001-6896-0479, Candidate of Psychological Science, Ushinsky Yaroslavl State Pedagogic University, Yaroslavl, Russia

E-mail: SoNik7-39@yandex.ru

Aleksandr M. Khodyrev, ORCID 0000-0001-9871-9440, Candidate of Pedagogic Science, Associate Professor, Ushinsky Yaroslavl State Pedagogic University, Yaroslavl, Russia

E-mail: a.khodyrev@yspu.org

Article received: April 12, 2020.

For citation: Danilova L.N., Ledovskaya T.V., Solynin N.E., Khodyrev A.M. The main approaches to understanding digitalisation and digital values. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2020, vol. 26, № 2, pp. 5–12 (In Russ.). DOI 10.34216/2073-1426-2020-26-2-5-12.

Анализ современной психолого-педагогической периодики в контексте рассуждения о цифровизации позволяет рассуждать о цифровизации современного общества как «четвёртой силе», которая даёт стимул для стремительного импульса развития области новых технологий. Можно назвать такие события, как создание парового двигателя, электрификация, информатизация, кардинально изменившие все сферы жизни человечества. Сейчас подобным этапом развития называется цифровизация.

Вместе с тем в информационных источниках существует путаница с понятиями. Понятие цифровизации пока не имеет однозначного определения ни в отечественной, ни в западной науке – это и объясняет актуальность рассматриваемой темы. Более того, в подавляющем большинстве научных публикаций оно упоминается даже без дефиниций. Если же в работах есть авторские определения, их содержание ограничивается научной сферой автора, является обычно либо слишком узким, либо, напротив, слишком общим. Поэтому представляется необходимым рассмотреть термины «информатизация», «цифровизация» и другие рядоположенные понятия, чтобы снять неопределённость и многозначность, которые в дальнейшем могут оказать негативное влияние на понимание современных тенденций, являющихся прямым следствием обсуждаемого феномена. Так, например, М.Е. Вайндорф-Сысоева при описании происходящих изменений использует простую категорию «цифровой» [Вайндорф-Сысоева], реализуемую через представление материала в цифро-

вом формате, где минимизированы все возможные искажения.

В целом, авторы разводят понятия «информатизация» и «цифровизация». Так, Т.В. Никулина и Е.Б. Стариченко синонимом информатизации, связанной с внедрением ЭВМ во все сферы деятельности человека, называют компьютеризацию. Цифровизацию же авторы рассматривают как новую эпоху, основанную на больших данных («big data») и соответствующих технологиях, обосновывая свою позицию указанием, что по большому счёту цифровизация не приводит к деиндивидуализации. Наоборот, повышается эффективность производства, его объёмы, что способствует успешной реализации индивидуального подхода в любой сфере деятельности современного человека [Никулина, Стариченко].

Похожий подход реализован Т. Кармазиным, прибегающим к словосочетанию «современная цифровая среда», которая создаёт новые инструменты с целью повышения производительности и структурирования имеющихся массивов данных. Окончательный результат такого развития – это формирование аналитики, основанной на «big data». Инструментом такого анализа является искусственный интеллект и группа методов машинного обучения («machine learning») [Кармазин].

Т.В. Фомичева рассматривает цифровизацию в «узком смысле», видя в ней «преобразование информации в цифровую форму, которое в дальнейшем приводит к оптимизации издержек, появлению новых перспектив развития» [Фомичёва, Катаева]. Поэтому неудивительно, что многими ав-

торами цифровизация рассматривается в качестве ведущего мирового тренда.

Возникновение термина «цифровизация» связано с бурным развитием информационно-коммуникационных технологий. Катализатором в 1990-е годы стало повсеместное использование сети интернет. Фомичёва указывает более конкретные даты, отмечая, что термин «цифровизация» был введён в науку в 1995 году [Фомичёва, Катаева]. Появление понятия «цифра» в начале 90-х годов связано с тем, что в это время начинает происходить масштабная модернизация интернет-технологий, они становятся мобильными, высокоскоростными и т. д. Однако нами установлено, что временной рубеж здесь определён ошибочно. На Западе принято считать, что цифровизация началась с появлением компьютеров, а потому сегодня мир переживает уже пятую её стадию. Первая стадия пришлась на период с военных лет до начала 70-х, вторая – на начало 80-х – середину 90-х и была связана с появлением и распространением персональных компьютеров, третью стадию ознаменовала собой разработка и запуск интернета (середина 90-х – начало 2000-х гг.), а четвертую – методика Web 2.0. С 2013 г. протекает пятая стадия цифровизации, характеризующаяся распространением цифровых бизнес-моделей на производство и принципы экономики [Plugmann]. Весьма распространённое в российской науке мнение, что термин цифровизации введен в оборот американским информатиком Н. Негропonte в 1995 г. также подлежит корректировке: следует уточнить, что Негропonte в своей работе говорил не о цифровизации, а лишь о новом для того времени понятии «цифровая экономика» [Negroponte], зато, как мы установили на основе историографического анализа, Р. Вэчел ещё в 1971 г. в одной из статей рассматривал проблему «цифровизации общества» в контексте расширения компьютерных технологий и её последствия [Wachal]. Данный факт и положение о стадиях цифровизации позволяют заключить, что её зарождение приходится именно на 70-е годы прошлого века.

Поскольку данное понятие пришло именно из западной науки, логично начать его рассмотрение с того, какие подходы существуют к его интерпретации на Западе. Известно, что оно происходит от английского слова «цифра» (digit). На основе семантико-этимологического анализа можно констатировать использование в современном английском языке двух однокоренных понятий, обозначающих цифровизацию: диджитализация (digitization) и диджитализация (digitalization). Первое в основном обозначает изменение формы объекта, то есть перевод объектов окружающей действительности в цифровой эквивалент. В экономике диджитализация означает лучшую эргономичность (лёгкий, быстрый доступ, распространённость ре-

сурсов и услуг и т. д.). Второе понятие используется в нормативных документах по цифровизации, то есть связано со стратегией развития государств или других систем. Такое толкование можно найти в Оксфордском английском словаре, где диджитализация понимается как принятие или усиление использования цифровых или компьютерных технологий организацией, отраслью, страной и т. д., исходя из чего можно заключить, что русское слово «цифровизация» соотносимо именно с вариантом digitalization, а первое понятие является более узким. Фактически английское «диджитализация» означает «оцифровка», а цифровизация – интеграцию цифровых технологий в повседневную жизнь человека.

В немецком языке термин цифровизации (Digitalisierung) также неоднозначен. Энциклопедия экономической информатики представляет два подхода к пониманию явления цифровизации: технический (перевод аналоговой информации в цифровую, как синоним оцифровке (Digitisierung)) и операционный (перенос на компьютер задач, которые прежде выполнял человек). В отношении образовательной среды первый подход можно проиллюстрировать с помощью практики сканирования бумажных источников для их дальнейшего электронного использования (например, сканирование редких книг или изображений для обеспечения к ним широкого или свободного доступа студентов, перевод в цифровой формат аудио- и видеоматериалов позволяет не зависеть от специализированной техники, на смену которой приходит стандартный компьютер). Второй подход интерпретирует цифровизацию как форму автоматизации данных с помощью информационных технологий. В качестве примера авторы издания приводят системы отслеживания, которые анализируют активность поисковых запросов пользователя в интернете и предлагают соответствующие услуги, или обращение представителей сайта к пользователю с предложением помощи [Hess].

Можно утверждать, что вслед за зарубежными партнёрами в силу глобализационных трендов в России также сложились эти два подхода к пониманию цифровизации: оцифровка данных и стратегия интеграции цифровых технологий в повседневную жизнь общества.

В образовательной сфере пятая стадия цифровизации характеризуется переносом моделей и технологий цифрового взаимодействия и производства услуг на организацию образовательных процессов, что ведет к переформатированию и обновлению образования. В силу «молодости» этой стадии неудивительно, что на повестку дня в образовании тема цифровизации попала совсем недавно. В Германии, к примеру, о цифровизации образования широко заговорили только в 2016 г., после того как Конференция министров образова-

ния представила стратегию развития образования в цифровом мире¹. Благодаря стратегии, одна из актуальнейших тем в образовательной политике современной Германии – улучшение качества интернет-связи для школ.

Следствием развития интернета является появление и распространение социальных сетей, появление смартфонов, позволяющих оперативно решать фактически любые задачи, рост потребителей, применявших новые технологии. В связи с этим, раскрывая содержание изучаемого понятия, в основу определения можно поставить не просто техническую сторону этого процесса, а те возможности, которые оно принесло в мир: изменение способов взаимодействия людей друг с другом.

В широком смысле рассматривают цифровизацию Е.Л. Вартанова, М.И. Максеенко и др. – как комплексное решение, затрагивающее сферы культуры, менеджмента, инфраструктуру и даже поведение людей. Авторы трактуют цифровизацию «как использование возможностей онлайн и инновационных цифровых технологий всеми участниками экономической системы от отдельных людей до крупных компаний и государств» [Индустрия], то есть указывая, что процессы, которые лежат в плоскости цифровизации, больше типичны для экономической сферы. Это точка зрения находит все больше подтверждения и на высоком государственном уровне. Важность и в какой-то мере неизбежность процессов цифровизации и необходимость следования за ними отмечается, в частности, в ряде указов президента РФ, которые содержат основополагающий принцип, отражающий приоритет традиционных духовно-нравственных ценностей, соблюдение норм поведения при использовании информационных технологий.

На Петербургском международном экономическом форуме в 2017 г. В.В. Путин призвал развивать цифровую экономику, наращивать кадровые, интеллектуальные и технологические преимущества в сфере цифровой экономики, формировать соответствующую нормативную базу. На X саммите БРИКС в Йоханнесбурге в 2018 г. президент РФ также указывал, что цифровизация – один из ведущих приоритетов экономической политики России, и уже на следующий день после саммита правительством была утверждена программа «Цифровая экономика РФ», призванная содействовать обеспечению подготовки высококвалифицированных кадров для цифровой экономики.

Таким образом, приоритетным направлением в РФ является *цифровизация в сфере экономики*. Что такое цифровая экономика? В интерпретации данного термина существует два подхода: классический, по которому это экономика, основанная на цифровых технологиях (при этом правильнее характеризовать исключительно область электронных товаров и услуг), а также расширенный подход, где

цифровая экономика – это экономическое производство, использующее цифровые технологии.

В дискурсе цифровизации возникают новые смежные понятия: «цифровая экосистема», «цифровая среда», «цифровое сообщество», «цифровая трансформация» «цифровизация образования» и др. Перед современными членами общества возникают вызовы владеть цифровыми технологиями, применять их в быту и профессиональной деятельности. Следовательно, процесс цифровизации экономики, образования и любых иных сфер жизни человека предполагает формирование у него цифровой (информационной) культуры, позволяющей грамотно использовать открывающиеся возможности и органично встраиваться в среду информационного общества.

Нельзя приравнивать цифровизацию к цифровой трансформации, как это произошло в следующем определении: «Под цифровизацией понимаются все общественные изменения и их результаты, возникающие в силу усиления применения цифровых технологий» [Leimeister: 2]. Фактически речь в определении идёт именно о цифровых трансформациях – целостном процессе общественных изменений, вызванном дальнейшим развитием информационных технологий. Осуществляют трансформацию учреждения и организации, меняя ключевые процессы, услуги и продукты.

То есть в обществе происходит «цифровая трансформация». Применение нового термина «цифровая трансформация» предполагает его определение как «преобразование деятельности организации (формирование принципиально новых бизнес-моделей и бизнес-процессов, создание инновационных продуктов и услуг) на базе комплекса передовых технологий, таких как облака, мобильность, продвинутая аналитика, социальное взаимодействие, Интернет вещей и т. п.» [Гарнов: 25] и дальнейшую адаптацию и применение в современной экономической ситуации РФ. Цифровая трансформация современного общества должна учитывать цифровую грамотность населения и опираться на представление о том, что разные поколения и группы людей освоили цифровые технологии на разном уровне.

Исходя из этого, высокие требования предъявляются к системе образования, особенно педагогического. Указывается, что современный учитель должен владеть цифровыми технологиями, навыками самообразования и готовностью развивать «цифровые» компетенции в дальнейшем, уметь передавать свой опыт новым поколениям учащихся и т. д. Для реализации этого вызова необходима цифровая трансформация педагогического образования: будущие учителя должны овладевать новыми цифровыми технологиями в рамках концепции «обучение в течение всей жизни», чтобы осуществлять педагогическую деятельность в новой, цифровой школе.

До недавнего времени мы говорили об информатизации образования – комплексе мер по преобразованию педагогических процессов на основе внедрения в обучение и воспитание информационной продукции, средств, технологий [Никулина, Стариченко: 136]. Российская педагогическая энциклопедия рассматривает информатизацию образования в широком смысле как комплекс социально-педагогических преобразований, связанных с насыщением образовательных систем информационной продукцией, средствами и технологиями, и в узком, предполагающем внедрение в учреждения системы образования информационных средств, основанных на микропроцессорной технике, а также информационной продукции и педагогических технологий, базирующихся на этих средствах.

Цифровизация глубоко проникла в образование. В 2016 г. стартовал федеральный проект «Современная цифровая образовательная среда в РФ». Проект предполагает «модернизировать систему образования и профессиональной подготовки, привести образовательные программы в соответствие с нуждами цифровой экономики, широко внедрить цифровые инструменты учебной деятельности и целостно включить их в информационную среду, обеспечить возможность обучения граждан по индивидуальному учебному плану в течение всей жизни – в любое время и в любом месте» [Кашина: 121].

Цифровизация в образовании означает использование ПК, мобильных устройств, интернета, программных приложений, других типов цифровых технологий для обучения учащихся всех возрастов. Простейшими примерами цифровизации образования являются уже ставшие привычными компьютерное тестирование, дистанционное обучение, электронные учебники. В целом к определению цифровизации в образовании также применяются два подхода: 1) использование цифровых ресурсов в обучении и воспитании (его называют технологической интеграцией [Teacher beliefs], и в этом смысле цифровизация призвана оптимизировать образовательную деятельность учреждения посредством цифровых технологий); 2) цифровизация содержания и целей образования (включение цифровой грамотности в национальные образовательные стандарты; то есть цель – обучение этим технологиям и формирование соответствующих компетенций у учащихся).

Технически для обеспечения цифровизации образования школам требуется подключение к интернету, безопасный Wi-Fi, мощные компьютеры и проекторы в каждом классе. Однако даже на Западе в большинстве школ не только нет технических стандартов такого обеспечения, но, куда более важно, не хватает соответствующей подготовки кадров, чтобы внедрять цифровые технологии в педагогический процесс. Одна из ассоциаций работодателей Германии провела в 2018 г. иссле-

дование по теме цифровизации национальной образовательной системы. Авторами установлено, что, к примеру, в Баварии цифровые средства используют около 65 %, а в земле Гессен – только треть педагогов. В целом по стране «скорее хотят» использовать цифровые формы взаимодействия с учащимися 31 % педагогов, а «скорее не хотят» – 38 %; «скорее не умеют» и абсолютно не умеют использовать веб-приложения 53 % и 24 % соответственно; более или менее хорошо применяют в образовательном процессе чаты, видео- и онлайн-конференции 20 % [Anger C., Plünnecke A., Schüler R.]. В вузах ФРГ цифровизация также осуществляется медленно. Презентации в PowerPoint, занятия, записанные в цифровой форме, и онлайн-лекции частично заменили традиционные аналоговые методы работы, но цифровая организация образовательных программ встречается ещё редко, например, онлайн-курсы есть только в 25 % немецких университетов, а предложениями вузов в социальных сетях пользуется только половина всех студентов. В Германии причины торможения цифровизации образования видят в проблемах финансирования и опасениях масштабного сокращения штатов в связи с вытеснением аудиторной работы онлайн-обучением. Но ещё больше цифровизация тормозится дефицитами соответствующей подготовки кадров. Особенно актуальна и значима эта проблема для педагогических вузов и факультетов: чтобы научить будущего учителя использовать цифровые технологии в профессиональной деятельности для её оптимизации, преподаватель сам должен активно пользоваться ими на занятиях.

Цифровизация образования предполагает радикальные перемены: меняется доступ к информации, специфика работы с ней, особенности взаимодействия педагога и учащихся, методики преподавания, внедряются новые педагогические и социальные технологии взаимодействия. М.Г. Сергеева даже считает, что цифровизация предполагает полный переход образования в цифровую сферу: ожидается использование информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе (в том числе и дистанционных), изменение методологии, поиск новых способов использования цифровых технологий в контексте непрерывающегося увеличения информации [Сергеева]. Неслучайно часто [Dräger J., Müller-Eiselt R.] цифровизацию образования принимают за расширенное понятие электронного обучения, ведь «она всеобща и пронизывает все процессы, места и форматы образования» [Kerres: 171]. По нашему мнению, цифровизация – более широкое понятие, и электронное обучение – лишь одно из её проявлений и средств.

В современной науке сложилась тенденция классифицировать ценности на две группы: традиционные и посттрадиционные (ценности, присущие современному поколению). Так, «под тра-

диционными ценностями понимается вид базовых культурных ценностей, устойчивых, позитивных, нематериальных понятий, которые передаются из поколения в поколение как исторически сформированный социальный духовный опыт человечества, обеспечивающие культурно-историческое единство и непрерывность развития общества, определяющие самобытность, жизнеспособность и потенциал развития цивилизации; обладающие качеством базисности и универсальности в отношении всех прав и свобод человека, признанных международным законодательством» [Подстрахова: 211]. Ценности, которые именуются традиционными, связаны с духовным потенциалом человечества, с культурной составляющей, с принципами, правилами и нормами поведения человека в социуме, то есть они человекоформирующие.

Индустриализация обусловила переход от традиционных ценностей, которые во главу угла ставили культ религии, семьи, верности и дружбы, к посттрадиционным, то есть к светским, рациональным. В современном обществе на передний план выходят не только материальные ценности, связанные с обладанием статусным имуществом (мобильные телефоны, гаджеты, брендовая одежда и др.), но и так называемые «постматериальные ценности». К специфическим цифровым ценностям относят высокую самооценку, самоуверенность, легкость, мобильность, гибкость, частую смену места жительства, работы, окружения, отсутствие страха перед новым, ориентацию на быстрый карьерный и социальный рост, ориентацию на быстродостижимые цели, слабовыраженную заботу о будущем и т. п. [Подстрахова: 152]. Вместе с тем для молодежи становится характерной чертой несформированность нравственных и моральных ценностей; потребительские и прагматические установки во взаимодействии с людьми, включая даже людей из близкого окружения [Подстрахова].

Отличительной особенностью ценностей цифровой эпохи являются особые условия их формирования, точнее отсутствие необходимости создавать специальные условия и среду: так, компьютерные офлайн и онлайн-игры, пространства социальных сетей, поисковые машины устроены так, что внутри них можно пропагандировать и транслировать любые ценности, ограничений и цензуры почти нет. В этой связи цифровая эра меняет традиционные ценности, иногда искажая их смысл и содержание, и порождает новые, специфические характеристики ценностей. Так, классические первичные функциональные ценности: нравственность, этика, добро и зло, социальные нормы и правила – изменяются, подвергаясь давлению информационных и цифровых технологий. Ценность *доверие* в цифровом пространстве выходит на первый план. В условиях многочисленных

способов обмена информацией вводить в заблуждение стало проще, но появились и новые способы повышать доверие. Еще одна тенденция изменений цифрового общества, погруженного в цифровой мир – это увеличение *прозрачности и доступности личной и официальной* информации.

Говоря про традиционные ценности, следует отметить, что взаимоотношения между родителями и детьми трансформируются и становятся дружескими и равноправными, однако авторитет взрослых перестает быть безусловным. В целом семья – это убежище, защита и опора, символ счастья в жизни, в то время как альтернативная форма семьи и брака – одиночество – характеризуется современной молодежью как «лузерство». Любовь они ассоциируют с мечтой, счастьем, гармонией.

Отличительной особенностью ценностей представителей цифровой эпохи является то, что у них особое отношение к информации, чтению и знанию. Среди них практически не встретишь «важничавших всезнаек и людей, которым ничего не интересно», они практически все предпочитают не обладать и знать/иметь информацию, а искать и получать ее из видео в сети [Лисаускене]. Говоря об основных ценностных социальных установках личности, следует отметить наличие эгоизма и индивидуализма у представителей цифровой эпохи. Отмечается некое подобие борьбы индивидуализма (каждый сам за себя) и коллективизма (стремление к социальному государству и взаимопомощи) в сознании поколения. Молодежь отличает прагматичное стремление к комфортной жизни на любой территории, безотносительно понятий «Родина», «Моя Земля» и др. Оценивая своё поколение, респонденты считают его противоречивым: «инфантильным и амбициозным, при этом прагматичным, талантливым, плывущим по течению поколением потребителей и носителем новых идей» [Лисаускене].

Таким образом, в условиях глобализации с Запада в Россию было заимствовано два подхода к пониманию феномена цифровизации: 1) в узком смысле она означает оцифровку данных; 2) в широком – стратегию интеграции цифровых технологий в повседневную жизнь общества. Несколько иначе следует рассматривать цифровизацию в образовании: 1) как использование цифровых ресурсов в обучении и воспитании с целью оптимизации образовательной деятельности; 2) как модернизацию содержания и целей образования с целью формирования цифровых компетенций у граждан. Очевидно, что цифровые процессы в образовании являются необходимым явлением для соответствия задачам цифровой экономики и подготовки её кадров. Это позитивные изменения, преобразующие и сущность педагогического процесса.

Примечания

¹ Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz "Bildung in der digitalen Welt". КМК, 2016.

Список литературы

Вайндорф-Сысоева М.Е., Субочева М.Л. «Цифровое образование» как системообразующая категория: подходы к определению // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2018. № 3. С. 25–36.

Гарнов А.П. Логистическая составляющая цифровой экономики услуг культуры // Российский экономический интернет-журнал. 2018. № 3. С. 17–28.

Индустрия российских медиа: цифровое будущее / Е.Л. Вартанова, А.В. Вырковский, М.И. Максеенко и др. М.: МедиаМир, 2017. 160 с.

Кармазин Т. Ценности и ключевые компетенции в эпоху digital-социума // «Business Excellence». URL: <https://ria-stk.ru/ds/adetail.php?ID=181143> (дата обращения: 10.02.2020).

Кашина Е.А. Прогнозирование структуры интегрированного курса информатики: дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 1997. 187 с.

Лисаускене М.В. Молодые сибиряки: жизненные ценности и модели поведения «поколения Z» (опыт исследований молодежи Иркутской области в 1991, 2013, 2018 гг.) // Siberian Socium. 2019. Т. 3, № 1. С. 46–60.

Никулина Т.В., Стариченко Е.Б. Информатизация и цифровизация образования: понятия, технологии, управление // Педагогическое образование в России. 2018. № 8. С. 107–113.

Подстрахова А.В. Поколение «цифрового века»: жизненные ориентиры и образовательные ценности // Современные научные исследования и разработки. 2018. № 11 (28). Т. 2. С. 564–567.

Сергеева М.Г., Андриющенко И.С. Цифровизация профессионального образования: методический подход с позиции качества обучения // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 63-4. С. 231–235.

Фомичёва Т.В., Катаева В.И. Ценности россиян в контексте цифровизации российской экономики // Уровень жизни населения регионов России. 2019. № 2. С. 80–84.

Anger C., Plünnecke A., Schüler R. INSM-Bildungsmonitor 2018. Auszug der Studie zum Thema «Digitalisierung und Bildung». Studie im Auftrag der Initiative Neue Soziale Marktwirtschaft (INSM). Köln, Institut der deutschen Wirtschaft Köln, 2018, 46 s.

Dräger J., Müller-Eiselt R. Die digitale Bildungsrevolution. Der radikale Wandel des Lernens und wie wir ihn gestalten können. München, Deutsche Verlags-Anstalt, 2015, 240 s.

Hess T. Digitalisierung. Enzyklopädie der Wirtschaftsinformatik. OnlineLexikon,

2017. URL: <https://www.enzyklopaedie-der-wirtschaftsinformatik.de/wi-enzyklopaedie/lexikon/technologien-methoden/Informatik--Grundlagen/digitalisierung/> (date access: 02.02.2020).

Kerres M. E-Learning vs. Digitalisierung der Bildung: Neues Label oder neues Paradigma? Grundlagen der Weiterbildung – Praxishilfen, 2016, № 7, s. 159–171.

Leimeister J.M. Einführung in die Wirtschaftsinformatik. Berlin, Springer Gabler, 2015, s. 2.

Negroponte N. Being Digital. N-Y., Knopf, 1995.

Plugmann P. Innovationsumgebungen gestalten: Impulse für Start-ups und etablierte Unternehmen im globalen Wettbewerb. Springer-Verlag, 2018, 277 s.

Teacher beliefs and technology integration practices: A critical relationship. P.A. Ertmer, A.T. Ottenbreit-Leftwich, O. Sadik and so on. Computers & Education, 2012, № 5 (2), pp. 423–435.

Wachal R. Humanities and computers: A personal view. The North American Review, 1971, 256 (1), pp. 30–33.

References

Vaindorf-Syssoeva M.E., Subocheva M.L. «Tsifrovoye obrazovanie» kak sistemoobrazuyushchaya kategoriya: podkhody k opredeleniyu ["Digital Education" as a systemic category: approaches to definition]. Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Pedagogika [Journal of the Moscow State Regional University. Series: Pedagogics], 2018, № 3, pp. 25–36. (In Russ.)

Garnov A.P. Logisticheskaya sostavlyaiushchaya tsifrovoi ekonomiki uslug kul'tury [Logistics component of digital economy of cultural services]. Rossiiskii ekonomicheskii internet-zhurnal [Russian economic online magazine], 2018, № 3, pp. 17–28. (In Russ.)

Industriia rossiiskikh media: tsifrovoye budushchee [Russian media industry: digital future]. E.L. Vartanova, A.V. Vyrkovskii, M.I. Makseenko i dr. Moscow, MediaMir, 2017, 160 p. (In Russ.)

Karmazin T. Tsennosti i kliuchevye kompetentsii v epokhu digital-sotsiuma [Values and key competencies in the age of digital society]. «Business Excellence». URL: <https://ria-stk.ru/ds/adetail.php?ID=181143> (date access: 10.02.2020). (In Russ.)

Kashina E.A. Prognozirovanie struktury integrirovannogo kursa informatiki: dis. ... kand. ped. nauk [Predicting the Structure of an Integrated Computer Science Course: KSc thesis]. Ekaterinburg, 1997, 187 p. (In Russ.)

Lisauskene M.V. Molodye sibirskiye zhiznennyye tsennosti i modeli povedeniya «pokoleniya Z» (opyt issledovaniya molodezhi Irkutskoy oblasti v 1991, 2013, 2018 gg.) [Young Siberian: life values and models of behavior of "generation Z" (experience of research of youth of the Irkutsk region in 1991, 2013, 2018)]. Siberian Socium, 2019, vol. 3, № 1, pp. 46–60. (In Russ.)

Nikulina T.V., Starichenko E.B. *Informatizatsiia i tsifrovizatsiia obrazovaniia: poniatiia, tekhnologii, upravlenie* [Informatization and digitalization of education: concepts, technologies, management]. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii* [Pedagogical education in Russia], 2018, № 8, pp. 107–113. (In Russ.)

Podstrakhova A.V. *Pokolenie «tsifrovogo veka»: zhiznennye orientiry i obrazovatel'nye tsennosti* [Generation of the "digital age": life guidelines and educational values]. *Sovremennye nauchnye issledovaniia i razrabotki* [Modern scientific research and development], 2018, № 11 (28), vol. 2, pp. 564–567. (In Russ.)

Sergeeva M.G., Andriushchenko I.S. *tsifrovizatsiia professional'nogo obrazovaniia: metodicheskii*

podkhod s pozitsii kachestva obuchenii [Digitalization of vocational education: methodological approach from the point of view of quality of education]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniia* [Problems of modern pedagogical education], 2019, № 63-4, pp. 231–235. (In Russ.)

Fomicheva T.V., Kataeva V.I. *Tsennosti rossiian v kontekste tsifrovizatsii rossiiskoi ekonomiki* [Values of Russians in the Context of Digitalization of the Russian Economy]. *Uroven' zhizni naseleniia regionov Rossii* [Standard of Living of the Population of the Regions of Russia], 2019, № 2, pp. 80–84. (In Russ.)

DOI 10.34216/2073-1426-2020-26-2-13-19
УДК 371.2

Тарханова Ирина Юрьевна

Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА: ЧТО ВОЛНУЕТ СТАРШЕКЛАССНИКОВ И КАКОЙ ОНИ ХОТЯТ ВИДЕТЬ ШКОЛУ?

В статье с опорой на отечественный и зарубежный опыт в рамках средового подхода детализируются компоненты школьной среды. Анализируются экспертные мнения по организации физического пространства школы и его обустройства. Выявляется значение цифровой информационно-образовательной среды в достижении образовательных результатов. Акцентируется роль отношений участников образовательного процесса. Ставятся проблемы структурирования учебного расписания и регламентов работы. Проводится анализ перспектив изменений, предусмотренных национальным проектом «Образование». Теоретический анализ параметров образовательной среды дополняется эмпирическим исследованием ожиданий старшеклассников от системы образования. Описаны результаты исследования, проведенного в феврале 2020 года посредством интернет-опроса с использованием сервисов департамента образования мэрии города Ярославля. В опросе приняли участие 2309 школьников в возрасте 13–18 лет из всех территориальных районов города. Анализируются ответы школьников на вопросы о влиянии качеств учителя на успешность ученика. Обсуждаются качества школьного учителя, предпочтительные для современных учеников. Выявляются образовательные запросы старшеклассников, их ожидания от результатов обучения в школе, устанавливаются мнения учеников о необходимости приоритетных изменений в школе. Новизна материалов, представленных в данной статье, заключается в том, что в них обоснован принципиально новый подход к проектированию образовательной среды на принципах участия всех субъектов образовательного процесса.

Ключевые слова: образовательная среда, образовательный запрос, анализ ожиданий, субъектная позиция.

Информация об авторе: Тарханова Ирина Юрьевна, ORCID 0000-0002-7166-650X, доктор педагогических наук, доцент, Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», Ярославль, Россия.

E-mail: tarhanova3000@mail.ru

Дата поступления статьи: 14.04.2020.

Для цитирования: Тарханова И.Ю. Образовательная среда: что волнует старшеклассников и какой они хотят видеть школу? // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. СоциокINETИКА. 2020. Т. 26, № 2. С. 13–19. DOI 10.34216/2073-1426-2020-26-2-13-19.

Irina Yu. Tarkhanova

Ushinsky Yaroslavl State Pedagogic University

EDUCATIONAL ENVIRONMENT: WHAT SENIOR SCHOOLCHILDREN CARE ABOUT AND WHAT KIND OF SCHOOL THEY WANT TO SEE

The article details the components of the school environment based on Russian and foreign experience in the framework of the environmental approach. Expert opinions on the organisation of the physical space of the school and its arrangement are analysed. The significance of the digital information and educational environment in achieving educational results is revealed. The role of relations between participants in the educational process is emphasised. The problems of structuring the training schedule and work regulations are raised. The analysis of the prospects for changes provided for by the national project «Education» is carried out. The theoretical analysis of the parameters of the educational environment is supplemented by an empirical study of the expectations of senior schoolchildren from the education system. The article describes the results of a study conducted in February 2020 through an Internet survey using the services of the Department of education of Yaroslavl city hall. The survey was attended by 2309 schoolchildren aged 13-18 from all territorial districts of the city. The article analyses the responses of pupils to questions about the influence of teacher qualities on the student's success. The author discusses the qualities of a school teacher that are preferable for modern students. The author identifies the educational needs of high school students and their expectations from school results. Pupils' opinions about the need for priority changes in the school are revealed. The novelty of the materials presented in this article is that they justify a fundamentally new approach to the design of the educational environment based on the principles of participation of all subjects of the educational process.

Keywords: educational environment, educational request, analysis of expectations, subject position.

Information about the author: Irina Yu. Tarkhanova, ORCID 0000-0002-7166-650X, Doctor of Pedagogic Sciences, Associate Professor, Ushinsky Yaroslavl State Pedagogic University, Yaroslavl, Russia.

E-mail: tarhanova3000@mail.ru

Article received: April 14, 2020.

For citation: Tarkhanova I.Y. Educational environment: what senior schoolchildren care about and what kind of school they want to see. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2020, vol. 26, № 2, pp. 13–19 (In Russ.). DOI 10.34216/2073-1426-2020-26-2-13-19.

В национальном проекте «Образование» среди приоритетных есть и проект «Современная школа», направленный на обновление содержания и технологий преподавания с вовлечением обучающихся в развитие системы общего образования, а также с обновлением материально-технической базы. Данное направление модернизации общего образования представляется весьма актуальным. Ведь если доминировавшая в XX веке репродуктивная модель обучения практически полностью возлагала ответственность за качество образовательных результатов на учителя, то сегодня критично важным становится все образовательное окружение ребенка. Именно образовательная среда в совокупности своих влияний формирует обучающегося как носителя учебной самостоятельности, умеющего исследовать и проектировать, обладающего навыками сотрудничества и конкуренции, осознанного и вовлеченного участника образовательных отношений.

В данном проекте для школ, как строящихся вновь, так и подлежащих реконструкции, физическое пространство рассматривается как фактор обеспечения качества образования и социальных отношений. Мировой опыт убеждает нас в том, что продуманная с архитектурно-педагогической точки зрения среда является не просто условием, а скорее действующим механизмом достижения образовательной результативности. Вместе с тем в широком понимании слова среда включает все составляющие окружения современного ученика: и архитектуру школьных зданий, и предметно-пространственную организацию учебных классов, и современное оборудование, и характер образовательных взаимодействий, и возможности влияния всех участников образовательного процесса на его изменение, оптимизацию, улучшение.

В своём исследовании мы основываемся на векторной модели В.А. Ясвина, которая описывает образовательную среду с использованием двух основных конструкторов: «свобода – зависимость» и «активность – пассивность». Первый имеет отношение к внутренним критериям взаимодействия личности обучающегося и школьной среды, а именно: мотивации, эмоциональным отношениям и ценностями ребенка. Второй вектор отражает внешние проявления и результаты такого взаимодействия: вовлечённость, инициативность школьника и поддержку педагогом его активности. Построенные в рамках данных векторов модели образовательной среды типологизируются автором следующим образом: «догматическая среда» – обучающийся в ней пассивен и существенно зависим от влияния педагога; «карьерная среда» – в ней господствует учебная конкуренция, способствующая как активности, так и зависимости ребенка; «безмятежная среда», основанная на принципах свободного развития, но и формирующая пассив-

ность ученика; «творческая среда», направленная на свободное развитие активности обучающегося [Ясвин: 14]. Очевидно, что в подобном сочетании структурных компонентов творческая среда представляется как средство решения ключевых задач национального проекта «Образование».

Свобода и активность выступают как предикторы эффективности средовых влияний, в такой постановке вопроса обучающийся предстаёт полноправным участником решений об изменении школьной среды. Вместе с тем учёт запросов учеников не является повсеместно распространенной мониторинговой практикой. При этом результаты исследований мнений родителей и учителей периодически появляются в пространствах профессионально-педагогических дискуссий.

Одним из исследований, получивших достаточно широкую огласку, стал опрос родителей и учителей, проведенный Общероссийским народным фронтом (ОНФ) в 2019 году. Целью опроса было ранжирование актуальности задач нацпроекта «Образование». Так, педагоги наиболее важными задачами считают: модернизацию инфраструктуры – зданий, спортплощадок, техники и оборудования (45 %), доступность психолого-педагогических и методических консультаций для родителей (48 %), проведение цифровой трансформации образования (31 %). По мнению родителей, из всех мероприятий нацпроекта наиболее важным является обеспечение подготовки детей к участию в международных соревнованиях (76 %), вовлечение в исследования и проекты (72 %), профориентация, в том числе посредством онлайн-уроков (72 %). А беспокойство традиционно вызывает возможное увеличение нагрузки на учеников: 34 % опасаются введения новых обязательных предметов или отдельных модулей, а 22 % – увеличения количества проектов, исследований и творческих работ. Настороженность родители высказывают и в отношении индивидуализации обучения (так ответили 18 % респондентов). Негативное отношение у родителей вызывает большое количество домашнего задания (38 %), неинтересные уроки (33 %), большая загруженность учеников (31 %) и отсутствие выходного в субботу (25 %). Интересно, что более половины родителей считают дружелюбную и комфортную атмосферу в школе важнее показателей академической успеваемости¹.

Данные результаты представляют интерес для проектировщиков образовательных сред, но, к сожалению, не учитывает запросы не менее важных участников образовательного процесса – учеников. Вместе с тем современные исследования показывают, что климат сотрудничества в образовании предполагает, что обучающиеся также рассматриваются в качестве основных его стейкхолдеров [Hill: 15; Thorne & Cuthbert: 176]. Школы по всему миру все больше осознают права обучающихся

на участие в управлении образовательной средой, в том числе через формальные и неформальные процессы обратной связи.

При проектировании образовательных сред управленцы, как правило, используют подход «сверху вниз», причем те, кто находится «вверху», предполагают, что они знают, что нужно ученикам и что они ожидают от учителя и от школы. Однако более перспективным способом проектирования образовательных сред представляется мышление «снизу вверх», осуществляемое через изучение ожиданий обучающихся и дальнейшую проработку возможностей их удовлетворения [Zeithaml: 11].

Следуя данным тенденциям, в муниципальной системе образования было проведено изучение ожиданий старшеклассников. Исследование проводилось в феврале 2020 года посредством интернет-опроса с использованием сервисов департамента образования мэрии города Ярославля. В опросе приняли участие 2309 школьников в возрасте 13–18 лет из всех территориальных районов города. Респондентов мужского и женского пола примерно поровну: 42 % и 58 % соответственно.

Исходя из модели образовательной среды В.А. Ясвина, ключевой фигурой её изменений является учитель, именно от него, его педагогических ценностей и установок, его понимания сути и содержания образовательного взаимодействия, его личностных качеств и готовности к саморазвитию зависит возможность реализации учениками их активности и свободы. Данный тезис нашел своё отражение и в национальном проекте «Образование», в одном из его подпроектов «Учитель будущего», ориентирующегося на создание точек роста для профессионального и карьерного лифта педагогов и эффективной системы непрерывного

профессионального развития учителей. Именно поэтому первая часть вопросов, заданных старшеклассникам, была направлена на выявление ожиданий от главной персоны их школьной жизни – учителя.

На вопрос «Как Вы думаете, влияют ли качества учителя на успешность ученика?» подавляющее большинство респондентов (91 %) ответили положительно. Только 3 % считают, что такое влияние отсутствует, и 6 % не задумывались над данным вопросом.

На рисунке 1 представлено распределение ответов респондентов на вопрос «Какими качествами, по вашему мнению, должен обладать школьный учитель?».

Как видно из рисунка 1, наиболее предпочтительными для обучающихся являются профессионально-педагогические качества учителя: знание предмета, умение объяснять учебный материал, способность заинтересовать учеников. Среди личностных качеств педагога лидируют: способность к пониманию ученика, справедливость, терпение и чувство юмора.

Среди ответов, полученных в свободной форме (вариант «другое»), самую большую синонимическую группу представляют ответы, связанные с этикой педагогического поведения: от «уважать своих учеников» и «не игнорировать вопросы» до «не орать на нас» (стилистика ответов респондентов сохранена).

В открытом вопросе анкеты «Что, на Ваш взгляд, должно измениться в школе в первую очередь?», предполагавшем только свободные варианты ответов, также большинство ответов были связаны с фигурой учителя. Часто звучал запрос на «молодых педагогов» (27 % ответов в свобод-

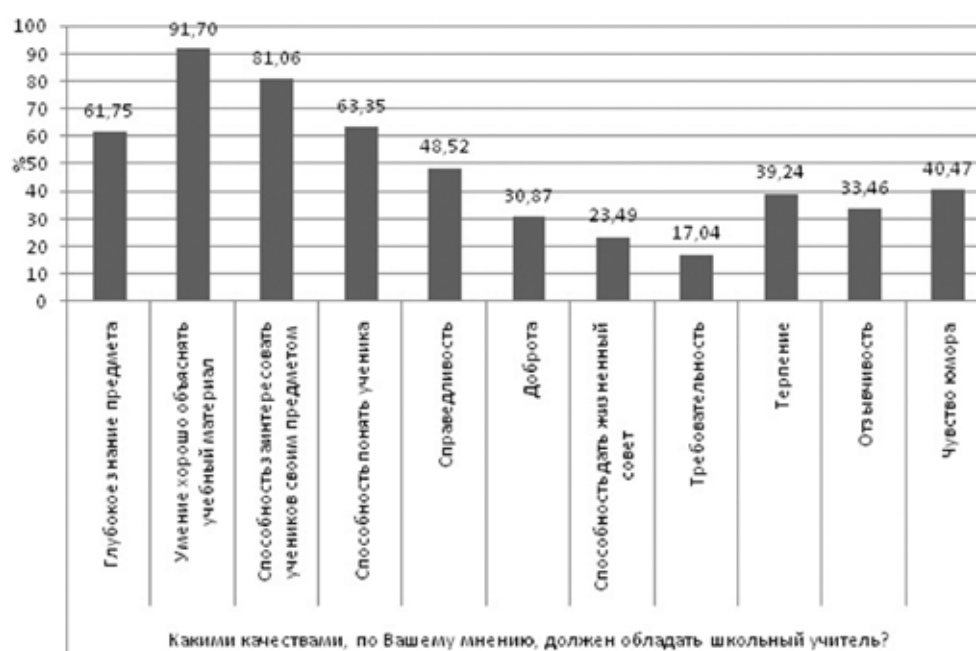


Рис. 1. Ожидания старшеклассников по отношению к качествам педагога

ной форме). Более половины ответов так или иначе декларировали необходимость изменения отношения в системе взаимодействия «ученик – учитель». Наиболее часто встречающаяся фраза при ответе на вопрос о первоочередных изменениях – «отношение учителей к ученикам».

Приведём для примера несколько наиболее развернутых ответов: «Хотелось бы, чтобы в школе было больше просто нормальных учителей. Мы не хотим суперзвезд каких-то, достаточно, чтобы просто учили. Я в 8 классе учусь, недавно мне одна учительница сказала: “Учить вас должны были раньше, моя задача – проверять”. По-моему, это неправильно»; «В первую очередь, надо поменять отношение учителей к ученикам, чтобы они подбадривали учеников и заинтересовывали их в своём предмете, а не говорили только, что мы не сдадим экзамены. Иногда хочется услышать, что мы всё сможем и много на что способны. Хотелось бы более современных учителей, мы живём в XXI веке, пора уже заводить личные учительские сайты и внедрять формы обучения на компьютерах. Могу бесконечно писать, но мне сказали, что хватит. Надеюсь, хоть что-то поменяется»; «Я считаю, что в первую очередь должен измениться подход учителей к учёбе, ведь практически все только и делают, что гонятся за успеваемостью. Им важны наши оценки и участие во всяких олимпиадах, а не то, нравится ли нам предмет, понимает ли мы его».

Упустим ряд жалоб на конкретных преподавателей и ответы, отражающие личные обиды отдельных респондентов, но в целом можно сделать

вывод, что именно взаимодействие с педагогами является наиболее тревожащей школьников частью их образовательной деятельности. С одной стороны, это есть объективное отражение межпоколенческих разногласий, с другой – сигнал для проектировщиков образовательных сред о том, что отношенческий компонент среды во многом определяет её общий климат и, как следствие, работоспособность.

Следующая группа вопросов касалась выявления образовательных запросов старшеклассников. Их структура представлена на рисунке 2.

Как видно из рисунка 2, большинство опрошенных старшеклассников ждут, что школа научит их преодолевать трудности. С одной стороны, это свидетельствует о социальной зрелости старшеклассников, сформированном интернальном локусе контроля, с другой – о тревожности и убеждении, что обучение всегда связано с трудностями. На наш взгляд, последнее также требует изменения при проектировании новых образовательных сред. Вспомним В.А. Сухомлинского, который своим опытом доказал, что «учение может стать для детей интересным, увлекательным делом, если оно озаряется ярким светом мысли, чувств, творчества, красоты, игры» [Сухомлинский: 108]. Действительно, интерес к учению трудно совместим со школьной тревожностью, интерес рождается от успеха и уверенности ребёнка в собственных силах.

Высокий рейтинг имеют образовательные запросы на компетенции творческого мышления (46 %) и эффективной коммуникации (44,7 %), учебную

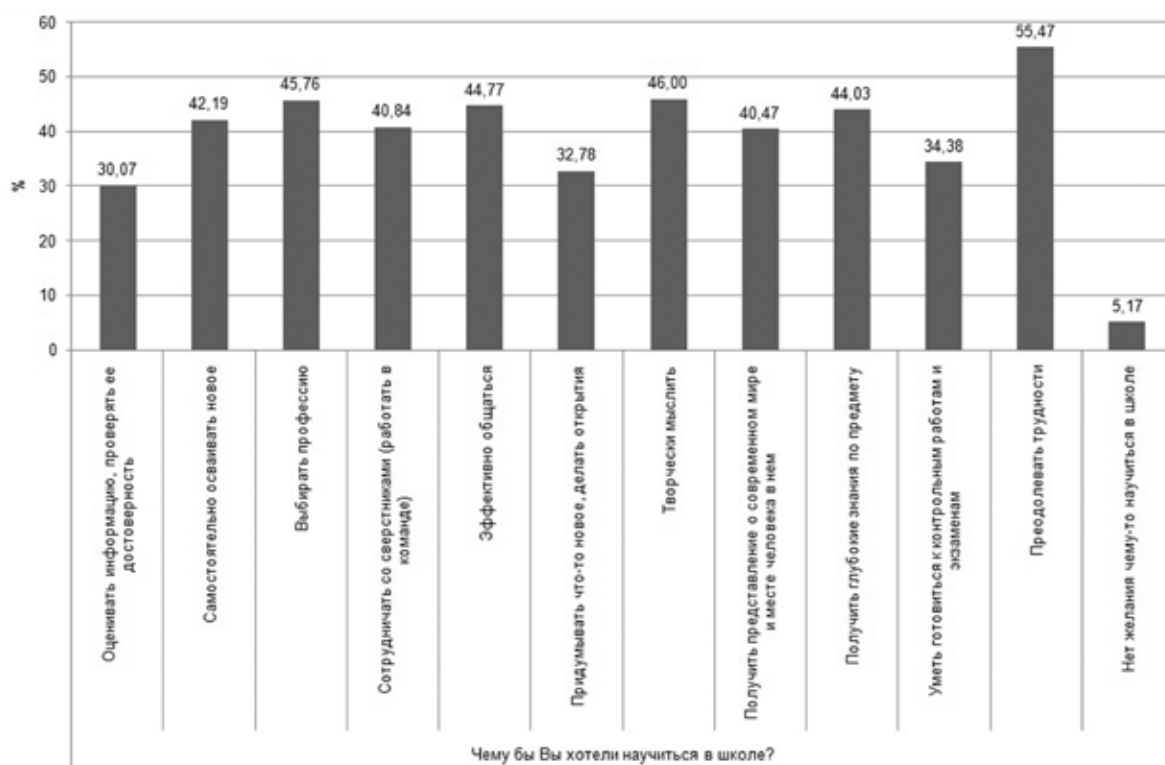


Рис. 2. Структура образовательных запросов респондентов

самостоятельность (42,2 %) и командную работу (40,8 %), что в целом свидетельствует о принятии школьниками основных направлений модернизации образования, обсуждаемых сегодня в научном и профессионально-педагогическом сообществе. Следует отметить и запрос на профориентационный эффект обучения в школе, «выбирать профессию» стремятся научиться в школе 45,7 % опрошенных.

Отдельно следует сказать о сохраняющемся у школьников стремлении к предметному знанию, 44 % респондентов хотят получать глубокие знания по учебным предметам. Что это? Личные устремления или следование устоявшимся стереотипам? Отражает ли такой запрос стабильность идей знаниево-ориентированного подхода в современной школе?

Действительно, самый очевидный ответ на вопрос «Чему должна учить школа?» – знаниям. В образовании до сих пор сильна установка, что ученик должен выучить определенный набор неких готовых знаний: грамматических правил, исторических фактов, химических законов, математических теорем и т. д. И, как видим, ученики склонны следовать этой установке. Вместе с тем большинство экспертов сегодня считает, что главным образовательным результатом является не столько знание, сколько способность его применять для решения жизненных задач. Называется это по-разному: базовыми компетенциями, функциональной грамотностью, творческими когнитивными задачами. Как показывают международные исследования, с этим у российских школьников есть определённые проблемы [Ковалева: 161].

Сегодня одним из ключевых вопросов школьной дидактики является вопрос о том, может ли ученик использовать знания, полученные в рамках

освоения отдельной предметной области, для решения задач, выходящих за пределы собственно данного предмета? Ю.А. Тюменева и ее соавторы акцентируют внимание на том, что с практической точки зрения для результатов школьного образования важно, чтобы приобретаемые знания и навыки обучающиеся могли «переносить на разные области знания, за рамки школы (физический контекст), сохранять несколько лет после завершения обучения (временной контекст) и использовать при решении разных задач (функциональный контекст)» [Тюменева: 9].

На вопрос «Что нужно изменить в школе, чтобы учиться в ней было еще интересней?» были получены ответы, представленные на рисунке 3.

Как показывают результаты, представленные на рисунке 3, ведущим является запрос на вовлеченность: 57,7 % опрошенных старшеклассников хотят, чтобы их мнение учитывалось при принятии управленческих решений. Данное желание понятно и свидетельствует о наличии у современных школьников стремления к одному из системообразующих компонентов векторной модели образовательной среды В.А. Ясвина – свободе.

Идея вовлеченности школьников в принятие решений о жизни школы убедительно обоснована И.М. Реморенко. Важнейшим компонентом системы государственно-общественного управления образованием автор называет участие самих обучающихся в процессах управления. В монографии «Государственно-общественные механизмы регулирования образования» сделан вывод, что приобретение опыта участия в управлении школой становится важным условием формирования готовности школьников к обсуждению и принятию решений по самым разным вопросам жизни обще-

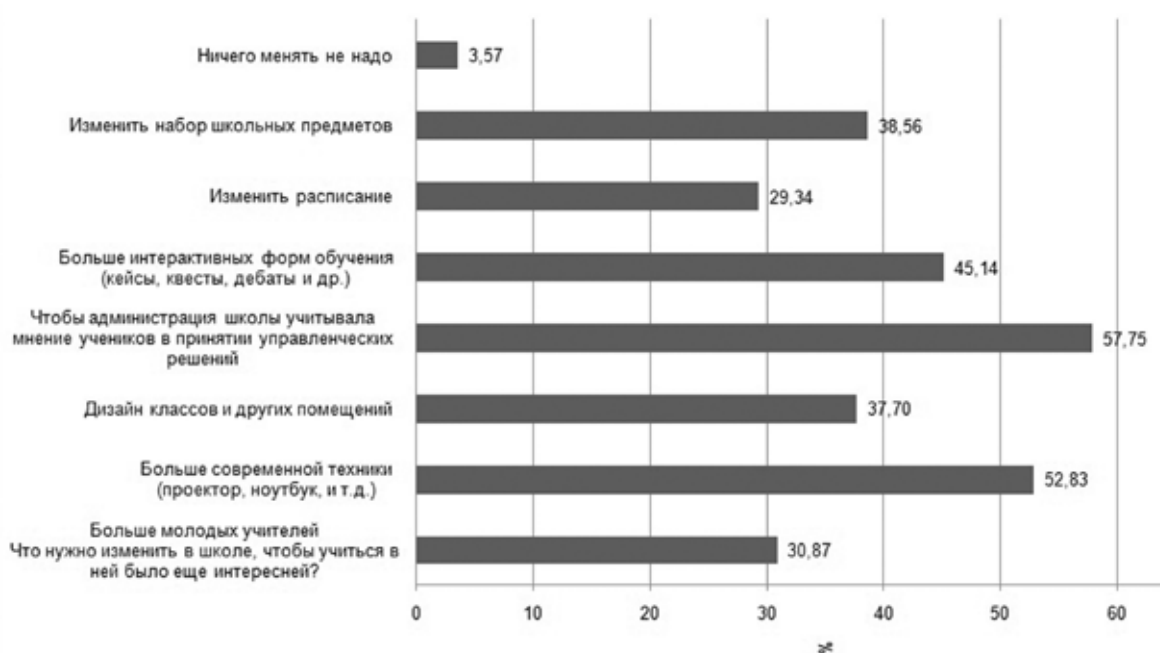


Рис. 3. Структура ожиданий старшеклассников от изменений образовательного процесса

ства, а приобретенные в процессе управленческого участия компетенции, ценности и социальные установки дают выпускникам школ возможность включиться в процессы государственно-общественного регулирования образования в качестве любого из участников [Реморенко: 344].

Также понятным является и запрос на оборудование школ современной техникой (52,8 %). Действительно, считая технологии своим преимуществом и отражением современности, представители «цифрового поколения» хотят, чтобы эти технологии пришли и в школу. Наши наблюдения показывают, что большинство учеников для достижения образовательных целей сегодня пользуются различными гаджетами и ресурсами Интернета. Зарубежные исследования показывают, что список способов использования смартфона школьниками включает не только получение и отправку сообщений в мессенджерах и электронной почте, но и использование разных мобильных сервисов для перевода текстов, решения задач, создания и просмотра презентаций, конспектирования материалов, выполнения тестов по дисциплинам в режиме онлайн, размещения и загрузки учебных материалов [The Relationship: 21].

Позиция важности материально-технической оснащённости учебного процесса поддерживается и экспертами, которые называют техническую инновационность одним из параметров, определяющих современность образовательной среды, включая в данный параметр: «обеспечение образовательного пространства научно-техническим, интерфейсным и сетевым оборудованием в соответствии с требованиями времени, возможность ученика взаимодействовать с этим оборудованием во время процесса обучения»².

На третьем месте – ожидания, связанные с увеличением активных и интерактивных форм обучения (45,1 %). Данные ожидания, опять же, не противоречат имеющимся научным выводам. Стратегия изменения роли ученика от пассивного к активному является общепризнанной у исследователей процессов современного школьного образования. Учебные коллаборации (англ. collaborative learning) позволяют построить обучение на тесном взаимодействии как между обучающимися и преподавателем, так и в образовательных интеракциях обучающихся между собой. Участники коллаборативного процесса получают знания через совместное обучение и поиск компромиссов в освоении и создании нового знания. Джонсон, Джонсон и Смит в 2006 году опубликовали результаты исследования, в котором доказан факт, что совместное обучение приводит к более высоким достижениям, большей вовлеченности, более позитивным чувствам обучающихся по отношению друг к другу и к предмету исследования, а также более высокой академической самооценке [Johnson: 29].

Не будем останавливаться подробно на достаточно традиционных желаниях школьников изменить набор учебных предметов и расписание. На наш взгляд, эти векторы изменений являются предметом отдельного обсуждения, в том числе активно ведущихся сейчас дискуссий вокруг новой редакции школьных стандартов. Акцентируем внимание на таком аспекте, как видение учениками дизайна школьной среды. О необходимости его изменений говорят 37,7 % опрошенных. Относительно данного горизонта изменений было много упоминаний в открытом вопросе анкеты «Что, на Ваш взгляд, должно измениться в школе в первую очередь?». Анализ данных ответов показал, что для школьников важно: наличие коворкингов и зон отдыха; трансформирующаяся мебель, позволяющая создавать в учебных помещениях новый формат учебных пространств; современный креативный дизайн классов и рекреаций; оборудованные спортивные залы; современные красивые столовые. Данные пожелания также совпадают с видением физического пространства современной школы, формируемым экспертами: «открытое, прозрачное, с высоким потенциалом безопасности средствами дизайна, навигации и интерьеров, трансформируемое, хранящее «следы» детской деятельности, учитывающее возрастные потребности и особенности психического и физического развития детей, физиологически комфортное»³.

Действительно, эстетические и эргономические свойства пространства школы являются одним из сильнейших аттракторов, подстегивающих желание детей в них поучиться. Свойства пространства, которые они видят: красота, функциональность, удобство создают мотивацию мыслить творчески, исследовать, открывать новое знание. На наш взгляд, образовательное пространство напрямую не влияет на качество обучения, но удобные, функциональные и красивые учебные классы могут стать инструментом новых коммуникаций педагогов и учеников, увеличить мотивацию учащихся, их работоспособность, вовлечение в учебный процесс. Отметим, что дизайн помещений важен не сам по себе, а как отражение педагогической концепции образовательного пространства. Визуальная культура должна стать прежде всего отражением культуры социальной, декларируемых в образовательной организации ценностей, смыслов, идей.

Подводя итоги проведенного исследования, отметим, что все старшеклассники, давшие согласие на участие в опросе, проявили равнодушные и искреннюю заинтересованность в модернизации образования. В большинстве ответов на открытые вопросы было видно, что ребята любят свои школы и мечтают сделать их лучше. А главное, готовы в этих изменениях участвовать.

Примечания

¹ Чего ждут россияне от системы образования: результаты опроса Общероссийского народного фронта. https://vogazeta.ru/articles/2019/8/26/quality_of_education/9079-chego_zhdut_rossiyane_ot_sistemy_obrazovaniya (дата обращения 24.02.2020)

² Формирование современной образовательной среды. Москва: Московский городской педагогический университет, 2019. https://rosuchebnik.ru/upload/service/edu_enviroment.pdf

³ Там же.

Список литературы

Ковалева Г.С. Возможные направления совершенствования общего образования для обеспечения инновационного развития страны (по результатам международных исследований качества общего образования): Материалы к заседанию президиума РАО 27 июня 2018 г. // Отечественная и зарубежная педагогика. 2018. Т. 2, № 5 (55). С. 150–167.

Реморенко И.М. Государственно-общественные механизмы регулирования образования. М.: Перо, 2017. 482 с.

Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. Минск: Нар. асвета, 1981. 288 с.

Тюменева Ю.А., Вальдман А.И., Карной М. Что дают предметные знания для умения применять их в новом контексте. Первые результаты сравнительного анализа TIMSS-2011 и PISA-2012 // Вопросы образования. 2014. № 1. С. 8–24.

Ясвин В.А. Векторная модель школьной среды // Директор школы. 1998. № 6. С. 13–22.

Hill F.M. Managing service quality in higher education: the role of the student as primary consumer, *Quality Assurance in Education*, vol. 3, pp. 10–21.

Johnson D.W., Johnson R.T. & Smith K. Active learning: Cooperation in the college classroom (3rd ed.). Edina, MN, Interaction Book Company, 2006, 278 p.

The Relationship Between Smartphone Use and Academic Performance: A Case of Students in a Malaysian Tertiary Institution, Siew Foen [et al.]. *Malaysian Online Journal of Educational Technology*, 2017, vol. 5, pp. 19–23.

Thorne M. & Cuthbert R. Autonomy, bureaucracy and competition: the ABC of control in higher education. R. Cuthbert (Ed.). *Working in Higher Education*. Buckingham, Society for Research into Higher Education and Open University Press.

Zeithaml V., Berry L., Parasuraman A. The nature and determinants of customer expectations. *Of service, journal of the academy of marketing science*, 21, pp. 1–12.

References

Kovaleva G.S. *Vozmozhnye napravleniia sovershenstvovaniia obshchego obrazovaniia dlia obespecheniia innovatsionnogo razvitiia strany (po rezul'tatam mezhdunarodnykh issledovaniy kachestva obshchego obrazovaniia): Materialy k zasedaniiu prezidiuma RAO 27 iunია 2018 g.* [Possible directions for improving general education to ensure innovative development of the country (based on the results of international studies on the quality of general education): Materials for the meeting of the Presidium of the Russian Academy of Education June 27, 2018]. *Otechestvennaia i zarubezhnaia pedagogika* [Domestic and foreign pedagogy], 2018, vol. 2, № 5 (55), pp. 150–167. (In Russ.)

Remorenko I.M. *Gosudarstvenno-obshchestvennye mekhanizmy regulirovaniia obrazovaniia* [State-public education regulation mechanisms]. Moscow, Pero Publ., 2017, 482 p. (In Russ.)

Sukhomlinskii V.A. *Serdtshe otdaiu detiam* [I give my heart to children]. Minsk, Nar. Asveta Publ., 1981, 288 p. (In Russ.)

Tiumeneva Iu.A., Val'dman A.I., Karnoi M. *Chto daiut predmetnye znaniia dlia umeniia primeniat' ikh v novom kontekste. Pervye rezul'taty sravnitel'nogo analiza TIMSS-2011 i PISA-2012* [What gives subject knowledge for the ability to apply them in a new context. The first results of a comparative analysis of TIMSS-2011 and PISA-2012]. *Voprosy obrazovaniia* [Issues of Education], 2014, № 1, pp. 8–24. (In Russ.)

Iasvin V.A. *Vektornaia model' shkol'noi sredy* [A vector model of the school environment]. *Direktor shkoly* [School Director], 1998, № 6, pp. 13–22. (In Russ.)

ЦЕННОСТИ И ЖИЗНЕННЫЕ ПРИОРИТЕТЫ РОССИЙСКИХ ШКОЛЬНИКОВ

В настоящей статье на основе данных всероссийского исследования, проведенного в 2017–2018 годах фондом «Национальные ресурсы образования» совместно с экспертами общественного движения «Общероссийский народный фронт», приводится развернутый анализ ценностей, жизненных приоритетов российских школьников, их предпочтений, профессиональных и карьерных ожиданий. Показано, что, по мнению российской молодежи, является определяющим в выборе профессии и что, по их мнению, может помочь в будущем стать наиболее успешным. В статье собраны данные, позволяющие оценить мотивацию участия школьников в олимпиадах по образовательным предметам и творческих конкурсах, а также степень безопасности школьного пространства, качества обучения, наличия агрессии и буллинга со стороны одноклассников, учащихся и педагогов. Проведена оценка политических и патриотических настроений подростков, а также формирующихся политических интересов и вовлеченности школьников в социальные сети.

Ключевые слова: ценности школьников, мотивация к обучению, выбор профессии, успешность, социальные сети, авторитеты, патриотизм.

Информация об авторе: Духанина Любовь Николаевна, ORCID 0000-0002-6389-3497, доктор педагогических наук, кандидат исторических наук, профессор, заслуженный деятель народного просвещения, председатель Общероссийской общественно-государственной просветительской организации «Российское общество “Знание”», заместитель председателя комитета по образованию и науке Государственной думы Федерального собрания Российской Федерации, президент фонда «Национальные ресурсы образования», г. Москва, Россия.

E-mail: Duhanina@mail.ru.

Дата поступления статьи: 22.04.2020.

Для цитирования: Духанина Л.Н. Ценности и жизненные приоритеты российских школьников // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. Т. 26, № 2. С. 20–28. DOI 10.34216/1998-0817-2020-26-2-20-28.

Lyubov' N. Dukhanina

Russian “Znanie” society; National Education Resources Fund

VALUES AND LIFE PRIORITIES OF RUSSIAN PUPILS

Based on the data from the All-Russia study in 2018, this article provides a detailed analysis of the values, life priorities of Russian schoolchildren, their preferences, professional and career expectations. It is shown that, in the opinion of Russian youth, it is decisive in choosing a profession, and that, in their opinion, can help in the future become the most successful. The data collected in the article allows us to evaluate the motivation for the participation of pupils in Olympiads in educational subjects and creative contests, as well as the degree of safety of the school space, the quality of education, the presence of aggression and bullying from classmates, pupils and pedagogues. In addition, the article assesses their political and patriotic moods, as well as the emerging political interests and the involvement of schoolchildren in social networks.

Keywords: schoolchildren's values, motivation for learning, career choice, success, social networks, authorities, patriotism.

Information about the author: Lyubov' N. Dukhanina, ORCID 0000-0002-6389-3497, Doctor of Pedagogic Sciences, Candidate of Historical Sciences, Professor, Honoured Worker of Public Education, Chairman of the All-Russia Public-Educational Organisation Russian «Znanie» society, Deputy Chairman of the Committee on Education and Science of the State Duma of the Federal Assembly of the Russian Federation, President of the Foundation «National Education Resources», Moscow, Russia.

E-mail: Duhanina@mail.ru

Article received: April 22, 2020

For citation: Dukhanina L.N. Values and life priorities of Russian pupils. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2020, vol. 26, № 2, pp. 20–28 (In Russ.). DOI 10.34216/1998-0817-2020-26-2-20-28.

Актуальность проблемы. Воспитание нравственных ценностей подрастающего поколения – один из приоритетных вопросов государства и общества, требующий постоянного мониторинга и переосмысления. В связи с этим аксиологический подход становится важнейшим принципом государственной политики в области образования. Перед системой школьного образования в настоящее время стоит задача, поставленная президентом России В. Путиным, по формированию ценностей, опирающихся на богатую российскую историю и национально-культурные традиции. На встрече с творческой интеллигенцией в 2014 году он заявил: «В российском обществе необходимо формировать такую культурную среду, такие ценности, которые бы опирались на нашу историю, традиции, объединяли бы время и поколения, способствовали консолидации нации и, конечно же, открывали возможности для создания нового, современного пространства культуры, в котором живет и развивается человек, реализует свой потенциал».

Степень научной разработанности проблемы исследования. Проблема ценностного воспитания всегда находилась в фокусе интересов педагогов (Ш.А. Амонашвили [Амонашвили], Л.В. Занков [Занков], И.А. Зимняя [Зимняя], И.Я. Лернер [Лернер], Л.Ф. Спирин [Спирин, Пидкасистый]), философов (Г.М. Андреева [Андреева], О.Г. Дробницкий [Дробницкий], А.Г. Здравомыслов [Здравомыслов], В.П. Тугаринов [Тугаринов]) и социологов (В.С. Магун [Магун], В.В. Ольшанский [Ольшанский], Э.Г. Юдин [Юдин], В.А. Ядов [Ядов]). В современных исследованиях проблема формирования ценностных ориентаций у школьников рассматривается в трудах Б.С. Гершунского [Гершунский], В.А. Караковского [Караковский], Н.Д. Никандрова [Никандрова], Л.Е. Никитиной [Никитина], Г.Н. Филонова [Филонов]. Жизненные ориентации молодежи являются объектом пристального внимания российских социологов Г.Е. Зборовского [Зборовский], С.П. Па-

рамоновой [Парамонова]. Обширный объем социологической информации, касающийся жизни молодежи, содержится в исследованиях Т.И. Заславской, И.И. Камынина [Камынин], Н.М. Римащевской [Римащевская], Р.В. Рывкиной [Рывкина].

Между тем в настоящее время существует нехватка современных психолого-педагогических исследований формирующихся ценностей, потребностей и интересов школьников, их удовлетворенности школьной средой. В этой связи в декабре 2017 года фондом «Национальные ресурсы образования» совместно с экспертами Общероссийского народного фронта был проведен опрос 2 717 школьников в возрасте от 13 до 18 лет.

Методика исследования и описание выборки. Опрос касался широкого спектра тем: предметных знаний, уровня безопасности в школе, использования социальных сетей и онлайн-игр, участия в общественной и политической жизни страны, выбора профессии. Опрос был проведен при помощи онлайн-панели с применением метода случайного отбора респондентов по всей территории России. Данные взвешены по социально-демографическим параметрам. Для данной выборки максимальный размер ошибки с вероятностью 95 % не превышает 1,9 %. Преобладающий возраст опрошенных 14–16 лет. Этот возраст, как известно, связан с перестройкой отношений с родителями, переходом от детской зависимости к отношениям, основанным на взаимном уважении и равенстве, вступлению в мир взрослых. 73 % респондентов проживает в городе (15 % в поселке городского типа, 12 % – в деревнях и селах), соотношение полов – равное (50 % мальчики, 50 % девочки). Подавляющее большинство опрошенных проживают с родителями (91 %), 3 % проживают в общежитии, 1 % живет в доме-интернате, еще 5 % – отдельно или совместно с друзьями. По сообщениям школьников, 49 % из них в целом обеспечены, но не могут себе позволить дорогостоящие приобретения (путешествия, автомобиль и т. д.) без обращения к кредиту, 26 % респондентов хватает денег на еду и одежду,

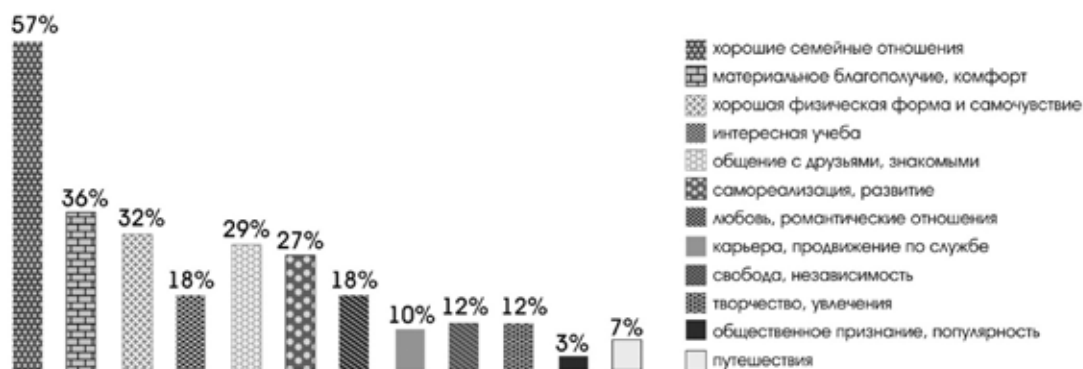


Рис. 1. Распределение ответов респондентов об их жизненных приоритетах, % (не более 3-х вариантов ответа)

но крупные покупки недоступны, при этом 16 % живут крайне экономно, лишь 9 % оценивают свое материальное положение как очень хорошее – они могут позволить себе дорогостоящие покупки.

Обсуждение полученных результатов. На вопрос о жизненных приоритетах школьников (рис. 1) были получены наиболее часто встречающиеся ответы в убывающем порядке: «хорошие семейные отношения», «материальное благополучие», «хорошая физическая форма, самочувствие», «общение с друзьями, знакомыми», «самореализация». Интересная учеба в топ-5 ценностей у школьников не входит, конфликтуя по популярности с «романтическими отношениями». Анализируя жизненные приоритеты российских школьников, можно отметить, что школьники, обладая феноменом «глобальной подражательности взрослым», присваивают только те ценности, которые считают для себя значимыми. Кроме того, необходимо согласиться с отмечаемой многими социологами современности тенденцией о динамике ценностей молодежи 1960–2010 гг., характеризующейся переходом от «романтизма» к прагматизму.

Следующий вопрос анкеты был сформулирован в следующей форме: «Нравится ли вам учиться в школе?» Распределение ответов на этот вопрос представлено на рисунке 2.

Как видно из рисунка 2, почти половина школьников (48 %) отмечают, что им скорее нравится учиться, чем нет, но иногда им не хочется посещать школу; 35 % респондентов указали, что им нравится учиться в школе; откровенные антипатии к учебному процессу выразили в общей сложности 5 % опрошенных.

Распределения ответов респондентов на вопрос: «Чего не хватает школьникам, чтобы быть счастливыми сейчас и успешными в будущем?» выстроились в следующем порядке: 28 % опрошенных сообщили, что им не хватает полезных для выбранной специальности предметов, 26 % – встреч с интересными успешными людьми, 25 % – занятий в интересных кружках, 21 % – денег для посещения дополнительных занятий. Таким образом, можно резюмировать, что современным школьникам не хватает наставника-визионера, который мог бы поделиться необходимыми практи-

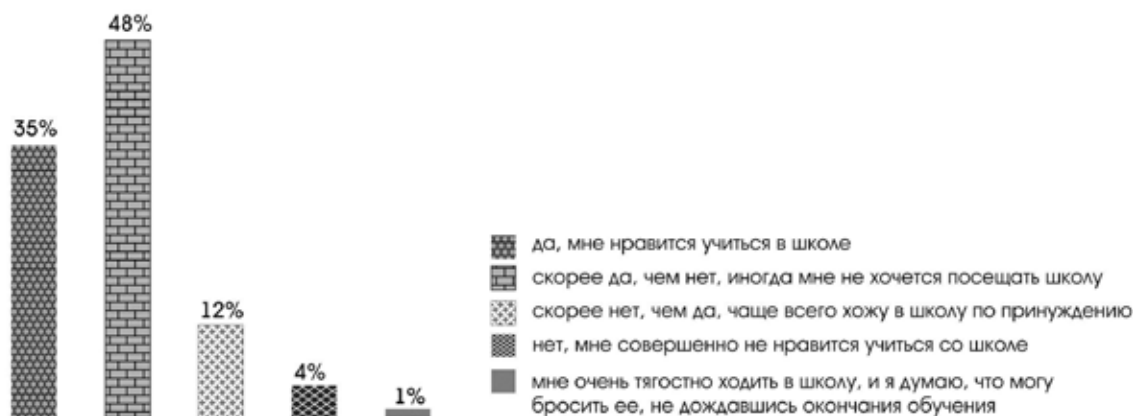


Рис. 2. Распределение ответов респондентов на вопрос: «Нравится ли вам учиться в школе?», %

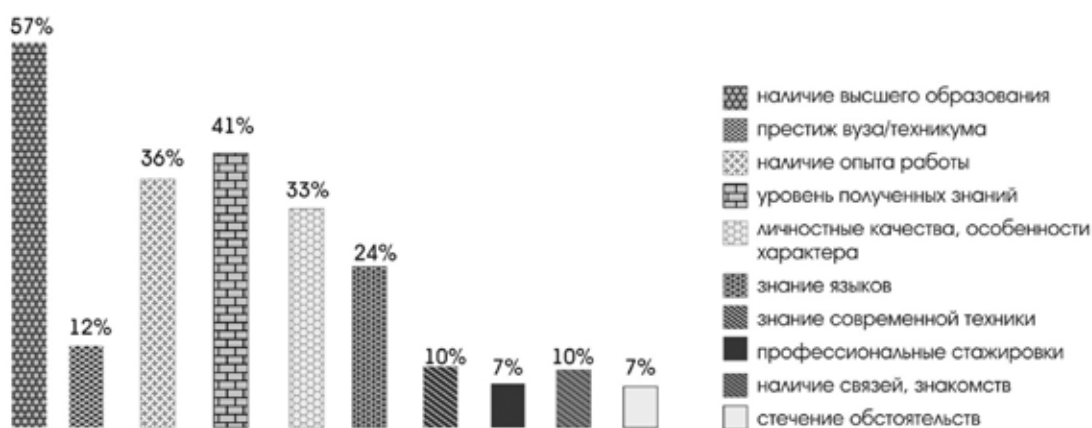


Рис. 3. Распределение ответов респондентов на вопрос: «Что может повлиять на развитие карьеры в будущем?», % (не более 3-х вариантов ответа)

ческими знаниями для успешной карьеры и самореализации в будущем.

64 % школьников участвуют в олимпиадах по образовательным предметам, а 45 % – в творческих конкурсах. Обратившись к пониманию мотивации такого участия, мы смогли обнаружить, что 67 % школьников участвуют в конкурсах и олимпиадах, потому что им было интересно, чтобы узнать что-то новое, развить таланты и умения.

Следующий вопрос касался факторов, влияющих на развитие карьеры в будущем (рис. 3).

По данным опроса, представленного на рисунке выше, 57 % ответов – в пользу необходимости наличия высшего образования, еще 41 % – за уровень полученных знаний. Знание иностранного языка оценивается школьниками на 5-м месте по значимости влияния на развитие карьеры.

Профильные классы в школе и тестирование личных качеств, способностей, по мнению школьников, помогают им определиться с будущей профессией, однако 18 % респондентов все же не уверены, будут ли учиться по выбранной специальности, поскольку могут еще передумать (только 42 % школьников определились с будущей профессией).

Драйверы, обуславливающие выбор школьниками будущей профессии, представлены на рисунке 4.

Из рисунка 4 видно, что в большей мере на выбор профессии влияют личные склонности к виду будущей деятельности, так ответили 67 % школьников. В тройку мотиваторов входят также спо-

собности в выбранной сфере и мнение родителей (родственников).

Почти половина школьников хотели бы начать трудиться до 18 лет. По их мнению, это позволило бы получить карманные деньги, а также опыт, который пригодился бы им дальше и помог в трудоустройстве в будущем.

Следующий блок вопросов касался качества и безопасности школьного обучения. 78 % школьников отметили, что большинство учебных классов в хорошем состоянии и красиво оформлены, а в 21 % случаях требуется косметический ремонт школьных помещений.

Две трети школьников чувствуют себя в школе абсолютно безопасно, однако 43 % иногда чувствуют себя незащищенными от жестокого обращения в школе. Так, 37 % видели, как бьют других школьников, 22 % испытывали оскорбления со стороны одноклассников или ребят из школы, а 16 % респондентов сообщили, что их оскорблял учитель. При этом только половина респондентов сообщили об этом родителям, остальные ничего не предпринимали, так как уверены в безуспешности каких-либо действий.

Следующий блок вопросов касался вовлеченности школьников в социальные сети. Большинство школьников используют социальные сети для переписки с друзьями, чтения постов других авторов и прослушивания музыки. На своих страницах они размещают посты развлекательного характера, наиболее понравившиеся цитаты великих людей, а так-



Рис. 4. Распределение ответов респондентов на вопрос: «Что или кто в большей мере влияет на выбор будущей профессии?», %

же музыкальные файлы и обучающие вебинары, информацию по саморазвитию. Несмотря на активность в блогах и на форумах, 4 из 10 школьников признались в том, что чувствуют себя одиноками и им не хватает живого позитивного общения¹.

На вопрос «Играете ли вы в развлекательные игры?» были получены следующие ответы, представленные на рисунке 5.

Из рисунка 5 видно, что 52 % школьников играют в развлекательные игры на компьютере, а 45 % используют для этого смартфон. Почти четверть ответов респондентов упоминают настольные игры: «Монополию», «Мафию», «Элиас» и другие. Причины, по которым юные респонденты уходят в виртуальную реальность следующие: 39 % ответившим игры помогают побороть стресс, для 35 % это удобный вариант скоротать время в транспорте или в очереди, для остальных – это привычный способ провести время с друзьями.

20 % школьников отмечают, что им не хватает денег для посещения дополнительных занятий, курсов и т. д. Респонденты просят добавить больше бесплатных секций, больше бесплатного дополнительного образования, кружков, направленных в киберспорт и т. д.

Ответы респондентов на вопрос: «Есть ли среди деятелей культуры, ученых, политиков, спор-

тменов тот, кто является для вас авторитетом?», показал, что 29 % опрошенных не имеют авторитетов. По 19 % респондентов имеют авторитетов среди актёров, деятелей искусства, культуры и среди членов семьи.

На рисунке 6 представлены фамилии людей, которых школьники считают авторитетами.

По результатам опроса, представленным на рисунке 6, большинство школьников считают авторитетными людьми Владимира Путина, Николу Теслу, Сергея Лаврова, Федора Емельяненко, Владимира Жириновского, Уинстона Черчилля и Стива Джобса.

Последний блок вопросов анкеты был посвящен политическим интересам молодежи. На рисунке 7 представлено распределение ответов школьников на вопрос: «Интересуетесь ли вы тем, как развиваются события политической, экономической жизни нашей страны?»

Из рисунка 7 видно, что не все школьники интересуются экономическими и политическими событиями, происходящими в России. Внимательно следят лишь 22 % опрошенных, еще 22 % узнают какие-либо политические или экономические новости случайно или когда все об этом говорят, 23 % откровенно заявляют, что их не интересует эта тематика. 62 % школьников получают инфор-



Рис. 5. Распределение ответов респондентов на вопрос: «Играете ли вы в развлекательные игры?», %

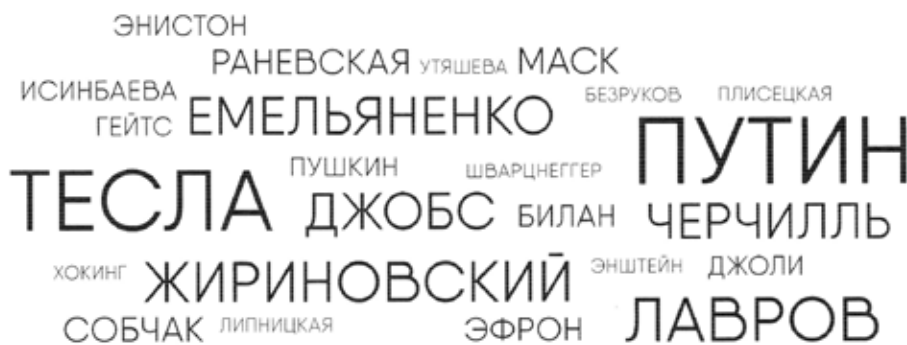


Рис. 6. Фамилии людей, которых школьники считают авторитетами

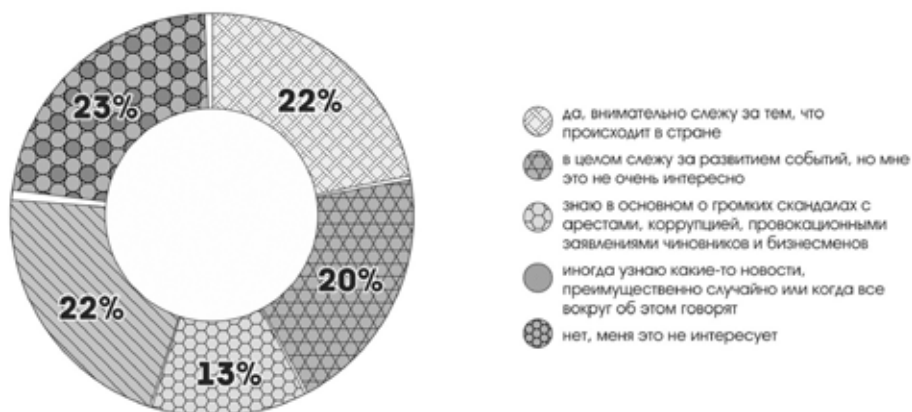


Рис. 7. Распределение ответов респондентов на вопрос: «Интересуетесь ли вы тем, как развиваются события политической, экономической жизни нашей страны?», %

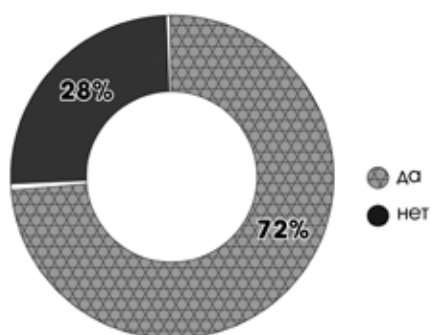


Рис. 8. Распределение ответов респондентов на вопрос: «Считаете ли вы себя патриотом России?», %



Рис. 9. Распределения ответов респондентов на вопрос: «В каких поступках проявляется патриотизм?», %

мацию о политической и экономической жизни нашей страны по телевидению, а 57 % – из социальных сетей.

На вопрос «Считаете ли Вы себя патриотом?» были получены следующие ответы, представленные на рисунке 8.

Исходя из распределения ответов, представленных на рисунке, 72 % школьников считают себя патриотами России². Результаты опроса Е.И. Салгановой³ в 2017 году показывают, что большинство учащихся считают патриотизм важным качеством личности (62 %), всю необходимую информацию о патриотизме получают от родителей, родственников, учителей, из Интернета и телевидения (51 %, 47 %, 45 % и 44 % соответственно).

На рисунке 9 представлены распределения ответов респондентов на вопрос: «В каких поступках, действиях проявляется патриотизм?»

Данные рисунка 9 демонстрируют разницу в интерпретации и понимании патриотизма школьников, причисляющих себя к патриотам и не являющихся таковыми. 74 % школьников-патриотов испытывают чувство гордости за свою страну (таких только 59 % из числа непатриотично настроенных респондентов). Дифференциация в знаниях истории и гимна своей страны еще более разительна: 55 % против 26 %. При этом готовность защищать Родину примерно одинаковое как у школьников-патриотов (48 %), так и у нейтрально настроенных школьников (46 %).

Резюмируя данные последнего блока вопросов анкеты, можно сделать вывод об актуализации потребности в формировании патриотической культуры молодежи, в развитии научной теории формирования патриотизма как социокультурного феномена⁴.

Выводы. Результаты опроса показали, что в числе жизненных приоритетов российских школьников находятся такие ценности, как хорошие семейные отношения, материальное благополучие, здоровье и общение с друзьями. Это убеждает нас в существующей динамике ценностей молодежи 1960–2010 гг., характеризующейся переходом от «романтизма» к прагматизму.

Анализируя ответы школьников об их актуальных потребностях, мы пришли к выводу, что современным школьникам не хватает наставника-визионера, который мог бы поделиться необходимыми практическими знаниями для успешной карьеры и самореализации в будущем.

Большинство школьников, участвующих в олимпиадах по образовательным предметам, делают это в связи с желанием узнать что-то новое, развить свои таланты и умения.

Наиболее важными факторами, влияющими на выбор будущей профессии школьники считают профилирование классов, а также тестирование личных качеств и способностей в старшей школе. Кроме

того, в тройку мотиваторов к выбору будущей профессии входят также способности в выбранной сфере и мнение родителей (родственников).

43 % иногда чувствуют себя незащищенными от жестокого обращения в школе. При этом только половина респондентов сообщили об этом родителям, остальные ничего не предпринимали, так как уверены в безуспешности каких-либо действий.

52 % школьников играют в развлекательные игры на компьютере, а 45 % используют для этого смартфон. Почти четверть ответов респондентов упоминают настольные игры: «Монополию», «Мафию», «Элиас» и другие. Причины, по которым юные респонденты уходят в виртуальную реальность, следующие: 39 % ответившим игры помогают побороть стресс, для 35 % это удобный вариант скоротать время в транспорте или в очереди, для остальных – привычный способ провести время с друзьями.

Почти треть опрошенных не имеют авторитетов, остальные признались, что в качестве таковых они считают Владимира Путина, Николу Теслу, Сергея Лаврова, Федора Емельяненко, Владимира Жириновского, Уинстона Черчилля и Стива Джобса. 72 % школьников причисляют себя к патриотам России, информацию о патриотизме они получают от родителей, родственников, учителей, из Интернета и телевидения.

Примечания

¹ У 22 % ответивших школьников от 11 до 50 друзей в социальных сетях, у 32 % – от 51 до 100, и у 26 % – от 101 до 200.

² На воспитание чувства патриотизма были нацелены следующие государственные программы: Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2001–2005 годы»; Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2006–2010 годы»; Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2011–2015 годы»; «Национальная стратегия действий в интересах детей на 2012–2017 годы», Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016–2020 годы», а также принятые комплексные программы федерального, регионального и местных уровней.

³ Салганова Е.И. Патриотизм учащейся молодежи: состояние, проблемы и формирование // XXI Международная конференция памяти профессора Л.Н. Когана «Культура, личность, общество в современном мире: методология, опыт эмпирического исследования», 22–23 марта 2018 г. Екатеринбург: УрФУ, 2018. С. 605–616.

⁴ Лузик Н.П. Патриотизм как социокультурный феномен: дис. ... канд. филос. наук. СПб., 2007.

Список литературы

Амонашвили Ш.А. Гуманно-личностный подход к детям. М.; Воронеж, 1998. 544 с.

Андреева Г.М. Социально-психологические аспекты активизации человеческого фактора // Вопросы психологии. 1986. № 3. С. 5–15.

Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века (в поисках практико-ориентированных образовательных концепций). М.: Изд-во «Совершенство», 1998. 608 с.

Горшкова Е.Б. Актуальность проблемы формирования ценностных ориентиров у младших школьников // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сб. ст. по матер. XV Междунар. науч.-практ. конф. Новосибирск: СибАК, 2012. Ч. 1.

Дробницкий О.Г. Некоторые аспекты проблемы ценностей // Проблема ценности в философии. М., 1966. С. 25–40.

Занков Л.В. Избранные педагогические труды. М.: Педагогика, 1990.

Заславская Т.И. Социетальная трансформация российского общества: Деятельно-структурная концепция. М.: Дело, 2002. 568 с.

Зборовский Г.Е. Образование: научные подходы к исследованию // Социологические исследования. 2000. № 6. С. 21–29.

Зимняя И.А. Педагогическая психология. М.: Логос, 2000.

Караковский В.А. Воспитательная система школы: Педагогические идеи и опыт формирования. М., 1991.

Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. М.: Педагогика, 1981. 186 с.

Лисовский В.Т. Динамика социальных изменений (опыт сравнительных социологических исследований российской молодежи) // Социологические исследования. 1998. № 5. С. 90–104.

Магун В.С. Трудовые ценности российского общества // Общественные науки и современность. 1996. № 6. С. 21–28.

Никандров Н.Д. Духовные ценности и воспитание человека // Педагогика. 1998. № 4. С. 3–8.

Никитина Л.Е. Социальная педагогика: учеб. пособие для вузов. М.: Академический проект, 2003.

Ольшанский В.Б., Климова С.Г., Волжская Н.Ю. Школьники в изменяющемся обществе // Социологические исследования. 1999. № 6. С. 88–95.

Парамонова С.П. Типы морального сознания молодежи // Социологические исследования. 1997. № 10. С. 69–78.

Римашевская Н. М. Социальная стратификация и проблемы бедности // Человек и труд. 1994. № 10. С. 55–58.

Рывкина Р.В. Советская социология и теория социальной стратификации // Постигание. М., 1989. С. 17–35.

Спирин Л.Ф., Пидкасистый П.И. Теория и технология решения педагогических задач: развивающее проф.-пед. обучение и самообразование / под ред. П.И. Пидкасистого. М.: Рос. пед. агентство, 1997. 173 с.

Тугаринов В.П. О ценностях жизни и культуры. Л.: ЛГУ, 1960. 156 с.

Филонов Г.Н. Воспитание в российском обществе: тенденции, теория и практика. М., 2000.

Ядов В.А. Россия как трансформирующееся общество // Общество и экономика. 1999. № 10–11. С. 65–72.

References

Amonashvili SH.A. *Gumanno-lichnostnyj podhod k detyam* [Humane-personal approach to children]. M., Voronezh, 1998, 544 p. (In Russ.)

Andreeva G.M. *Social'no-psihologicheskie aspekty aktivizacii chelovecheskogo faktora* [Sociopsychological aspects of the activation of the human factor]. *Voprosy psihologii* [Psychology Issues], 1986, № 3, pp. 5–15. (In Russ.)

Gershunskij B.S. *Filosofiya obrazovaniya dlya XXI veka (v poiskah praktiko-orientirovannyh obrazovatel'nyh koncepcij)* [Philosophy of education for the 21st century (in search of practice-oriented educational concepts)]. M., Sovershenstvo Publ., 1998, 608 p. (In Russ.)

Gorshkova E.B. *Aktual'nost' problemy formirovaniya cennostnyh orientirov u mladshih shkol'nikov* [The relevance of the problem of the formation of value guidelines in primary school students]. *Lichnost', sem'ya i obshchestvo: voprosy pedagogiki i psihologii*: sb. st. po mater. XV mezhdunar. nauch.-prakt. konf. Novosibirsk, SibAK Publ., 2012, vol. 1. (In Russ.)

Drobnickij O. G. *Nekotorye aspekty problemy cennostej* [Some aspects of the value problem]. *Problema cennosti v filosofii* [Value Problem in Philosophy]. M., 1966, pp. 25–40. (In Russ.)

Zankov L.V. *Izbrannye pedagogicheskie trudy* [Selected Pedagogical Works]. M., Pedagogika Publ., 1990. (In Russ.)

Zaslavskaya T.I. *Societal'naya transformaciya rossijskogo obshchestva: Deyatel'no-strukturnaya koncepciya* [Societal Transformation of Russian Society: A Structurally Structural Concept]. M., Delo Publ., 2002, 568 p. (In Russ.)

Zborovskij G.E. *Obrazovanie: nauchnye podhody k issledovaniyu* [Education: Research Approaches] *Sociologicheskie issledovaniya* [Sociological Studies], 2000, № 6, pp. 21–29. (In Russ.)

Zimnyaya I.A. *Pedagogicheskaya psihologiya* [Pedagogical psychology]. M., Logos, 2000. (In Russ.)

Karakovskij V.A. *Vospitatel'naya sistema shkoly: Pedagogicheskie idei i opyt formirovaniya* [The pedagogical system of the school: Pedagogical ideas and the experience of formation]. M., 1991. (In Russ.)

Lerner I.YA. *Didakticheskie osnovy metodov obucheniya* [Didactic foundations of teaching methods]. M., Pedagogika Publ., 1981, 186 p. (In Russ.)

Lisovskij V.T. *Dinamika social'nyh izmenenij (opyt sravnitel'nyh sociologicheskikh issledovanij rossijskoj molodezhi)* [Dynamics of social changes (experience of comparative sociological research of Russian youth)] *Sociologicheskie issledovaniya* [Sociological Studies], 1998, № 5, pp. 90–104. (In Russ.)

Magun B.C. *Trudovye cennosti rossijskogo obshchestva* [Labor values of Russian society]. *Obshchestvennye nauki i sovremennost'* [Social sciences and the present], 1996, № 6, pp. 21–28. (In Russ.)

Nikandrov N.D. *Duhovnye cennosti i vospitanie cheloveka* [Spiritual values and human upbringing]. *Pedagogika* [Pedagogy], 1998, № 4, pp. 3–8. (In Russ.)

Nikitina L.E. *Social'naya pedagogika: ucheb. posobie dlya vuzov* [Social pedagogy: textbook. manual for universities]. M., Akademicheskij Proekt Publ., 2003. (In Russ.)

Ol'shanskij V.B., Klimova S.G., Volzhskaya N.YU. *SHkol'niki v izmenyayushchemsya obshchestve* [Pupils in a changing society]. *Sociologicheskie issledovaniya* [Sociological Studies], 1999, № 6, pp. 88–95. (In Russ.)

Paramonova S.P. *Tipy moral'nogo soznaniya molodezhi* [Types of moral consciousness of youth].

Sociologicheskie issledovaniya [Sociological Studies], 1997, № 10, pp. 69–78. (In Russ.)

Rimashevskaya N.M. *Social'naya stratifikaciya i problemy bednosti* [Soviet stratification and the problem of poverty]. *Chelovek i trud* [Man and labor], 1994, № 10, pp. 55–58. (In Russ.)

Ryvkina R.V. *Sovetskaya sociologiya i teoriya social'noj stratifikacii* [Soviet sociology and theory of social stratification]. *Postizhenie* [Comprehension]. M., 1989, pp. 17–35. (In Russ.)

Spirin L.F., Pidkasistyj P.I. *Teoriya i tekhnologiya resheniya pedagogicheskikh zadach: razvivayushchee prof.-ped. obuchenie i samoobrazovaniya* [Theory and technology of solving pedagogical problems: developing professional and pedagogical training and self-education], ed. by P.I. Pidkasistyj. M., Ros. ped. agentstvo, 1997, 173 p. (In Russ.)

Tugarinov V.P. *O cennostyah zhizni i kul'tury* [On the values of life and culture]. L., LSU Publ., 1960, 156 p. (In Russ.)

Filonov G.N. *Vospitanie v rossijskom obshchestve: tendencii, teoriya i praktika* [Education in Russian society: trends, theory and practice]. M., 2000. (In Russ.)

Yadov V. A. *Rossiya kak transformiruyushcheesya obshchestvo* [Russia as a transforming society]. *Obshchestvo i ekonomika* [Society and Economics], 1999, № 10–11, pp. 65–72. (In Russ.)

Лобашев Валерий Данилович
Петрозаводский государственный университет
Талых Алексей Александрович
Петрозаводский государственный университет

ЧЕЛОВЕЧЕСКИЙ КАПИТАЛ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Обращение к категории «человеческий капитал», её концептуальная разработка становятся в конце XX века особо актуальными. Активно заявляемые социумом условия и требования цифровой экономики значительно повышают требования к подготовке выпускников учебных учреждений всех уровней. Особое внимание уделяется системе высшего профессионального образования. Интенсивное развитие производственных способностей человека и последующее формирование его готовности (в пределе - компетенций) возможно только лишь при значительном инвестировании в специфические (в первую очередь – образовательные) процессы деятельности, куда на первой фазе создания человеческого капитала отнесены инвестиции в образование, воспитание, формирование здорового физического организма. В статье рассматриваются некоторые аспекты формирования человеческого капитала в процессах обучения. Человеческий капитал как неотъемлемая процессуальная составляющая образовательного процесса характеризуется уровнем интеллектуального и духовного развития, инновационными способностями обучающихся. В условиях вуза наиболее ярко рассматриваемые элементы проявляются через сеть инновационных парков. Описанный в статье функционирующий в Петрозаводском государственном университете педагогический инновационный парк в своей деятельности подчиняется задачам повышения доступности и качества образования всех уровней, соответствующего требованиям опережающего инновационного развития региональной экономики. Успешность практической деятельности иннопарка проявляется в создании и апробировании в работе университета большого количества методик, включающих в себя блоки и элементы формирования человеческого капитала каждого обучающегося.

Ключевые слова: человеческий капитал, экономика образования, образовательный потенциал, высшее профессиональное образование, образовательные стандарты, информация, трудовые ресурсы, затраты на образование, капитализация знаний, образовательный континуум.

Информация об авторах: Лобашев Валерий Данилович, ORCID 0000-0003-2583-1786, кандидат педагогических наук, доцент кафедры экономической теории и менеджмента Института экономики и права, ФГБОУ ВО «Петрозаводский государственный университет», г. Петрозаводск, Россия.

E-mail: ronaff@mail.ru

Талых Алексей Александрович, ORCID 0000-0002-3750-2608, кандидат педагогических наук, доцент кафедры технологии, изобразительного искусства и дизайна Института педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Петрозаводский государственный университет», г. Петрозаводск, Россия.

E-mail: ata_77@mail.ru

Дата поступления статьи: 28.04.2020.

Для цитирования: Лобашев В.Д., Талых А.А. Человеческий капитал в образовательном процессе // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. Т. 26, № 2. С. 29–35. DOI 10.34216/2073-1426-2020-26-2-29-35.

Valeriy D. Lobashyov
Petrozavodsk State University
Aleksey A. Talykh
Petrozavodsk State University

HUMAN CAPITAL IN THE EDUCATIONAL PROCESS

The appeal to the category of «human capital», its conceptual development becomes particularly topical in the late 20th century. The conditions and requirements of the digital economy, which are actively stated by society, significantly increase the requirements for training graduates of educational institutions at all levels. Special attention is paid to the system of higher professional education. Intensive development of a person's productive abilities and subsequent formation of its readiness (within the limits of competences) is possible only with significant investment in specific (primarily educational) processes of activity. Thus, investments in education, upbringing, and the formation of a healthy physical body are included in the first phase of creating human capital. The article discusses some aspects of the formation of human capital in the learning process. Human capital as an integral procedural component of the educational process is characterised by the level of intellectual and spiritual development, innovative abilities of students. In the context of higher education, the most clearly considered elements are manifested through a network of innovation parks. What we describe in the article, is the pedagogic innovation Park functioning at Petrozavodsk State University in its activities is subject to the tasks of increasing the availability and quality of education at all levels that meet the requirements of advanced innovative development of the regional economy. The success of innopark's practical activities is shown in the creation and testing of a large number of methods in the work of the University, which include blocks and elements of forming the human capital of each student.

Keywords: *human capital, economics of education, educational potential, higher professional education, educational standards, information, labour resources, education costs, knowledge capitalisation, educational continuum.*

Information about the authors: Valeriy D. Lobashyov, ORCID 0000-0003-2583-1786, Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor of the Department of economic theory and management of the Institute of Economics and law, Petrozavodsk State University, Petrozavodsk, Karelia autonomy, Russia.

E-mail: ronaf@mail.ru

Aleksey A. Talykh, ORCID 0000-0002-3750-2608, Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of technology, fine arts and design of the Institute of pedagogy and psychology, Petrozavodsk State University, Petrozavodsk, Karelia autonomy, Russia.

E-mail: ata_77@mail.ru

Article received: April 28, 2020.

For citation: Lobashyov V.D. Talykh A.A. Human capital in the educational process. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2020, vol. 26, № 2, pp. 29–35 (In Russ.). DOI 10.34216/2073-1426-2020-26-2-29-35.

Экономико-социальные аспекты концептуальной разработки категории «человеческий капитал» становятся предметом пристального внимания в конце XX века. Развитие и усложнение этого понятия предопределяет и радикальное усовершенствование, конструктивное расширение его структуры. Стремительная трансформация экономико-социальных основ деятельности, существования, безопасности современного общества диктует необходимость проведения исследования причин и следствий этого процесса.

Именно значительные изменения в производственных отношениях, которые отмечены в конце XX века в развитых странах мира, предопределили применение аппарата факторного анализа к установлению достоверно значимых параметров и характеристик роли человека в процессах создания прибавочного продукта. Зеркальное отражение этих процессов в категории человеческий капитал контрастно оттенило двойственность сферы существования индивида. Изменяющийся характер взаимодействия человеческого и вещественного капитала происходит и наиболее ярко отражается в составе производительного капитала [Пришляк, Радько: 101].

Глобальные изменения цепочек, форсирующие процессы формирования добавленной стоимости, энергично и принудительно порождаемые внедряемыми цифровыми технологиями, крайне динамично создают именно высокотехнологические рабочие места, на практике вытесняя низкоквалифицированную «рабочую силу». Это обстоятельство весьма тревожно для рынка труда России, настороженно ожидающего последствий «кадровой турбулентности», качественно трансформирующего количественное соотношение соискателей и работодателей создаваемых и освобождаемых (последнее - в большей мере объективно-обязывающе) технологически совершенных трудовых постов. Предполагаемые потери в ближайшие десять лет оцениваются в 26 млн рабочих мест, из которых шесть миллионов будут потеряны безвозвратно [Короткова: 21]. Парящая возможная

негативные последствия, Российское государство инвестирует в формирование человеческого капитала в общей массе до 35,5 млн руб. в период до 23–24-летнего возраста индивида.

Критерии и стандарты достойного существования индивида, его нужды и потребности перемещаются в сферы обеспечения его личной безопасности и комфорта, одновременно затрагивая и расширяя области сохранности и устойчивости контактной инфраструктуры существования всего общества. Дальнейшее исследование этой проблемы выявило решающее значение в формировании соотношения затрат на создание условий взаимовыгодного сосуществования социума и его членов, возрастающих расходов на обучение и социокультурную адаптацию каждого индивида.

Оптимизирующее поведение индивида как принцип проявления активно-пассивного участия в построении его ближайшего окружения (т. е. создание окружающей среды, обеспечивающей его комфортное существование) в общем направлении подчинено позициям неоклассической тенденции поступательного развития социума. Формирование человеческого капитала подчиняется законам совершенствования ценностных критериев развития личности, принимающей активное участие в создании общественных благ как чисто социального, так и экономического содержания. Последнее неизбежно побуждает образовательное сообщество, конкретно представленное в государственных структурах, оперативно вносить коррективы в образовательные стандарты [Талых, Лобашев: 64].

В этой ситуации значительно возрастает роль государственных профессиональных учебных заведений, обеспечивающих первоначальную подготовку, что создаёт условия для гораздо более эффективного и интенсивного последующего обучения будущих профессионалов и в конечном итоге экономит значительные государственные инвестиции. Одновременно современное образование всё жёстче ориентируется на активное самостоятельное обучение при сохранении государственного контроля и аттестации. Значительные затраты на подготовку профессионалов, необходи-

мость контроля расходования средств выдвинули требования разработки приёмов более детального изучения и тщательного анализа эффективности использования ресурсов, выделяемых для обеспечения социально-деятельностной жизненной активности личности.

Поступательное развитие человеческого капитала, его особо выделенное самозаявление в экономической, психической, образовательной и других многочисленных областях существования и представленности личности в различных формациях социума, предопределяет некоторую унифицированную размерность существования этой субстанции и на макро-, и на микроуровнях. В этой ситуации в соперничестве сосуществуют и проявляются на практике родовые свойства капитала, раскрывающего место и роль каждого человека в совершенствующихся общественных отношениях. Катализатором таких развивающихся содружеств-противостояний выступает цифровая (инновационная) экономика, предъявляющая обеим сторонам весьма строгие требования-ограничения по характеру, интенсивности, временному лагу, диапазону предъявления взаимных стоимостных претензий, перечню и уровню приёмов конкурентной борьбы и других лимитов элементов-действий рыночных игроков. Регламентируемая законами социума капитализация макроэкономических структур в комплексе разрешает проблему создания и совершенствования систем кругооборота ценности и стоимости человеческого капитала в единый патерналистски контролируемый процесс воспроизводства общественных благ [Васильев: 12].

Материалы и методы. Созидательное развитие, совершенствование человеческого капитала наиболее ярко проявляется в качественном преобразовании его образовательного потенциала. Он развивается в системообразующий элемент и, по сути, катализирует интенсивное упрочение позиций новых способов технологического освоения действительности [Глозман: 141].

Три основных элемента определяют образовательный потенциал человека: доходы на суммарно приобретаемый человеческий капитал; рента на природные способности индивида; стоимость и ценность чистого труда, соответствующего приобретённому уровню обученности (профессионализму) [Михайлова: 14].

Процесс приобретения образования подчинён вектору целесообразности затрат в области действия закона убывающей дополнительной полезности. Появление интереса в получении профессиональной подготовки проявляется в следующих положениях: большой эффект достигается при активном настрое на обучение; размер оплаты обучения ориентирован на общественную оценку получаемых в результате обучения благ и преимуществ; молодые более склонны к дополнительному обу-

чению; предполагаемое увеличение оплаты труда увеличивает число обучающихся; также увеличивает число соискателей сокращение лага запаздывания увеличения оплаты труда [Баграмов: 41].

Человеческий потенциал изначально формируется под влиянием уже существующих апробированных моделей обучения и воспитания. Он – не «природная данность». Представляя собой преимущественно практико-ориентированную субстанцию, он отвечает требованиям технологий самого высокого уровня, достигаемых в данной стране, и страна «проектирует» своего гражданина в соответствии с текущими и перспективными запросами и нуждами в створе стандартов, создаваемых ею же национальных технологий воспроизводства конкурентоспособных человеческих ресурсов [Опыт: 15].

Образовательная система, подчиняясь требованиям социума, разрабатывает достаточно совершенные технологии и методики обучения, позволяющие решать задачи формирования человеческого капитала в целом, резонирующего запросам общества. Социализация личности, отражающая крайне разнообразный и часто противоречивый процесс, заявляет требования личности обеспечить независимость в конкуренции, сохранить высокую мотивацию к труду, обеспечить должную потенциально высокую возможность практической реализации своих декларированных возможностей. Однако современное общество выдвигает достаточно строгие ограничения-требования на пути претворения в жизнь многих запросов личности [Любашев, Антонова: 44].

В современных образовательных системах отмечается возрастающее проникновение государства в процессы, методы и технологии формирования человеческого потенциала в форме методических разработок и стандартов. Следует отметить контрастную индивидуальность проявления характеристик человеческого капитала на уровне общества и его воспроизводимости именно как совокупности индивидуализированных кругооборотов. Выделяются патерналистские нюансы организации собственно систем обучения: государство, проявляя себя участником рынка, реализует практико-ориентированные стратегические цели-интересы, чем способствует вложению весьма ощутимых (часто исключительных по адресности и объёму) инвестиций в становление человеческого капитала (в том числе интенсивно перестраивая систему обучения). На практике в процесс и порядок построения человеческого капитала внедряются подчинённые государственной инфраструктуре институциональные составляющие. Наиболее ярко эти обстоятельства проявляются в следующем:

1. Выступая основным ресурсом приумножения ВВП, непрерывно возрастающий человеческий капитал «требует» учёта своего потенциала (фактически признания некоторого правового ста-

туса) именно как решающей составляющей национального богатства.

2. Решающее значение приобретает изменение качественной оценки «динамической ценности» человеческого капитала: происходит резкое изменение оценки значимости фактора его движения при несколько микшированном внимании непосредственно к человеческому капиталу как объекту собственности.

3. Социум в качестве обязательных условий компенсации своих инвестиций выставляет требования радикального повышения интенсивности эксплуатации человеческого потенциала, конкретизации учёта личностных факторов, определяющих «склонность» к выполнению требований интенсификации этого потенциала;

4. Объективно возникает задача разработки стандартов внешней стимуляции, определяющих степень необходимости в человеческом капитале требуемого уровня и экономически обоснованный (оптимальный) спрос на него.

В значительной степени конфигурация и содержательное наполнение всей образовательной области определяются следующими положениями: невозможность передачи права собственности, так как человеческий капитал неотделим от своего носителя и имеет единственного распорядителя - личность (индивид); непредсказуемо быстро (различно в различных, в первую очередь образовательных областях) физически и содержательно изнашивается и при этом радикально изменяет свою экономическую стоимость и познавательную ценность; может накапливаться в формах умений, навыков, способностей, возможностей, готовностей, компетенций, но потребительскую стоимость демонстрирует только через практическую деятельность; формируется в основном за счёт инвестиций; активно проявляет свойство саморегулируемости; с момента проявления приобретает социальную окраску; отмечается своеобразной динамикой темпа развития (пульсарностью).

Кроме того, что показательно, сам инвестиционный период человеческого капитала значительно длиннее (12–18 лет и более), чем время конструирования и создания капитала физического; численные характеристики уровня накопления человеческого капитала глубоко специфичны и индивидуальны, при этом практически и принципиально неопределимы; наполненный инновациями, человеческий капитал обладает индивидуальной, неповторимой способностью создавать новую эвристическую информацию; в том числе новые информационные технологии; при информационной «подпитке» он проявляет способность длительной, высокой, устойчивой отдачи. Особо необходимо отметить, что обладатель признанного обществом человеческого капитала (аттестованного на уровне соответствующего стандарта) приобретает право на

монопольную интеллектуальную ренту, тем самым проявляет способность занять более высокое положение на социальной лестнице. Пройдя определённое обучение, человеческий капитал проявляет неограниченное многообразие форм своего применения, которое, в свою очередь, обуславливает множество практических способов реализации потенциала всеобщего обновления в развитии системы социально-экономических отношений; при этом, обладая ярко выраженной созидательной, креативной ориентацией, на рынке труда он может быть представлен в вещественной и невещественной формах. Одновременно, будучи не приспособлен к хранению, он привлекательно гибок в областях реализации, подвижен и, как правило, не связан обязательностью по адресу приложения. Эффект применения человеческого потенциала зависит от характера и объёма предыдущего использования и предшествующего уровня развития. В развитии, реализуясь в практической деятельности, он приносит пользу не только субъекту, приобретающему его, но и обществу в целом, но необходимо учесть, что в силу отдалённости от момента приложения в практической деятельности он далеко не всегда ориентирован на немедленное получение материальной выгоды [Основные аспекты: 320; Лапшин: 261; Пришляк, Радько: 101; Сахаровский: 86].

Специфика категории «человеческий капитал» в образовательной области выявляет его многополярные свойства, требующие специальной оценки: отсутствие стоимостной оценки переносимой части человеческого капитала как на образовательный потенциал учебной группы, обучающихся и выпускников образовательного учреждения, так и на неотчуждаемую его часть, приобретаемую выпускниками в форме личной собственности. Выпускник, в полной мере (в соответствии с образовательным стандартом) овладевший заданным уровнем человеческого капитала, приобретает способность функционировать как в рыночном секторе хозяйства, так и в нерыночном секторе. Сформировавшийся специалист демонстрирует способность приносить доход в неденежной форме, наиболее активно и деятельностно проявлять себя в переходные транзиторные периоды развития общества, увеличивая не только индивидуальный, но и групповой интеллектуальный потенциал, что содействует развитию творчества на уровне малых коллективов, создавая предпосылки к созданию технологий выработки конкурентоспособной продукции повышенного качества. Человеческий капитал отдельной личности, объединённый в группы производителей, повышает общий культурный уровень населения, оказывает положительный эффект на состояние сфер образования и здравоохранения; косвенно, но в очень значительной мере, отражая требования научного прогресса, влияет на материально-техническое обеспечение и оснаще-

ние всей образовательной области [Лапшин: 261; Панюкова, Гостин, Авилкина: 12].

Процессы развития и качественного совершенствования человеческого капитала неизбежно выявляют и другие стороны человеческого капитала: перманентное расширение зоны деградации отдельных профессий, что объясняется динамикой научно-технического прогресса; несовершенство образовательных технологий и отставание от запросов социума технологий профессионального образования; проблемы обучающихся в учебных коллективах; разнохарактерные проблемы трудовой миграции; значительная пассивность и инертность экономического мышления (российского) общества; интраиндивидуальные проблемы (сложности саморегуляции, самочувствия, самоорганизации) [Егоров: 23].

Человеческий капитал как неотъемлемая процессуальная составляющая образовательного процесса характеризуется уровнем интеллектуального и духовного развития, инновационными способностями обучающихся. В условиях вуза наиболее ярко рассматриваемые элементы проявляются через сеть инновационных парков. Функционирующий в Петрозаводском государственном университете педагогический инновационный парк в своей деятельности подчиняется задачам повышения доступности и качества образования всех уровней, соответствующего требованиям опережающего инновационного развития региональной экономики. Основными задачами деятельности иннопарка являются:

1. Формирование инновационной повестки исследований в области педагогики и транслирование наиболее успешных педагогических практик в образовательные учреждения Республики Карелия всех уровней.

2. Создание и распространение структурных и технологических инноваций в образовательной системе университета и региона с целью формирования среды непрерывного опережающего персонализированного обучения и образования детей и взрослых.

3. Модернизация подготовки педагогических кадров для региона в соответствии с профессиональным стандартом педагога и федеральными государственными образовательными стандартами общего образования.

В структуру инновационного педагогического парка ПетрГУ входят: гуманитарный класс; инженерно-технологический класс; лаборатория моделирования образовательных программ высшего образования; лаборатория теории и практики развития сельской школы; центр диагностики, консультирования и тренинга; центр инклюзивного образования; центр электронного обучения; экспозиционно-образовательный центр и др.

Успешность практической деятельности иннопарка проявляется в создании и апробирова-

нии в работе университета большого количества методик, включающих в себя блоки и элементы формирования человеческого капитала каждого обучающегося.

Результаты исследования. Практика отмечает тот факт, что чем шире полифония содержания человеческого потенциала и форм его предъявления, тем мощнее тот синергетический эффект, который и позволяет непрерывно обновлять элементы самодвижущейся стоимости общественного продукта. Многообразие форм проявления человеческого потенциала фактически раскрывает-расписывает множество практических способов реализации потенциала глобального и универсального обновления, совершенствования, управления и эффективного применения в развитии системы экономических отношений [Лобашев, Лобашев И.В.: 34].

Выделение специфических черт человеческого капитала является необходимым условием проектирования и создания передовых педагогических технологий, составляющих ядро образовательных стандартов – как выражение требований социума и параллельно-одновременно полностью учитывающих запросы личности, конструирующей собственную индивидуальную модель проявления конкурентоспособности в современных рыночных условиях. Несколько разделяя сферы акцентированного проявления категорий человеческий капитал и «субъект-носитель», можно утверждать, что человеческий капитал совместно с субъектом и под его непосредственным контролем участвует в процессе производства (прибавочной) стоимости, в этом состоит принципиальная возможность капитализации части личностного капитала индивида без его полного отчуждения (что практически и невозможно) от субъекта-носителя. Последнее положение может послужить отправной точкой дальнейшей модификации прикладных технологий и методов профессионального обучения.

Выводы. Интенсивное развитие производственных способностей человека и последующее формирование его готовностей (в пределе - компетенций) возможно только лишь при значительном инвестировании в специфические (в первую очередь – образовательные) процессы деятельности, куда на первой фазе создания человеческого капитала отнесены инвестиции в образование, воспитание, формирование здорового физического организма.

Рассматривая как основной – комплексный показатель уровня развития образования в России, необходимо отметить определяющую роль высшего образования, обладающего неоспоримыми преимуществами и возможностями формирования и последующего управления кадрами качественно иного уровня. Весьма знаменательно, что высшая школа формирует элементы культурно-нравственного капитала и потенци социальной идентичности личности. В большей части это потенци-

альные качества, развивать и превращать которые в устойчивые умения, навыки предстоит в последующей практической деятельности [Основные аспекты: 318].

Список литературы

Баграмов Э.А. Национальная проблематика: в поисках новых концептуальных подходов // Вопросы философии. 2010. № 3. С. 35–51.

Васильев А.В. Трудовой потенциал как элемент системы рыночных отношений: автореф. дис. ... канд. экон. наук. Тамбов, 2006. 24 с.

Глоzman А.Б. Логика развития техники: имманентно техническое и деятельностное // Философия и общество. 2008. № 1. С. 139–153.

Егоров В.Д. Трудовой потенциал: формирование и использование в условиях рыночной экономики: автореф. дис. ... докт. экон. наук. М., 2004. 36 с.

Короткова Т.Л. Мастер-класс «Место проектного менеджера в цифровой экономике» // Экономические и социально-гуманитарные исследования. 2018. № 1 (17). С. 19–26.

Лапшин В.А. Структурные компоненты человеческого капитала // Знание. Понимание. Умение. 2013. № 1. С. 259–263.

Лобашев В.Д., Антонова Р.Ф. Структурные элементы технологий профессионального обучения. Петрозаводск: Изд-во ПетрГУ, 2019. 58 с.

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

Михайлова Н.А. Роль цены труда в процессе воспроизводства человеческого капитала: автореф. дис. ... канд. экон. наук. Санкт-Петербург, 2000. 24 с.

Опыт психологического измерения человеческого капитала: монография / И.С. Бурикова, М.А. Коновалова, М.А. Пушкина и др. СПб., 2009. URL: <http://gtmarket.ru/laboratory/expertize/3251> (дата обращения: 16.12.2010).

Основные аспекты исследования человеческого капитала в системе образования / В.Т. Ковалевич, И.А. Ковалевич, А.А. Машанов и др. // Вестник Красноярского государственного аграрного университета. 2014. № 6. С. 315–320.

Панюкова С.В., Гостин А.М., Авилкина С.В. Управление человеческим капиталом в условиях информационного общества // Статистика и Экономика. 2014. № 1. С. 183–186.

Пришляк Е.А., Радько С.Г. Исследование факторов, влияющих на формирование человеческого капитала в Российской Федерации // Управленческие науки. 2018. № 8 (2). С. 94–105.

Сахаровский С.Н. Институциональные факторы формирования человеческого потенциала // UDIES (Журнал институциональных исследований). 2012. Т. 4, № 2. С. 83–92.

Талых А.А., Лобашев В.Д. Базовые методологические подходы к процессу непрерывного этно-

культурно-технологического образования // Современное технологическое образование: материалы XXIV Международной научно-практической конференции. М.: МПГУ, 2018. С. 62–74.

References

Bagramov Je.A. *Nacional'naja problematika: v poiskah novyh konceptual'nyh podhodov* [National issues: in search of new conceptual approaches]. *Voprosy filosofii* [Question of philosophy], 2010, № 3, pp. 35–51. (In Russ.)

Vasil'ev A.V. *Trudovoj potencial kak jelement sistemy rynochnyh otnoshenij*: avtoref. dis. ... kand. jekon. nauk [Labor potential as an element of the market relations system: cand thesis]. Tambov, 2006, 24 p. (In Russ.)

Glozman A.B. *Logika razvitija tehnik: immanentno tehničeskoe i dejatel'nostnoe* [Logic of technology development: immanently technical and activity-oriented]. *Filosofija i obshhestvo* [Philosophy and society], 2008, № 1, pp. 139–153. (In Russ.)

Egorov V.D. *Trudovoj potencial: formirovanie i ispol'zovanie v uslovijah rynočnoj jekonomiki*: avtoref. dis. ... d-ra jekon. nauk [Labor potential: formation and use in a market economy: DSc thesis]. Moscow, 2004, 36 p. (In Russ.)

Korotkova T.L. *Master-klass «Mesto proektmenedzhera v cifrovoj jekonomike»* [Master class "The place of a project Manager in the digital economy"]. *Jekonomičeskie i social'no-gumanitarnye issledovanija* [Economic and socio-humanitarian research], 2018, № 1 (17), pp. 19–26. (In Russ.)

Lapshin V.A. *Strukturnye komponenty chelovečeskogo kapitala* [Structural components of human capital]. *Znanie. Ponimanie. Umenie* [Knowledge. Understanding. Skill], 2013, № 1, pp. 259–263. (In Russ.)

Lobashev V.D., Antonova R.F. *Strukturnye jelementy tehnologij professional'nogo obuchenija* [Structural elements of vocational training technologies]. Petrozavodsk, Izdatel'stvo PetrGU Publ., 2019, 58 p. (In Russ.)

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

Mihajlova N.A. *Rol' ceny truda v processe vosproizvodstva chelovečeskogo kapitala*: avtoref. dis. ... kand. jekon. nauk. [The role of the price of labor in the process of reproduction of human capital: cand thesis]. Saint Petersburg, 2000, 24 p. (In Russ.)

Opyt psihologičeskogo izmerenija chelovečeskogo kapitala: monografija [Experience of psychological measurement of human capital: monograph], I.S. Burikova, M.A. Konovalova, M.A. Pushkina and other. Saint Petersburg, 2009. URL: <http://gtmarket.ru/laboratory/expertize/3251> (access date: 16.12.2010). (In Russ.)

Osnovnye aspekty issledovaniya chelovecheskogo kapitala v sisteme obrazovaniya. [Main aspects of human capital research in the education system], V.T. Kovalevich, I.A. Kovalevich, A.A. Mashanov and other. *Vestnik Krasnojarskogo gosudarstvennogo agrarnogo universiteta* [Bulletin of Krasnoyarsk state agrarian University], 2014, № 6, pp. 315–320. (In Russ.)

Panjukova S.V., Gostin A.M., Avilkina S.V. *Upravlenie chelovecheskim kapitalom v usloviyah informacionnogo obshhestva.* [Human capital management in the information society]. *Statistika i Jekonomika* [Statistics and Economics], 2014, № 1, pp. 183–186. (In Russ.)

Prishljak E.A. Rad'ko S.G. *Issledovanie faktorov, vlijajushhih na formirovanie chelovecheskogo kapitala v Rossijskoj Federacii* [Research of factors influencing the formation of human capital in the Russian

Federation]. *Upravlencheskie nauki.* [Management science], 2018, № 8 (2), pp. 94–105. (In Russ.)

Saharovskij S.N. *Institucional'nye faktory formirovaniya chelovecheskogo potenciala* [Institutional factors of human potential formation]. *UDIES (Zhurnal institucional'nyh issledovaniy)* [Journal of institutional research], 2012, vol. 4, № 2, pp. 83–92. (In Russ.)

Talykh A.A., Lobashev V.D. *Bazovye metodologicheskie podhody k processu nepreryvnogo jetnokul'turno-tehnologicheskogo obrazovaniya.* [Basic methodological approaches to the process of continuous ethno-cultural and technological education]. *Sovremennoe tehnologicheskoe obrazovanie: materialy XXIV Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii* [Modern technological education: materials of the XXIV International scientific and practical conference]. Moscow, MPGU Publ., 2018, pp. 62–74. (In Russ.)

**ОСОБЕННОСТИ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ КОМПЕТЕНЦИИ
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ РАЗЛИЧНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ**

Актуальность статьи определяется возрастающим запросом современного общества на определение уровня готовности специалистов сферы образования реализовывать инклюзивный подход в обучении в соответствии с требованиями образовательных и профессиональных стандартов. Рассматриваются значимые направления повышения квалификации педагогических работников, которые могут оказаться наиболее востребованными при организации непрерывного профессионального образования специалистов общеобразовательных учреждений. На материале диагностического исследования особенностей метапредметных педагогических компетенций впервые представлен сравнительный анализ степени сформированности коррекционно-развивающей компетенции у педагогических работников ряда специальностей: учителей, педагогов-психологов, учителей-логопедов, педагогов-дефектологов. Дана развернутая характеристика отдельных индикаторов данной компетенции и уровня их освоения различными группами специалистов. Определены значимые позитивные характеристики в личностной и профессиональной позиции педагогов, связанные с высоким уровнем мотивационной готовности к активизации работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного класса и накопленным опытом психолого-педагогического взаимодействия в рамках имеющихся в образовательных учреждениях организационных структур. Выявлены типичные профессиональные дефициты, связанные с недостаточным уровнем владения специальными технологиями, методами и средствами создания коррекционно-развивающей среды, а также реализацией рефлексивного анализа собственной профессиональной деятельности в условиях инклюзивной образовательной практики.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, инклюзивная компетентность, коррекционно-развивающие компетенции, учитель, педагог-психолог, логопед, дефектолог, непрерывное профессиональное образование.

Информация об авторе: Беляева Ольга Алексеевна, ORCID 0000-0002-1524-0803, кандидат психологических наук, ФГБОУ ВО Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, г. Ярославль, Россия.

E-mail: olga-alekseevna@mail.ru

Дата поступления статьи: 06.04.2020.

Для цитирования: Беляева О.А. Особенности коррекционно-развивающей компетенции педагогических работников различных специальностей // Вестник костромского государственного университета, Серия: Педагогика. Психология. СоциокINETика. 2020. Т. 26, № 2. С. 36–41. DOI 10.34216/2073-1426-2020-26-2-36-41.

Ol'ga A. Belyayeva

Ushinsky Yaroslavl State Pedagogic University

**SOME PECULIARITIES OF SPECIAL EDUCATIONAL SKILLS
OF EDUCATORS OF DIFFERENT SPECIALITIES**

Topicality of the article is determined by the growing demand of the modern society for evaluating the readiness of the educators to put inclusion in teaching process into practice in accordance with the educational and occupational standards. Significant trends in the skills enhancement of those educators who can turn out to be in demand in the process of developing continuous professional training of teachers of general educational institution are analysed. The comparative research on the degree of maturity of special educational skills possessed by educators of different specialities – teachers, education psychologists, logopedic teachers, special educators – based on the diagnostic study on metadisciplinary pedagogic skills, has been presented for the first time. The expanded description of individual indicators of the competence and the level of its mastering by different experts is given. The significant positive characteristics of the personal and professional attitude of pedagogues, which are related to the high level of conative willingness to work actively with children with limited health capacities in terms of inclusive environment and to the gathered experience of the psychological and pedagogic interaction within the context of existing organisational structures of the educational institutions. Typical professional shortages stemming from insufficient level of mastering of special technologies, methods and tools of developing of special educational environment are defined. The reflexive self-evaluation of the professional activities in the context of inclusive educational practices has been done as well.

Keywords: professional skills set, inclusion expertise, special competence, teacher, pedagogue psychologist, logopedic teacher, special educator, continuous professional education.

Information about the author: Ol'ga A. Belyayeva, ORCID 0000-0002-1524-0803, Candidate of Psychological Sciences, Ushinsky Yaroslavl State Pedagogic University, Russia.

E-mail: olga-alekseevna@mail.ru

Article received: April 06, 2020.

For citation: Belyayeva O.A. Some peculiarities of special educational skills of educators of different specialities. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2020, vol. 26, № 2, pp. 36–41 (In Russ.). DOI 10.34216/2073-1426-2020-26-2-36-41.

Вопросы компетентности специалистов образовательных организаций долгое время находятся в центре внимания многих исследователей, а совершенствование уровня их профессиональной компетентности – один из ключевых ориентиров процесса реформирования современной системы образования.

При всем многообразии взглядов понятие «профессиональная компетентность» в самом обобщенном представлении можно трактовать как профессионализм личности, совокупность теоретического и практического опыта в той или иной сфере [Акимова, Лисицинская] и характеризовать через содержание отдельных компетенций, включающих совокупность взаимосвязанных качеств личности, знаний, умений, навыков, способов деятельности, задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов [Хуторской, Хуторская].

Обратим внимание, что в настоящее время особые ожидания складываются в отношении приращения метапредметных компетенций педагогических работников (среди них – технологическая, методическая, информационно-коммуникационная, исследовательская, коммуникативная, управленческая, мотивирующая, компетенция самообразования, креативная и др.). В этом понятии подразумевается наличие способностей и готовность решать универсальные профессиональные задачи на основе сформированных полипредметных и полифункциональных умений и навыков, применимых в разных сферах и областях, это качества личности, позволяющие профессионалу быть гибким, мобильным, успешным и эффективным в динамично меняющихся обстоятельствах [Анимова, Золотарева].

Особое внимание в перечне метапредметных компетенций обращается на инклюзивные компетенции, связанные с работой педагогов с детьми с особыми образовательными потребностями. И.Н. Хафизуллина [Хафизуллина] относит компетенции в данной области к уровню специальных профессиональных компетенций учителей и характеризует в целом инклюзивную компетентность как интегративное личностное образование, обуславливающее способность осуществлять профессиональные функции в процессе инклюзивного образования, учитывая разные образовательные потребности учащихся и обеспечивая включение ребенка с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в среду образовательной организации, и создавать условия для развития и саморазвития детей. Как синонимичное рассмотренным может быть охарактеризовано и понятие «коррекционно-развивающая компетенция» [Никодимова] – одна из важнейших составляющих современных метапредметных педагогических компетенций, связанная с готовностью организовывать обучение детей с ОВЗ в общеобразовательном классе.

Операциональный подход к описанию указанной сферы профессиональной деятельности присутствует как в отечественных, так и в зарубежных публикациях. Н.А. Строгова [Строгова] интерпретирует ее через совокупность видов деятельности (диагностической, коммуникативной, дидактической, прогностической, трансформационной, воспитательной, социальной). М. Петерсон и Т. Смит [Peterson, Smith] выделяют общепедагогические, специальные, эмоционально-интерактивные и организационно-управленческие характеристики и определяют как ключевую способность учителя использовать оптимально организованный и подходящий в данный момент времени педагогический стиль взаимодействия с учащимися, имеющими нетипичные потребности. Розеберри-Маккиббин [Roseberry-McKibbin] и М.Л. Вехмейер [Wehmeier] делают акцент на коммуникацию педагога с инклюзивным классом в целом и способы подачи пошаговых вербальных инструкций детям в частности.

И в зарубежных, и в российских работах рассматривается и такое понятие, как «инклюзивная готовность»: В. Эдвардс, А. Гринвальд, Ф. Хайдер анализируют процесс ее формирования в контексте социальных установок профессионала [Edwards; Greenwald; Heider]; В.В. Хитрюк [Хитрюк] – описывает как сложное интегральное субъектное качество личности педагога, опирающееся на комплекс академических, профессиональных и социально-личностных компетенций и определяющее возможность эффективной профессионально-педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования.

Абсолютное большинство исследователей подходят в своих рассуждениях к необходимости оценки отдельных компонентов различных педагогических компетенций, проведения измерительных и сопоставительных процедур в их изучении [Анимова, Золотарева; Никодимова; Хитрюк], предлагая систему индикаторов, признаков проявления значимых профессиональных качеств, умений, навыков. Однако существующие на данный момент исследования инклюзивных компетенций представляются весьма фрагментарными, поскольку охватывают исключительно учителей, выступающих лишь одним из субъектов инклюзивной образовательной практики. Такой подход оказывается явно недостаточным, поскольку инклюзия детей с ОВЗ в среду их нормативно развивающихся сверстников предполагает психолого-педагогическое сопровождение ребенка, оказание комплексной коррекционно-развивающей помощи при координации усилий и согласованных действиях всех специалистов, работающих в образовательной организации.

Опыт собственной практической деятельности позволяет нам констатировать, что учителя испы-

тывают серьезные затруднения в направлении организации инклюзивной практики, они ожидают от своих коллег (педагогов-психологов, логопедов, дефектологов) соответствующей поддержки, однако сведений, в каких вопросах указанные специалисты готовы оказать такую требуемую помощь, на данный момент в научно-методической литературе не представлено.

Можно предположить, что каждую из категорий педагогических работников, исходя из особенностей базового профессионального образования, имеющих знаний, умений, опыта практической деятельности, специфических профессиональных особенностей, характеризуют некоторые специфичные по уровню и степени сформированности отдельных компонентов показатели готовности к реализации коррекционно-развивающих задач в учебно-воспитательном процессе. При этом не вызывает сомнений, что все сотрудники образовательного учреждения должны быть готовы к взаимодействию друг с другом в решении большого количества вопросов реализации инклюзивной практики.

Соответственно, с одной стороны, становится необходимым выявление тех аспектов деятельности, в которых отдельные категории работников чувствуют достаточную собственную подготовленность и уверенность. Это определит понимание, кто из специалистов готов взять на себя инициативу, ответственность в решении тех или иных вопросов сопровождения не просто в силу существующих формальных обязанностей, а с учетом реальных имеющихся профессиональных и личностных ресурсов. С другой, требуется выявление и дефицитарной составляющей в профессиональных компетенциях сотрудников образовательных организаций, которое позволит организовать грамотное целенаправленное инвестирование в подготовку специалистов с учетом их актуальных и долговременных профессиональных запросов. Тем самым могут быть реализованы идеи индивидуальных образовательных траекторий в формировании компетенций педагогических работников не только в рамках формального, но и в сфере их неформального образования.

В силу сложившихся в образовательной практике обстоятельств целью нашей работы стало осуществление сравнительного анализа уровня сформированности коррекционно-развивающих

компетенций у педагогических работников различных специальностей. В качестве диагностического инструментария была избрана методика самооценки педагогами сформированности метапредметных компетенций [Никодимова], поскольку содержание блока «коррекционно-развивающая компетенция» четко соотносится с реальной профессиональной практикой ключевых специалистов учреждения общего образования и позволяет дать оценку уровня и специфики проявления инклюзивных компетенций учителей, педагогов-психологов, учителей-логопедов, дефектологов.

В исследовании приняли участие в общей сложности около 200 специалистов, участников программы повышения квалификации по направлению «Организация психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательной организации» Ярославской области, в том числе 124 учителя, 38 педагогов-психологов, 33 учителя-логопеда, 14 учителей-дефектологов.

Полученные данные позволяют сделать ряд выводов относительно уровня сформированности готовности отдельных категорий педагогических работников осуществлять профессиональные функции с учетом включения в образовательный процесс обучающихся с ОВЗ (см. табл. 1).

Единичны случаи оценки специалистами своей готовности работать с детьми с ОВЗ как «критической», связанной с несистемностью и отрывочностью знаний о проблеме, трудностями в установлении взаимосвязи наблюдаемых педагогических явлений, применения теоретических знаний для решения стандартных задач профессиональной деятельности. Порядка 20 % педагогических работников (и среди них около трети опрошенных педагогов-психологов) проявляют «пороговый» уровень, характеризующийся стремлением использовать в своей практической деятельности лишь готовые разработки, рекомендации, без их творческой переработки и обоснованного выбора путей решения проблем. Находясь на этом уровне, специалист испытывает затруднения в проектировании стратегии своей деятельности, поскольку владеет отдельными элементами методической системы, коррекционно-развивающей работы, не выстраивая их в системе.

Большинство участников опроса (около половины в каждой группе) склонны характеризо-

Таблица 1

Уровень сформированности коррекционно-развивающей компетенции педагогических работников

Субъекты	Уровень сформированности компетенции			
	критический	пороговый	допустимый	оптимальный
Учителя (%)	2	15	53	26
Педагоги-психологи (%)	0	32	50	18
Учителя-логопеды (%)	0	19	54	27
Педагоги-дефектологи (%)	0	14	43	43

вать свою готовность к реализации инклюзивных компетенций как «допустимую»: основываясь на существующих методических рекомендациях, нормативных требованиях, они могут проанализировать и осознанно выбрать последовательность применения методов, технологий, средств, психолого-педагогического инструментария, проектируя образовательный процесс с учетом ряда факторов в долгосрочном формате. Около четверти опрошенных учителей-предметников, учителей-логопедов, лишь 18 % педагогов-психологов и 43 % дефектологов характеризуются «оптимальным» уровнем сформированности изучаемой компетенции, то есть способны самостоятельно формировать наиболее результативные способы достижения образовательных результатов школьников, в том числе на основе проведенного исследования, готовы конструировать образовательный процесс с учетом особенностей развития обучающихся и нормативных требований.

Таким образом, большое количество специалистов испытывают серьезные затруднения в решении возникающих профессиональных задач, связанных с инклюзивной практикой. Сопоставление этих задач с требованиями профессиональных стандартов позволяет выделить отдельные индикаторы исследуемой компетенции в виде совокупности взаимосвязанных знаний и умений, задаваемых по отношению к ситуации инклюзивного образования, и оценить степень их сформированности в деятельности разных категорий педагогических работников (см. табл. 2).

Как мы можем отметить, максимальное выражение получает индикатор, связанный с умением специалистов понимать документацию друг друга, взаимодействовать в формате школьного психолого-педагогического консилиума, составлять психолого-педагогический портрет школьника с ОВЗ. Показатели выраженности данного параметра у отдельных специалистов (психологов, дефектологов, логопедов), согласно статистической оценке кри-

терия Краскела – Уоллиса (Н-критерий), значимо не различаются ($h_{эмп.} = 0,27499$; $p = 0,87154$). Самооценка участниками опроса собственной мотивационной составляющей в реализации задач инклюзивного подхода (направленности на осуществление деятельности с обучающимися вне зависимости от его особенностей) может быть признана позитивной: максимальное выражение она получает в позиции дефектологов и минимальное – в позиции педагогов-психологов (различия незначимы: $h_{эмп.} = 4,31681$; $p = 0,11551$).

Меньшую уверенность в знании индивидуально-типологических особенностей и образовательных потребностей обучающихся с ОВЗ разных нозологических групп проявляют педагоги-психологи и учителя; подчеркнем, что это именно те работники, которые точно присутствуют в каждом образовательном учреждении. Присутствие в школе учителя-логопеда и педагога-дефектолога могло бы частично компенсировать подобные профессиональные дефициты, поскольку они явно лучше осведомлены об особенностях познавательной деятельности и личностного развития разных категорий обучающихся с ОВЗ (значимость различий в оценке этих позиций подтверждена: $h_{эмп.} = 7,07$; $p = 0,02916$).

Минимальная оценка дана каждой из групп, участвовавших в опросе, важнейшему индикатору, связанному с умениями применять специальные технологии, методы и средства в создании коррекционно-развивающей среды. Не удовлетворены специалисты собственным уровнем готовности адаптировать и(или) модифицировать образовательные программы с учетом типологических и индивидуальных особенностей обучающихся с ОВЗ, применять технологии дифференцированного и коррекционно-развивающего обучения, проектировать, корректировать и реализовывать программы индивидуального развития обучающегося с ОВЗ в соответствии с задачами достижения всех видов образовательных результатов. Менее

Таблица 2

Выраженность отдельных индикаторов коррекционно-развивающей компетенции у педагогических работников

Индикаторы	Выраженность (в % от максимально возможного)			
	учителя	психологи	логопеды	дефектологи
направленность на осуществление деятельности с обучающимися с ОВЗ	79	71	81	86
знание индивидуально-типологических особенностей обучающихся с ОВЗ разных нозологических групп и их потребностей	70	63	71	77
умение применять специальные технологии, методы и средства, создавать коррекционно-развивающую среду	64	59	67	69
умение понимать специализированную документацию, составлять характеристику обучающегося с ОВЗ и взаимодействовать с участниками образовательных отношений	80	78	85	84
умение анализировать, оценивать собственный опыт образования обучающихся с ОВЗ и удовлетворять потребность в повышении уровня своей коррекционно-развивающей компетентности	68	64	71	69

всего уверенность в данном отношении ощущают педагоги-психологи и учителя. Логопеды и дефектологи, согласно полученным данным, могут стать источниками компенсации этих проблем, без них реальной поддержки ребенку с ОВЗ в данном вопросе школа оказать не сможет (вывод этот подтверждается статистически, значимость различий установлена: $hэмп. = 7,07$; $p = 0,02916$).

Практически единодушно как один из самых проблемных специалисты образовательного учреждения выделяют рефлексивный компонент, связанный с оценкой собственного опыта сопровождения обучающихся с ОВЗ. Этот аспект можно расценивать как явно дефицитарный для каждой из рассмотренных групп (значимость различий между позициями специалистов не подтверждается: $hэмп. = 0,65806$; $p = 0,71962$).

Таким образом, выявляется явная неравномерность в степени сформированности отдельных индикаторов коррекционно-развивающей компетенции у различных специалистов образовательного учреждения, осуществляющих психолого-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ в образовательном процессе. Максимальную подготовленность к решению всего комплекса задач проявляют учителя-дефектологи и учителя-логопеды. К сожалению, мы вынуждены констатировать, что данные специалисты крайне редко являются штатными сотрудниками общеобразовательных организаций, а именно они могли бы не просто внести свой профессиональный вклад в обеспечение инклюзивной практики, но и сыграть определяющую роль в повышении уровня подготовленности других специалистов к организации коррекционно-развивающей поддержки школьников, особенно имеющих нетипичные образовательные потребности.

Библиографический список

Акимова Т.Н., Лисицинская А.В. Профессиональная компетентность педагога как приоритетное направление реформирования системы образования // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология: сб. науч. трудов. Ялта: РИО ГПА, 2018. Вып. 58–3. С. 20–23.

Ансимова Н.П., Золотарева А.В. Компетенции педагога для работы с талантливыми детьми и молодежью // Ярославский педагогический вестник. 2016. № 5. С. 38–44.

Зимняя И.А. Ключевые компетенции и новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 5. С. 34–42.

Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя. М.: Флинта: Московский психолого-социальный институт, 1998. 200 с.

Никодимова Е.А. Программа мониторинга сформированности метапредметных компетенций учителя: методические рекомендации / Е.А. Ни-

кодимова, Е.М. Ганичева, И.А. Армеева; Департамент образования Вологод. обл., Вологод. ин-т развития образования. Вологда: ВИРО, 2016. 56 с.

Строгова Н.А. К вопросу о гуманизации педагогической деятельности олигофренопедагога // Дефектология. 1999. № 1. С. 59–63.

Хафизуллина И.Н. Формирование профессиональной компетентности педагога общеобразовательной школы в работе с детьми с особыми образовательными потребностями // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2007. Т. 13, № 1. С. 83–88.

Хитрюк В.В. Педагогическая система формирования инклюзивной готовности педагогов // Вестник ПСТГУ. Сер. IV: Педагогика. Психология. 2015. Вып. 2 (37). С. 14–23.

Хуторской А.В., Хуторская Л.Н. Компетентность как дидактическое понятие: содержание, структура и модели конструирования // Проектирование и организация самостоятельной работы студентов в контексте компетентностного подхода: межвузовский сб. науч. тр. / под ред. А.А. Орлова. Тула: Изд-во Тул. гос. пед. ун-та им. Л.Н. Толстого, 2008. Вып. 1. С. 117–137.

Edwards W. The theory of decision-making. Psychology Bulletin, 1954, 51, pp. 380–417. DOI: 10.1037/h0053870

Greenwald A.G. Cognitive learning, cognitive response to persuasion, and attitude change. Psychological foundation of attitudes, ed. by A.G. Greenwald, T.C. Brock, T.M. Ostrom. N. Y., 1968, pp. 147–170. DOI: 10.1037/a0018334

Heider F. The psychology of interpersonal relations. N. Y. Publisher, Psychology Press, 1982, 336 p.

Peterson M.J. Inclusive teaching: The journey towards effective schools for all learners (2nd Ed.). M.J. Peterson, M.M. Hittle. Boston, MA, Pearson Education, Inc, 2010, 507 p.

Roseberry-McKibbin C. Choice of language instruction: One or two? C. Roseberry-McKibbin, A. Brice. Teaching Exceptional Children, 2002, № 33, pp. 10–16. DOI: 10.1177/004005990103300402

Smith T.E. C. Teaching students with special needs in inclusive settings. Smith, T. E. C., et. al. Boston, MA, Pearson Education, Inc, 2008, 465 p.

Wehmeyer M.L. Achieving access to the general education curriculum for students with mental retardation: A curriculum decision-making model. M.L. Wehmeyer, D. Lattin, M. Agram. Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities, 2001, № 36, pp. 327–342. DOI: 10.1177/07419325030240050201

References

Akimova T.N., Lisicinskaya A.V. *Professional'naya kompetentnost' pedagoga kak prioritetnoe napravlenie*

reformirovaniya sistemy obrazovaniya [Professional competence of a teacher as a priority direction of reforming the education system]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. Ser.: Pedagogika i psihologiya. Sbornik nauchnyh trudov* [Problems of modern pedagogical education. Ser.: Pedagogy and psychology: Collection of scientific papers]. Yalta, RIO GPA Publ., 2018, vol. 58-3, 380 p. (In Russ.)

Ansimova N.P., Zolotareva A.V. *Kompetencii pedagoga dlya raboty s talantlivymi det'mi i molodezh'yu* [Competence of a teacher to work with talented children and youth]. *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik* [Yaroslavl pedagogical Vestnik], 2016, № 5, pp. 38–44. (In Russ.)

Zimnyaya I.A. *Klyucheveye kompetencii i novaya paradigma rezul'tata obrazovaniya* [Key competencies and a new paradigm of educational outcomes]. *Iysshie obrazovanie segodnya* [Higher education today], 2003, № 5, pp. 34–42. (In Russ.)

Mitina L.M. *Psihologiya professional'nogo razvitiya uchitelya* [Psychology of professional development of teachers]. Moscow, Flinta, Moskovskij psihologo-social'nyj institute Publ., 1998, 200 p. (In Russ.)

Nikodimova E.A. *Programma monitoringa sformirovannosti metapredmetnyh kompetencij uchitelya: metodicheskie rekomendacii* [Program for monitoring the formation of metasubject competencies of teachers: methodological recommendations], E.A. Nikodimova, E.M. Ganicheva, I.A. Armeeva; Departament obrazovaniya Vologod.obl., Vologod. in-t razvitiya obrazovaniya. Vologda, VIRO Publ., 2016, 56 p. (In Russ.)

Strogoва N.A. *K voprosu o gumanizacii pedagogicheskoy deyatel'nosti oligofrenopedagoga*

[To the question of humanization of pedagogical activity of oligophrenopedagogy]. *Defectology* [Defektologiya], 1999, № 1, pp. 59–63. (In Russ.)

Hafizullina I.N. *Formirovanie professional'noj kompetentnosti pedagoga obshcheobrazovatel'noj shkoly v rabote s det'mi s osobymi obrazovatel'nymi potrebnostyami* [Formation of professional competence of a secondary school teacher in working with children with special educational needs]. *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], 2007, vol. 13, № 1, pp. 83–88. (In Russ.)

Hitryuk V.V. *Pedagogicheskaya sistema formirovaniya inklyuzivnoj gotovnosti pedagogov* [Pedagogical system of formation of inclusive readiness of teachers]. *Vestnik PSTGU. IV: Pedagogika. Psihologiya* [Vestnik psts. IV: Pedagogy. Psychology], 2015, vol. 2 (37), pp. 14–23. (In Russ.)

Hutorskoj A.V., Hutorskaya L.N. *Kompetentnost' kak didakticheskoe ponyatie: sodержanie, struktura i modeli konstruirovaniya* [Competence as a didactic concept: content, structure and design models]. *Proektirovanie i organizaciya samostoyatel'noj raboty studentov v kontekste kompetentnostnogo podhoda: Mezhvuzovskij sb. nauch. tr.* [Designing and organizing students' independent work in the context of a competence-based approach: Intercollegiate collection of scientific papers], pod red. A.A. Orlova. Tula, Izd-vo Tul. gos. ped. un-ta im. L.N. Tolstogo Publ., 2008, vol. 1, pp. 117–137. (In Russ.)

Бодоньи Марина Алексеевна

Кубанский государственный университет

Плаксин Владимир Аркадьевич

Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации (Краснодарский филиал)

**ТЕСТЫ НА МНОЖЕСТВЕННЫЙ ВЫБОР
КАК СРЕДСТВО ФОРМИРУЮЩЕГО ОЦЕНИВАНИЯ**

В статье рассматривается проблема использования тестов на множественный выбор как средства формирующего оценивания или оценивания для обучения. Как правило, данный тип оценочных материалов соотносится с суммирующим оцениванием. Вместе с тем, как показал проведенный анализ теоретических источников, применение тестов на множественный выбор в рамках оценивания для обучения позволяет реализовать формирующие цели. В процессе исследования были сопоставлены основные аспекты использования тестов на множественный выбор в ходе оценивания обучения и в ходе оценивания для обучения, после чего сформулированы требования к тестам на множественный выбор для формирующего оценивания. Выявление специфических характеристик применения тестов на множественный выбор для формирующего оценивания позволило нам конкретизировать приемы использования тестов на разных этапах освоения учебного материала. По результатам исследования предложены методические рекомендации по использованию тестов на множественный выбор для оценивания обучения.

Ключевые слова: формирующее оценивание, оценивание для обучения, суммирующее оценивание, оценивание обучения, тесты на множественный выбор, обратная связь, самооценка, оптимизация обучения.

Информация об авторах: Бодоньи Марина Алексеевна, ORCID 0000-0002-1182-0587, кандидат педагогических наук, доцент, Кубанский государственный университет, Краснодар, Россия.

E-mail: m.bodony@mail.ru

Плаксин Владимир Аркадьевич, ORCID 0000-0002-8484-7609, кандидат филологических наук, доцент, Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации (Краснодарский филиал), Краснодар, Россия.

E-mail: vladimirplaxin@rambler.ru

Дата поступления статьи: 17.02.2020.

Для цитирования: Бодоньи М.А., Плаксин В.А. Тесты на множественный выбор как средство формирующего оценивания // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. Т. 26, № 1. С. 42–46. DOI 10.34216/2073-1426-2020-26-2-42-46.

Marina A. Bodon'i

The Kuban State University

Vladimir A. Plaksin

University of Finance under the Government of Russian Federation (Krasnodar branch)

MULTIPLE CHOICE TESTS AS A FORMATIVE ASSESSMENT TOOL

The article discusses the problem of using multiple choice tests as a means of formative assessment. As a rule, this type of assessing materials is correlated with summarising assessment; however, as the analysis of theoretical sources has shown, the use of multiple choice tests for training allows us to realise the goals of formative assessment. During the study, the main aspects of the use of multiple choice tests in the course of assessment of learning and in the course of assessment for learning were compared, after which the requirements for multiple choice tests for formative assessment were formulated. The identification of the specific characteristics of the use of multiple choice tests for formative assessment allowed us to specify the methods of using tests at different stages of educational process. Based on the results of the study, recommendations for teachers on the development and use of multiple choice tests for assessment for learning are proposed.

Keywords: formative assessment, assessment for learning, summative assessment, assessment of learning, multiple choice tests, feedback, self-assessment, learning optimisation.

Information about the authors: Marina A. Bodon'i, ORCID 0000-0002-1182-0587, Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor, the Kuban State University, Krasnodar, Russia.

E-mail: m.bodony@mail.ru

Vladimir A. Plaksin, ORCID 0000-0002-8484-7609, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, University of Finance under the Government of Russian Federation (Krasnodar branch), Krasnodar, Russia.

E-mail: vladimirplaxin@rambler.ru

Article received: February 14, 2020.

For citation: Bodon'i M.A., Plaksin V.A. Multiple choice tests as a formative assessment tool. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2020, vol. 26, № 2, pp. 42–46 (In Russ.). DOI 10.34216/2073-1426-2020-26-2-42-46.

Оценивание относится к ключевым компонентам учебного процесса, что определяется его направленностью на мониторинг, диагностику, анализ и интерпретацию информации об учебных достижениях. Учитель, в свою очередь, получает информацию о степени эффективности используемых приемов обучения, что становится фактором поддержки учебного процесса, принятия необходимых решений в целях оптимизации и повышения его продуктивности [Пинская]. Процесс оценки определяется не только выявлением степени освоения учебного материала учащимися как констатация уровня их учебных достижений (контролирующая функция), но и возможностями влияния на учащихся, их поддержки, повышения мотивации и т. п. (стимулирующая функция). Перечисленные возможности оценки, прежде всего, соотносятся с формирующим оцениванием или оцениванием для обучения, реализуемым учителем в условиях класса на непрерывной основе для оптимизации учебного процесса и поддержки учебной деятельности учащихся. Именно с формирующей оценкой связывается потенциал воздействия на учащегося и совершенствования учебного процесса, что, по мнению исследователей, влияет на смещение акцента с суммирующего оценивания на формирующее оценивание [Prashanti, Ramnarayan: 99]. По мнению Р.Э. Беннетта, основное назначение суммирующей оценки – документирование сведений о знаниях учащихся, что также может использоваться и для формирующих целей, например для повышения мотивации учащихся в связи с необходимостью систематизации знаний для подготовки к итоговой оценке. Также информация суммирующей оценки может использоваться для выявления учащихся, имеющих пробелы в знаниях и нуждающихся в дополнительной поддержке [Bennett: 7]. В то же время использование суммирующей оценки для обучения может подменять цели оптимизации учебного процесса простым сбором информации об уровне учебных достижений учащихся [Black: 56]. Предупреждение подобных случаев связано, по нашему мнению, с осознанием специфических характеристик формирующего оценивания, отражающих его качественные параметры. Дж. Гарднер к ключевым принципам формирующего оценивания, обеспечивающим его качественную реализацию, относит следующее:

- направленность формирующего оценивания на улучшение обучения;
- информирование учащихся о динамике их достижений;
- валидность и надежность оценочных процедур и результатов;
- интеграция учебного процесса и формирующего оценивания, включающее осознание учащимися целей обучения, параметров, процедур и требований оценки;

- активное вовлечение учащихся в учебный процесс;
- влияние на мотивацию учащихся;
- объединение информации из различных источников для принятия решений по оптимизации учебного процесса и поддержанию учебной деятельности учащихся;
- использование разнообразных методов оценки [Gardner].

Следует подчеркнуть широту дидактического инструментария для реализации формирующего оценивания: от формализованных до неформальных дидактических приемов и средств. В настоящей статье мы фокусируем наше внимание на применении тестов на множественный выбор, которые относятся к распространенной практике проведения оценки учащихся. Вместе с тем их использование в образовании связывается исключительно с суммирующим оцениванием [Roberts]. По нашему мнению, данный подход можно охарактеризовать как нерациональный: используя тесты на множественный выбор только для целей итогового оценивания, мы ограничиваем возможности учащихся к развитию их учебной деятельности, в то же время педагог также лишается возможности использования результатов рассматриваемого инструмента для поддержки и оптимизации учебного процесса. Вместе с тем мы понимаем, что использование тестов на множественный выбор в учебном процессе для целей формирующего оценивания предполагает соблюдение определенных требований и условий для их адаптации из диагностического инструмента в средство, способное воздействовать на учебный процесс.

Цель статьи – обосновать целесообразность использования тестов на множественный выбор как средства формирующего оценивания. Для реализации поставленной цели планируется решение следующих задач:

- сопоставить аспекты использования тестов на множественный выбор в ходе суммирующего оценивания и в ходе формирующего оценивания;
- сформулировать требования к тестам на множественный выбор для формирующего оценивания;
- предложить приемы использования тестов на разных этапах освоения учебного материала как способа реализации формирующего оценивания, что фактически становится практическими рекомендациями к их применению.

Прежде всего, следует сделать несколько вводных замечаний. Формирующее оценивание рассматривается как широкая дидактическая практика, интегрирующая учебный процесс и оценочную деятельность: «Основная проблема заключается в ложном, но, тем не менее, широко распространенном предположении о том, что формирующая оценка является особым видом инструмента измерения, а не процессом, который является фундаментальным

и неотъемлемым для практики преподавания и обучения» [Heritage: 1]. Именно поэтому отнесение тестов на множественный выбор к средству формирующего оценивания предполагает их рассмотрение, прежде всего, как обучающих материалов и уже во вторую очередь как оценочного средства.

Как было отмечено выше, использование тестов на множественный выбор ассоциируется с суммирующим оцениванием. Х.Л. Родигер и Е.Дж. Марш описывают традиционную практику использования тестов на множественный выбор для итогового контроля: преподаватели, как правило, не проверяют эти тесты с учащимися, не возвращают их с указанием на ошибки, обратная связь также отсутствует, сами учащиеся не просматривают ошибки и не работают над пробелами в знаниях, на которые указывают неправильные ответы [Roediger, Marsh]. Подобный подход демонстрирует диагностическую функцию использования тестов, что оказывает незначительное влияние на учебный процесс и деятельность учащихся. Вместе с тем результаты многочисленных исследований показывают эффективность тестов с множественным ответом при использовании для обучения [Benjamin, Pashler; Healy, Bourne; Brown, Roediger, McDaniel]. Например, в ходе экспериментального исследования Ш.К. Карпентер обосновывает целесообразность использования тестов на множественный выбор не только для удержания информации в памяти, но и для ее применения в меняющихся условиях, форматах, контекстах, областях знаний, что свидетельствует о переносе знаний и умений [Carpenter]. Таким образом, тесты предоставляют гибкую возможность варьировать их содержание и формат для более продуктивного обучения. С.С. Пан и Т.С. Рикард подчеркивают, что для учебных целей тесты на множественный выбор должны интегрированно представлять новый и уже изученный материал, в таком случае

учащимся, с одной стороны, нужно будет вспоминать информацию, а с другой – предугадывать, каким образом ее необходимо переработать, чтобы прийти к правильному ответу или решению в новых условиях [Pan, Rickard].

Как показывает изучение теоретических источников, применение тестов на множественный выбор находит как своих сторонников, так и противников, что обусловлено наличием как достоинств рассматриваемого оценочного инструмента, так и недостатков. Их положительные стороны определяются быстротой выполнения, проверкой знаний в больших группах, возможностью быстрой обратной связи, использованием автоматизированных средств для подсчета результата, анализом трудностей, многократным использованием [Higgins, Tatham]. Отрицательные характеристики включают значительное время на разработку тестов, поверхностный подход обучающихся к их выполнению [Wesolowsky]. В некоторых исследованиях мы встречаемся с мнением о способности тестов на множественный выбор оценивать только знаниевую составляющую и их неспособностью оценивать умения анализировать, интерпретировать и т. п. Однако, как показывает практика, использование тестов подобного типа может быть эффективно реализовано для разных когнитивных уровней (таксономия Блума). Так, категории вопросов могут включать не только задания, активизирующие мыслительные операции низкого когнитивного уровня (знание, понимание, применение), но и высокого, направленного на анализ и оценку. Синтез, предполагающий комбинирование элементов для получения нового, действительно соотносится с объективными затруднениями при использовании тестов на множественный выбор, что обуславливает целесообразность обращения к тестам открытого типа. Таким образом, задания, ориентированные на тот или иной когнитивный

Таблица

Различия в использовании тестов на множественный выбор для формирующего и суммирующего оценивания

	Тесты на множественный выбор для формирующего оценивания	Тесты на множественный выбор для суммирующего оценивания
Цель	Выявление пробелов в знаниях учащихся и их ликвидация	Определение уровня достигнутых учебных результатов
Общая направленность	Активизация учебного процесса	Констатация уровня обученности, сформированности компетенций
Связь с учебным процессом	Интеграция в учебный процесс	Проводятся вне тесной связи с учебным процессом, по завершению темы, раздела, учебного курса
Частота применения	Могут использоваться часто, рассматриваются как учебные задания	Время использования строго определено (по завершении темы, в конце учебного курса)
Роль учителя	Анализирует и интерпретирует результаты, предоставляет учащимся обратную связь, предлагает приемы, как сократить ошибки, затруднения, улучшить подготовку, вносит изменения в учебный процесс по результатам выполнения тестов	Ставит баллы (оценки) по результатам выполнения тестов, обеспечивает надежность выполнения теста и его результатов, определяет уровень освоения содержания

уровень, могут использоваться для формирующего оценивания и предоставлять учителю информацию об уровне учебных достижений учащихся.

Анализ теоретических источников позволил нам разграничить характеристики тестов на множественный выбор для формирующего и для суммирующего оценивания. Результаты анализа представлены в таблице.

Использование тестов на множественный выбор для формирующего оценивания предполагает их интеграцию в учебный процесс. Рассматриваемый тип заданий направлен на изучение учебного материала, на соотнесение нового и уже изученного, а также на активизацию когнитивных уровней. Тесты на множественный выбор могут использоваться на разных этапах освоения учебного материала:

- предшествовать введению нового учебного материала;
- во время освоения нового учебного материала;
- для закрепления изученного материала.

На каждом из этапов цели применения формирующего оценивания могут варьироваться, но основная их направленность вне зависимости от работы с изучаемым материалом остается неизменной – это обеспечение достаточных оснований для принятия решения учителем и внесение изменений в учебный процесс [Conderman, Hedin: 163].

Рассмотрим приемы использования тестов на множественный выбор на различных этапах освоения учебного материала.

Особенности использования тестов на множественный выбор, предлагаемых перед введением нового учебного материала, соотносятся с направленностью формирующего оценивания на осознание планируемых результатов обучения. Так, например, по мере выполнения теста учащиеся могут провести самоанализ и выявить, что они уже знают, а что еще требуется изучить. Подобный прием также рассматривается как мотивационное средство, стимулирующее изучение нового материала. Использование подобного приема предполагает последующее обсуждение для выявления имеющихся знаний и для «движения вперед» для достижения поставленных целей. Необходимо уточнить, что применение тестов на множественный выбор на этапе, предшествующем освоению нового материала, может носить как индивидуальную, так и групповую форму. Задание становится формой неформальной оценки и самооценки, также результаты ответов учащихся предоставляют учителю ценную информацию о готовности учащихся к освоению нового материала или о необходимости использования дополнительных приемов для более эффективной организации учебного процесса. Важным требованием для эффективной организации работы с тестами на множественный выбор на этапе, предшествующем введению нового материала, является предупреждение угадывания правильных ответов.

В своем исследовании К. Ксу, С. Кауэр и С. Тьюпи приводят пример использования «штрафов» за неправильные ответы на вопросы тестов на множественный выбор, что активизирует рефлексию вопросов и предостерегает учащихся от угадывания ответов [Xu, Kauer, Tu: 150].

В процессе освоения учебного материала цель использования тестов на множественный выбор заключается в определении степени освоения учебного материала. Задания могут предлагаться как индивидуально, так и для группы, могут применяться как средства визуального представления, например на доске, экране и т. п., а также в виде карточек, раздаточного материала. Групповой разбор тестов направлен на вовлечение всех учащихся в учебную деятельность. Преимущества использования тестов в группе соотносятся с возможностями предоставления немедленной обратной связи учащимся, выявления затруднений в выполнении заданий, пробелов в освоении новой темы, что может быть ликвидировано сразу после их выполнения при помощи дополнительных пояснений, предлагаемых учителем. Тесты могут быть направлены на разные когнитивные уровни: они выявляют знание основных фактов, правил, формул и т. п., понимание, применение, анализ и оценку (в соответствии с таксономией Блума). Одним из важных аспектов применения тестов на множественный выбор на этапе освоения нового материала является изучение не только уровня понимания темы, но и степени уверенности учащихся как дополнительной информации для учителя в целях формирующего оценивания [Xu, Kauer, Tu: 149]. Для этого учитель может дополнительно предложить учащимся при выполнении теста отмечать собственное отношение к выбираемому ответу. По результатам оценки учитель может внести необходимые изменения в учебный процесс, предоставить учащимся дополнительные пояснения к заданиям, с которыми связан больший уровень неуверенности учащихся. Подобный подход является одним из способов обратной реакции на выполнение заданий.

Основная цель применения тестов на множественный выбор на этапе закрепления изучаемого материала – изучить динамику освоения новой темы, выявить пробелы и снизить количество ошибок. Существенную роль на этом этапе приобретает обратная связь, которая может быть реализована как обобщенный обзор ошибок или как индивидуальная работа. Опираясь на исследование С.М. Брукхарт, мы выделили основные характеристики обратной связи при выполнении тестов на множественный выбор для целей формирующего оценивания: использование как немедленной обратной связи для определения правильности/неправильности выполнения заданий, так и несколько отсроченной по времени для рефлексии

учащихся уровня выполнения заданий; обращение к обратной связи в оптимальный период, релевантный освоению учебного материала, что требует от учителя не откладывать обратную связь на неопределенное время; в процессе реализации обратной связи важно расставить приоритеты, сделать акцент на важные аспекты, связанные, например, с планируемыми целями, основным содержанием изучаемого материала; необходимо учитывать уровень развития учащихся и предлагать доступные пояснения; целесообразно предоставление различных форматов обратной связи (письменной, устной, визуальной и т. п.); в некоторых случаях наиболее эффективным способом является собственный пример. Так, учитель может продемонстрировать учащимся, как выполнить тестовое задание, и в ходе его выполнения предоставлять необходимые комментарии, особенно это важно при выполнении тестов на множественный выбор, ориентированных на высокий когнитивный уровень [Brookhart: 5].

Таким образом, тесты на множественный выбор характеризуются широкими возможностями применения для целей формирующего оценивания. Представляется важным, что разграничение особенностей их использования для формирующего и суммирующего оценивания становится условием, определяющим их эффективность. Дальнейшее развитие проблематики применение тестов на множественный выбор как средства оценивания для обучения видится нам в выявлении приемов их конструирования для формирующих целей, определении способов достижения валидности и надежности в текущем оценивании и конкретизации тактик использования результатов тестов на множественный выбор для улучшения учебного процесса и поддержки учащихся.

Список литературы

Пинская М.А. Оценивание для обучения: Практическое руководство. М.: Чистые пруды, 2009. 32 с.

Benjamin A.S., Pashler H. The Value of Standardized Testing: A Perspective From Cognitive Psychology. *Behavioral and Brain Sciences*, 2015, vol. 2, № 1, pp. 13–23. DOI: 10.1177/2372732215601116

Bennett R.E. Formative assessment: a critical review. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 2011, vol. 18, № 1, pp. 5–25. DOI: 10.1080/0969594X.2010.513678

Black P. The nature and value of formative assessment for learning. *Improving schools*, 2003, vol. 6, № 3, pp. 7–22. DOI: 10.1177/136548020300600304

Brookhart S.M. How to Give to Your Students Effective Feedback. Alexandria, Virginia USA, Association for Supervision and Curriculum Development, 2008, 130 p.

Brown P.C., Roediger H.L., McDaniel M.A. Make It Stick. The Science of Successful Learning. Cambridge, MA, The Belknap Press of Harvard University Press, 313 p.

Carpenter Sh.K. Testing Enhances the Transfer of Learning Current Directions. *Psychological Science*, 2012, vol. 21, № 5, pp. 279–283. DOI: 10.1177/0963721412452728

Conderman G., Hedin L. Classroom Assessments That Inform Instruction. *Kappa Delta Pi Record*, 2012, vol. 48, pp. 162–168. DOI: 10.1080/00228958.2012.733964

Healy A.F., Bourne L.E. Empirically valid principles for training in the real world. *The American Journal of Psychology*, 2013, vol. 126, pp. 389–99. DOI: 10.5406/amerjpsyc.126.4.0389

Gardner J. Assessment and learning. London, SAGE, 2012, 312 p. DOI: 10.4135/9781446250808

Heritage M. Formative Assessment and Next-Generation Assessment Systems: Are We Losing an Opportunity? Washington, DC, Council of Chief State School Officers, 2010, 21 p.

Higgins E., Tatham L. Exploring the potential of Multiple-Choice. *Questions in Assessment Learning and Teaching in Action*, 2003, vol. 2, № 1, pp. 1–12.

Pan S.C., Rickard T.C. Transfer of Test-enhanced Learning Meta-analysis (preprint). *PsyArXiv*, 2018. DOI: 10.1037/bul0000151

Prashanti E., Ramnarayan K. Ten maxims of formative assessment. *Advances in Physiology Education*, 2019, vol. 43, pp. 99–102. DOI: 10.1152/advan.00173.2018

Roberts T.S. The Use of Multiple Choice Tests for Formative and Summative Assessment. *Proceedings of the 8th Australasian Conference on Computing Education*, 2006, vol. 52, pp. 175–180.

Roediger H.L., Marsh E.J. The Positive and Negative Consequences of Multiple-Choice Testing. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 2005, vol. 31, № 5, pp. 1155–1159. DOI: 10.1037/0278-7393.31.5.1155

Wesolowsky G.O. Detecting excessive similarity in answers on multiple choice exams. *Journal of Applied Statistics*, 2003, vol. 27, № 7, pp. 909–921. DOI: 10.1080/02664760050120588

Xu X., Kauer S., Tupy S. Multiple-Choice Questions: Tips for Optimizing Assessment In-Seat and Online Scholarship of Teaching and Learning. *Psychology*, 2016, vol. 2, № 2, pp. 147–158.

References

Pinskaia M.A. *Otsenivanie dlia obucheniia: Prakticheskoe rukovodstvo* [Assessment for Learning: A Practical Guide]. M., Chistye prudy Publ., 2009, 32 p. (In Russ.)

ПСИХОЛОГИЯ

DOI 10.34216/2073-1426-2020-26-2-47-55
УДК 159.923

Павлова Надежда Сергеевна
Территориальный центр социального обслуживания «Ломоносовский», филиал «Гагаринский»
Сергиенко Елена Алексеевна
Институт психологии РАН

КАЧЕСТВО ЖИЗНИ И ВРЕМЕННАЯ ПЕРСПЕКТИВА НА ЭТАПЕ ПОЗДНЕГО ОНТОГЕНЕЗА

Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ № 17-29-02155

В статье рассматриваются особенности психологического и физического компонентов здоровья как показателей качества жизни во взаимосвязи с временной перспективой на этапе позднего онтогенеза (58–93 года) в группах людей, ведущих различный образ жизни: пожилые люди, находящиеся на надомном социальном обслуживании; неработающие пенсионеры, ведущие активный образ жизни. Установлено, что субъективные показатели качества жизни находятся на довольно низком уровне и с возрастом падают. Активный образ жизни, а также совместное проживание способствуют поддержанию более высоких оценок качества жизни. В общей выборке преобладающими временными ориентациями являются «Будущее» и «Позитивное прошлое». Сбалансированная временная перспектива наблюдается у трети респондентов. Отношение к прошлому и настоящему взаимосвязано между собой, в то время как модус будущего оказался обособленным. Активные пенсионеры в большей степени ориентированы на будущее, по сравнению с пожилыми людьми на социальном обслуживании. Период 64–75 лет является наиболее сбалансированным, когда все три аспекта времени актуализированы и интегрированы во временной перспективе личности и коррелируют с качеством жизни. Совместное или одинокое проживание не отражается на временной перспективе личности. Качество жизни взаимосвязано с временной перспективой: факторы «Гедонистическое настоящее», «Фаталистическое настоящее» и «Негативное прошлое» связаны в основном с психологическим компонентом здоровья и его параметрами.

Ключевые слова: благополучное старение, качество жизни, физическое здоровье, психологическое здоровье, временная перспектива, пожилой возраст, активные пенсионеры, пенсионеры на надомном социальном обслуживании.

Информация об авторах: Павлова Надежда Сергеевна, ORCID 0000-0002-1518-1137, кандидат психологических наук, ГБУ Территориальный центр социального обслуживания «Ломоносовский», филиал «Гагаринский», г. Москва, Россия.

E-mail: makarachka@mail.ru

Сергиенко Елена Алексеевна, доктор психологических наук, профессор, ФГБУН Институт психологии РАН, г. Москва, Россия.

E-mail: elenas13@mail.ru

Дата поступления статьи: 19.03.2020.

Для цитирования: Павлова Н.С., Сергиенко Е.А. Исследование качества жизни, связанного со здоровьем, во взаимосвязи с временной перспективой на этапе позднего онтогенеза // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. Т. 26, № 2. С. 47–55. DOI 10.34216/2073-1426-2020-26-2-47-55.

Nadezhda S. Pavlova
Regional Centre of Social Service «Lomonosov», branch «Gagarin»
Yelena A. Sergiyenko
Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences

LIFE QUALITY AND TIME PERSPECTIVE AT THE LATE ONTOGENESIS STAGE

The work was supported by the RFBR No. 17-29-02155

The article deals with the peculiarities of psychological and physical health components as the life quality indicators in correlation with the time perspective at the late ontogenesis stage (aged 58–93) in groups of people leading different lifestyles: elderly non-working people who are at home-based social services; elderly non-working people, leading an active lifestyle. It has been established that subjective indicators of life quality is at the rather low level and decreases with age. An active lifestyle, as well as cohabitation living, contributes to keep higher life quality. The prevailing temporal orientations in the general sample are «Future» and «Positive Past». A balanced time perspective is observed in one third of respondents. The Past and the Present are correlated, while the mode of the future is isolated. Active pensioners are more future-oriented than the older people at social services. The age of 64–75 years is the most balanced, when all three aspects of time are actualised and integrated in the personality time perspective. Single or cohabiting living does not affect the personality time perspective. The life quality is correlated with the time perspective: the factors «Hedonistic present», «Fatalistic present» and «Negative past» are mainly related to the psychological component of health and its parameters.

Keywords: *well-being aging, life quality, physical health, psychological health, time perspective, old age, active pensioners, pensioners at home-based social services.*

Information about the authors: Nadezhda S. Pavlova, ORCID 0000-0002-1518-1137, PhD (psychology), Regional Centre of Social Service «Lomonosov», branch «Gagarin», Moscow, Russia.

E-mail: makarachka@mail.ru

Yelena A. Sergiyenko, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences, Moscow, Russia.

E-mail: elenas13@mail.ru

Article received: March 19, 2020.

For citation: Pavlova N.S., Sergiyenko Ye.A. Life quality and time perspective at the late ontogenesis stage. *Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics*, 2020, vol. 26, № 2, pp. 47–55 (In Russ.). DOI 10.34216/2073-1426-2020-26-2-47-55.

«"Качество жизни" в современной мировой науке вполне может трактоваться как новая (междисциплинарная) научная категория» [Савченко, Головина: 610], охватывающая широкий спектр научных знаний: социологии, экономики, экологии, медицины, психологии и др. Сегодня проводится множество исследований, посвящённых этой теме, как в России, так и за рубежом. Наша работа сфокусирована на изучении показателей субъективного качества жизни, связанного со здоровьем, на этапе позднего онтогенеза, когда проблемы здоровья становятся чрезвычайно актуальными и непосредственно влияют на все сферы жизни.

В последние десятилетия отношение к периоду зрелости и старости стало меняться как в обществе, на уровне государственной политики, так и в научном сообществе. Уход на пенсию сегодня всё чаще воспринимается не как период угасания, а как дополнительный ресурс для дальнейшего развития [Анцыферова; Сергиенко, Киреева; Сергиенко, Харламенкова; Стрижицкая; Brandmaier]. Завершение основной трудовой деятельности и связанное с этим освободившееся время позволяет человеку попробовать что-то новое, посвятить себя другим занятиям, увлечениям, общению. Сегодня можно встретить много программ именно для людей старшего поколения, так называемые «50+»: экскурсии, обучающие программы, группы здоровья и др.

Однако широкий круг людей позднего возраста большую часть времени проводит дома в одиночестве. Это люди, страдающие серьёзными заболеваниями, не имеющие близких родственников или одиноко проживающие. Проблемы одиночества и наполненности времени остаются для них одними из главных психологических проблем.

Здесь важную роль приобретает именно позитивное субъективное отношение к себе и своему здоровью, а также внутренняя готовность продолжать вести активный образ жизни, позволяющие и при наличии серьёзных соматических заболеваний сохранять насыщенную жизнь. Как подчёркивает О.Ю. Стрижицкая, «качество старения и старости тесно связано со способностью личности к развитию, если развитие детерминировано его

субъектностью, главным содержанием которой является отношение человека к себе как активному деятелю» [Стрижицкая: 3].

В нашей работе изучается качество жизни, связанное с физическим и психологическим здоровьем людей пожилого и старого возраста, ведущих различный образ жизни во взаимосвязи с субъективными факторами. Такой ракурс исследования позволяет раскрыть ресурсные механизмы субъекта, способствующие лучшему самочувствию и поддержанию более высокого уровня качества жизни. Нами проведено изучение *самооценки здоровья* во взаимосвязи с *психологическим благополучием*, характеризующим позитивное функционирование личности, *отношением ко времени и своему возрасту* на этапе позднего онтогенеза (N = 48). Исследование организовано на базе Центра социального обслуживания города Москвы с участием неработающих пенсионеров. Для анализа общая выборка была разбита на подгруппы в зависимости от возраста (58–64 года (n = 12); 65–74 года (n = 14); 75–93 года (n = 22)) и образа жизни:

– Пенсионеры, посещающие Отделение дневного пребывания (ОДП) центра социального обслуживания, то есть ведущие активный образ жизни, занимающиеся в кружках, секциях, посещающие театры, экскурсии (n = 19).

– Одинокие и одиноко проживающие пенсионеры Отделения социального обслуживания (ОСО) на дому, то есть имеющие социального работника, который осуществляет помощь по ведению хозяйства и в решении бытовых проблем: доставка продуктов и лекарств, запись к врачу, сопровождение по городу, помощь в оформлении документов и пр. (n = 29). Такие люди большую часть времени проводят дома одни либо с сиделкой.

Следует отметить, что группы ОСО и ОДП различны по возрасту (U = 79,0; p = 0,000). Уравнять их – сложная задача, продиктованная логикой жизни: с увеличением возраста снижается жизненная активность большинства людей. Тем не менее такое деление видится нам важным в контексте изучения субъективных факторов здоровья. Также важно отметить ещё одно ограничение выборки – преобладающей частью респондентов являются

Таблица 1

Половозрастные и социальные характеристики выборки

Характеристики	Группа ОДП		Группа ОСО	
	Число респондентов	%	Число респондентов	%
<i>Пол</i>				
Женщины	16	84,2	26	89,7
Мужчины	3	15,8	3	10,3
<i>Возраст</i>				
58–64 года	10	52,6	2	6,9
65–74 года	6	31,6	8	27,6
75–93 года	3	15,8	19	65,5
<i>Образование</i>				
Среднее специальное	4	21,0	4	13,8
Высшее	15	79,0	20	69,0
Учёная степень	0	0,0	5	17,2
<i>Наличие детей</i>	15	78,9	21	72,4
<i>Проживание</i>				
С родственниками	9	52,9	7	29,2
С сиделкой	0	0	2	8,3
Одиноко проживающие	7	41,2	14	58,3
С домашними животными	1	5,9	1	4,2

женщины. В таблице 1 представлены половозрастные и социальные характеристики респондентов.

Ранее нами была представлена часть результатов, касающаяся изучения самооценки здоровья и субъективного возраста [Павлова, Сергиенко; Сергиенко, Павлова]. Также подробно описаны особенности образа жизни и временной перспективы личности на этапе позднего онтогенеза (см. статью в журнале «Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки». 2020. № 2). В этой работе акцент сделан на соотношении оценок *качества жизни, связанного со здоровьем, и временной перспективы личности*. На данном этапе исследования поставлены следующие задачи:

1. Описать особенности качества жизни, связанного со здоровьем, и временной перспективы личности людей на этапе позднего онтогенеза.

2. Исследовать взаимосвязь качества жизни и временной перспективы на этапе позднего онтогенеза, в зависимости от возраста и образа жизни.

Для диагностики применялись следующие психодиагностические методики:

– опросник SF-36 «Health status survey» (русскоязычная версия, созданная и рекомендованная Межнародным центром исследования качества жизни) для оценки физического (физическое функционирование, ролевое функционирование, боль, общее здоровье) и психологического (жизнеспособность, социальное функционирование, эмоциональное функционирование, психологическое здоровье) компонентов здоровья [Гуревич, Фабрикант];

– опросник временной перспективы ZPTI (Ф. Зимбардо в адаптации А. Сырцовой и др.) для

диагностики ориентации субъекта на прошлое, настоящее и будущее [Сырцова, Соколова, Митина].

Для математической обработки данных применялись следующие методы математической статистики: критерий Колмогорова – Смирнова для проверки формы распределения, коэффициент ранговой корреляции Спирмана (r_s), U-критерий Манна – Уитни, t-критерий Стьюдента. Статистический анализ полученных данных проводился с помощью пакета программ SPSS/Win (версия 16.0; SPSS Inc., США).

Особенности изучаемых групп. Все участники исследования – неработающие люди, большинство из которых и не испытывает желания работать (78,6 % из общей выборки). Однако 26,7 % респондентов группы активных пенсионеров (ОДП) и 18,5 % респондентов, находящихся на надомном социальном обслуживании (ОСО), хотели бы продолжить трудовую деятельность.

В обеих группах основное досуговое занятие – чтение книг и газет.

Образ жизни пенсионеров, находящихся на надомном социальном обслуживании, существенно ограничен состоянием их здоровья, что проявляется в видах досуга и увлечений, желаемых изменений в себе, основных достижениях в жизни и планах на ближнюю и дальнюю перспективу. Они чаще проводят своё время, общаясь с родственниками, в том числе по телефону, и довольно часто смотрят телевизор.

Активных пенсионеров отличает большее разнообразие и число интересов и ежедневных занятий. Они более ориентированы на увлечения и занятия творчеством, включая посещение кружков,

и не отмечают среди основных занятий просмотр телевизора. Для них характерно желание получить от жизни больше и стремление к саморазвитию. Они чаще хотят расширить свой кругозор и сферу интересов.

Для респондентов обеих групп ведущими критериями идеальной жизни являются ценности, связанные с семьёй. Наряду с этим в группе активных пенсионеров чаще отмечается материальный достаток и уверенность в завтрашнем дне. В то время как пенсионеры, зависимые от социальной помощи, чаще хотят укрепить здоровье, не болеть. То есть их образ жизни существенно ограничен состоянием здоровья, в противовес насыщенной различной деятельностью жизни респондентов другой группы.

Особенности показателей качества жизни.

В целом качество жизни, связанное со здоровьем, после выхода на пенсию находится на низком уровне. Большинство показателей – около 50 баллов при максимальных 100. Наиболее низкие оценки отмечаются по показателям «Ролевое (физическое) функционирование (RF)» ($M = 28,1 \pm 40,8$), что означает значительные затруднения в выполнении повседневной ролевой деятельности (выполнение ежедневных обязанностей), связанные с состоянием соматического здоровья. При этом ресурсным компонентом становится «Социальное функционирование (SF)» ($M = 65,1 \pm 25,0$), отражающее то, что эмоциональное и физическое состояние не столь сильно ограничивает социальную активность, и прежде всего общение. Таким образом, испытывая ограничения в каждодневных делах, люди направляют активность на поддержание социальных контактов с друзьями и родственниками.

Распределение результатов по показателю «Эмоциональное функционирование (RE)» характеризуется примерно равным соотношением максимальных (100) и минимальных (0) значений в общей выборке. Установлены отрицательные взаимосвязи данного показателя с хронологическим возрастом (общая выборка: $r_s = -0,364$; $p = 0,011$; ОСО: $r_s = -0,441$; $p = 0,017$), а также фак-

торами «Негативного прошлого» (общая выборка: $r_s = -0,419$; $p = 0,004$; ОСО: $r_s = -0,575$; $p = 0,001$) и «Фаталистического настоящего» (общая выборка: $r_s = -0,380$; $p = 0,009$) временной перспективы личности. Это означает, что с увеличением возраста или возрастом ориентации на негативные события прошлого или ощущения собственного бессилия в настоящем эмоциональное состояние людей резко ухудшается и всё чаще становится препятствием к выполнению ежедневных дел.

На общей выборке также установлено, что с увеличением хронологического возраста все показатели качества жизни падают. Однако активный образ жизни является тем ресурсом, который позволяет поддерживать более высокий уровень оценок качества жизни, связанного со здоровьем, вне зависимости от возраста. Такой вывод сделан исходя из отсутствия корреляций между хронологическим возрастом и качеством жизни в группе ОДП, а также различиями в оценке параметров качества жизни в группах ОСО и ОДП.

Также более высокий уровень качества жизни наблюдается у людей, проживающих с родственниками или сиделкой ($n = 18$, средний возраст $68,2 \pm 8,1$), по сравнению с одиноко проживающими пенсионерами ($n = 21$, средний возраст $78,1 \pm 9,1$). Различия установлены по всем шкалам, кроме «Общего здоровья (GH)».

Особенности временной перспективы.

Ф. Зимбардо классифицирует пять основных временных ориентаций личности: негативное прошлое, позитивное прошлое, гедонистическое настоящее, будущее и фаталистическое настоящее [Зимбардо, Бойд]. Опираясь на его подход, Сырцова [Сырцова] выделяет конструкт сбалансированной временной перспективы, характеризующийся одновременно высокими показателями по шкалам «Позитивное прошлое» (ПП), «Гедонистическое настоящее» (ГН) и «Будущее» (Б) и низкими – по шкалам «Негативное прошлое» (НП) и «Фаталистическое настоящее» (ФН). У людей со сбалансированной временной перспективой отмечается (там же) более высокая осмысленность жизни,

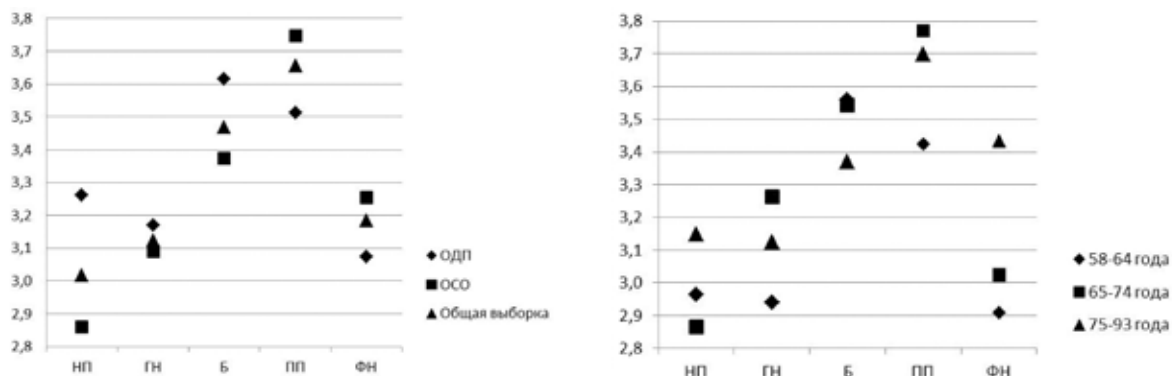


Рис. 1. Распределение средних значений по показателям временной перспективы личности в группах людей разных возрастов и ведущих различный образ жизни

удовлетворённость жизнью, а также жизнестойкость (посредством активного участия в происходящих событиях).

Преобладающими временными ориентациями как для общей выборки, так и для подгрупп ОСО и ОДП являются «Позитивное прошлое» и «Будущее» (рис. 1). Вместе с тем сбалансированная временная перспектива наблюдается лишь у трети респондентов (общая выборка – 28,3 %, ОДП – 27,8 %, ОСО – 28,6 %). Такое распределение с низкими значениями настоящего момента может указывать на уход от актуальных событий либо в ностальгические воспоминания о прошлом, либо в мечты о будущем.

Внутри самой структуры временной перспективы фактор «Позитивное прошлое» положительно взаимосвязан с «Гедонистическим настоящим» ($r_s = 0,358$; $p = 0,015$) и отрицательно – с «Фаталистическим настоящим» ($r_s = -0,375$; $p = 0,010$) и с «Негативным прошлым» ($r_s = -0,326$; $p = 0,027$). Также «Негативное прошлое» коррелирует с «Фаталистическим настоящим» ($r_s = 0,475$; $p = 0,001$). Фактор «Будущее» не имеет связей с другими аспектами временной перспективы, являясь обособленным.

Установлено также, что активные пенсионеры более ориентированы на будущее, по сравнению с людьми, зависимыми от социальной помощи ($t = 2,128$; $p = 0,039$).

Говоря о возрастных особенностях, можно отметить следующее: окончание трудовой деятельности и выход на пенсию связан с глобальными изменениями образа жизни и самоидентичности, что, по всей видимости, находит своё отражение и в отношении ко времени: ведущими ориентациями в группе людей 58–64 лет являются «Позитивное прошлое» и «Будущее». Аспект настоящего выражен слабо, что свидетельствует о кризисном этапе, поиске себя в новых актуальных жизненных условиях.

Далее, в период 65–74 лет, возрастает ориентация на «Гедонистическое настоящее» ($t = -2,273$; $p = 0,033$) и «Позитивное прошлое» ($t = -2,157$; $p = 0,042$). Вместе с высокими показателями параметра «Будущее» временная перспектива становится более сбалансированной. Здесь стоит отметить, что в этой возрастной группе сбалансированная временная перспектива наблюдается чаще всего – 50,0 %, по сравнению с группой 58–64-летних (36,4 %) и 75–93-летних (28,6 %).

После 75 лет категория «Позитивное прошлое» также остаётся одной из ведущих, но вместе со снижением показателей качества жизни, ухудшением здоровья и приближением окончания жизни значительно возрастает роль «Фаталистического настоящего», по сравнению с группой 58–64-летних ($t = -2,707$; $p = 0,011$) и с группой 65–74-летних ($t = -2,314$; $p = 0,027$). В этом возрастном пе-

риоде фаталистическое отношение к настоящему связано с оценкой своего прошлого: прямая зависимость с «Негативным прошлым» ($r_s = 0,656$; $p = 0,001$) и обратная – с «Позитивным прошлым» ($r_s = -0,550$; $p = 0,010$). Отметим, что и компоненты прошлого в этой группе взаимосвязаны между собой ($r_s = -0,557$; $p = 0,009$).

Также установлено, в целом, усиление ориентации на «Фаталистическое настоящее» по мере старения (общая выборка: $r_s = 0,325$, $p = 0,027$; ОДП: $r_s = 0,508$; $p = 0,032$). То есть люди с возрастом теряют веру в собственные силы и способности влиять на события жизни.

Однако стоит обратить внимание на то, что в группе ОСО связь «Фаталистического настоящего» с хронологическим возрастом не наблюдается. При этом присутствуют корреляции фактора «Фаталистическое настоящее» с «Психологическим компонентом здоровья» ($r_s = -0,414$; $p = 0,029$) и с «Психологическим здоровьем» ($r_s = -0,426$; $p = 0,024$). Таким образом, в этой группе ключевую роль в оценке актуальных событий играет именно позитивно окрашенное отношение к своему здоровью и положительный эмоциональный настрой, а не возраст, в то время как в группе ОДП «Фаталистическое настоящее» коррелирует только с хронологическим возрастом. Эти факты требуют дальнейшего изучения, поскольку позволяют найти ресурсы для поддержания сбалансированной временной перспективы вне зависимости от возраста.

Стоит отдельно подчеркнуть выраженность «Позитивного прошлого» во всех возрастных периодах, особенно после 65 лет. Как отмечалось выше, этот фактор положительно связан с «Гедонистическим настоящим» и отрицательно – с «Фаталистическим настоящим». По всей видимости, приятные воспоминания и положительное отношение к своему прошлому являются ресурсным аспектом, поддерживающим пожилого человека и в настоящем времени.

Кроме того, многочисленные исследования [Мелёхин, Сергиенко; Сергиенко 2012, 2011, 2013; Barak], в том числе и наше [Павлова, Сергиенко; Сергиенко, Павлова], показали, что с увеличением количества прожитых лет характерна положительная иллюзия оценки возраста. Это означает, что людям свойственно оценивать себя моложе своих лет. Эта иллюзия, с одной стороны, позволяет человеку субъективно увеличивать свой временной ресурс, а с другой – опирается на сравнение и идентификацию себя в прошлом. Возможно, и поэтому фактор «Позитивного прошлого» является одним из ведущих как для общей выборки, так и для подгрупп, различных по образу жизни и возрасту. К аналогичным выводам относительно представленности прошлого и его компенсаторной функции в процессах биологического и социального старения также пришли Л.А. Головей с А.В. Криюлиной в своём ис-

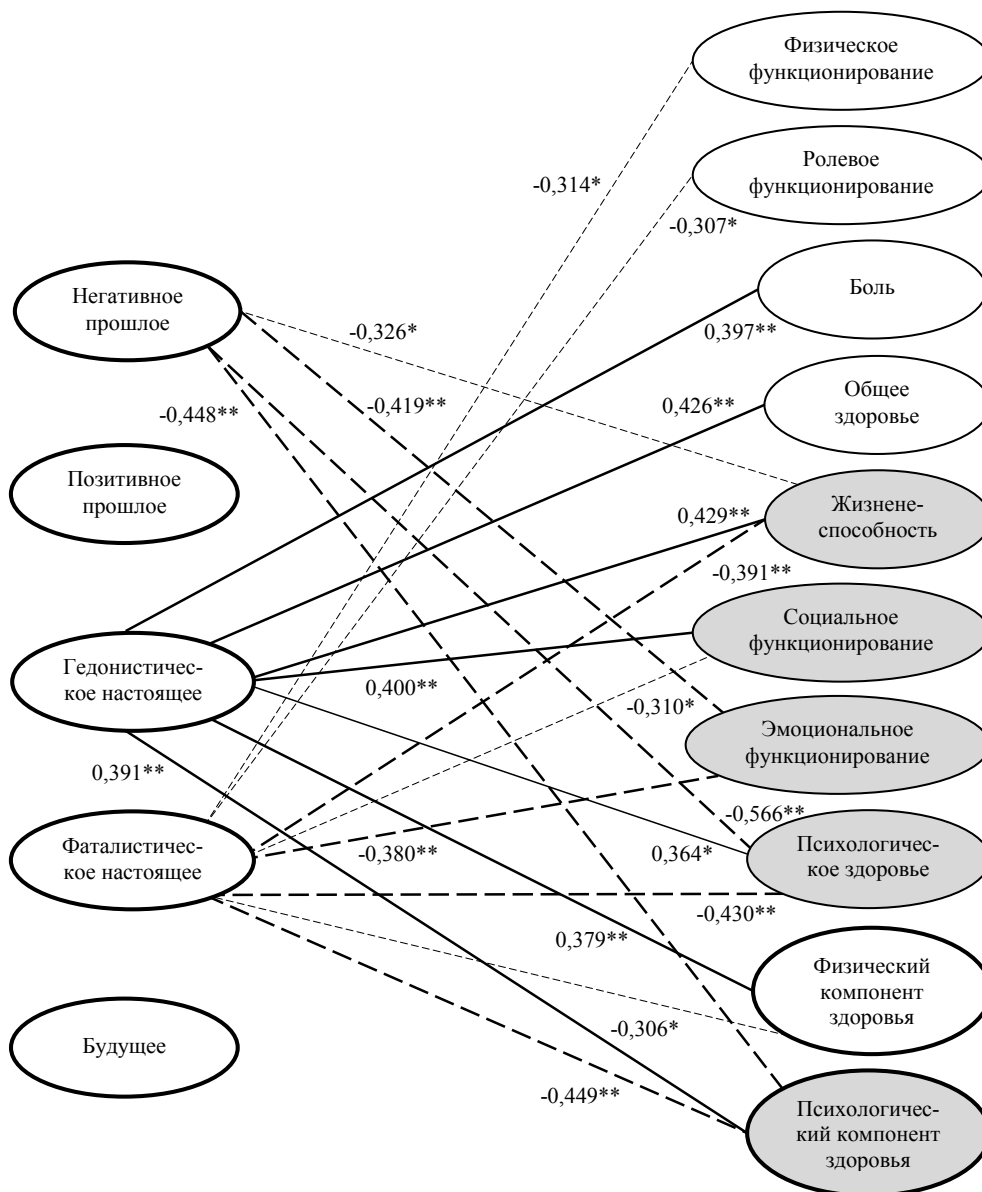


Рис. 2. Корреляционные связи между показателями качества жизни и временной перспективой на этапе позднего онтогенеза (общая выборка, N = 46)

следовании темпоральных характеристик личности пожилых людей [Головей, Криулина].

Анализ групп людей, совместно или одиноко проживающих, не показал статистически значимых различий по показателям временной перспективы.

Корреляционный анализ показал наличие тесной взаимосвязи качества жизни и временной перспективы (рис. 2). Со стороны качества жизни получено больше взаимосвязей с психологическим компонентом здоровья и его составляющими.

Как с психологическим, так и с физическим компонентами здоровья наиболее связаны аспекты настоящего времени: фаталистическое настоящее (отрицательные корреляции) и гедонистическое настоящее (положительные корреляции). Таким образом, самооценка своего здоровья напрямую связана с отношением к актуальным событиям: позитивная окраска способствует поддержанию

более высокого уровня качества жизни, в то время как вера в предопределённость и безнадёжное отношение к жизни снижает показатели здоровья. Вместе с тем и уровень качества жизни сопряжен с отношением к временной перспективе: более высокие его показатели позволяют насладиться текущим моментом и укрепить веру в свои силы, в противовес убеждению о фаталистичности и предопределённости событий.

Также с «Психологическим компонентом здоровья» отрицательно связан фактор «Негативного прошлого». Пессимистическое отношение к своему прошлому соответствует сниженному фону настроения, отсутствию жизненных сил, энергии, что, в свою очередь, отражается и на выполнении повседневных дел.

Фактор «Будущего» не имеет статистически значимых корреляций с качеством жизни ни в об-

щей выборке, ни в одной из подгрупп, различных по возрасту или образу жизни. Это говорит о том, что планирование будущего и реализация поставленных целей не связаны с самооценкой здоровья, оставляя будущее в зоне высокой неопределенности. Этот факт не может быть однозначно проинтерпретирован в рамках данной работы и требует дальнейшего изучения.

Наши результаты частично согласуются с данными, полученными Головей, Криулиной [Головей, Криулина]. Согласно их исследованию, в пожилом возрасте (51–81 год) проблемы со здоровьем взаимосвязаны с изменениями всех трёх аспектов временной перспективы. «Снижение самооценки здоровья соответствуют уменьшению величины настоящего и будущего, снижению структурированности настоящего и прошлого и уменьшению ощущаемости будущего» [Головей, Криулина: 88]. Кроме того, проблемы со здоровьем выступают как предикторы, уменьшающие величину будущего, его структуру и восприятие, а также степень эмоционального принятия будущего в целом.

Такие расхождения относительно связи будущего и самооценки здоровья могут быть вызваны использованием разных методик диагностики как самооценки здоровья, так и временной перспективы, что предполагает дальнейшие исследования.

В группе пожилых людей, зависимых от социальной помощи, «Негативное прошлое» отрицательно связано как с психологическим, так и с физическим компонентом здоровья. Всего в этой группе установлено 16 статистически значимых корреляций временной перспективы и показателей качества жизни. Отрицательные взаимосвязи: «Негативное прошлое» – все компоненты, кроме «Общего здоровья»; «Фаталистическое настоящее» – «Психологическое здоровье», «Психологический компонент здоровья». Положительные взаимосвязи: «Гедонистическое настоящее» – «Общее здоровье», «Жизнеспособность», «Социальное функционирование», «Физический компонент здоровья», «Психологический компонент здоровья».

В группе активных пенсионеров больше всего корреляций с «Позитивным прошлым». «Психологический компонент здоровья» и такие его составляющие, как «Жизнеспособность», «Социальное функционирование», «Психологическое здоровье» положительно связаны с принятием собственного прошлого. Кроме того, обнаружены отрицательные взаимосвязи «Негативного прошлого» с «Физическим функционированием» и «Общим здоровьем», а также положительная – «Гедонистического настоящего» с «Общим здоровьем».

Таким образом, при рассмотрении групповых особенностей ключевую роль играет фактор прошлого. Активный образ жизни становится субъективным ресурсом обращения к позитивному прошлому, что связано с высоким уровнем качества

жизни, в то время как ограничения здоровья и связанный с ними домашний образ жизни, наоборот, актуализирует связь пессимистического или негативного отношения к прошлому со снижением самооценки здоровья.

Анализ возрастной динамики корреляций показал, что наибольшая интеграция временной перспективы и качества жизни наблюдается в возрасте 64–75 лет – 8 связей; в группе 58–64-летних – 6 связей; в группе 75–93-летних – 4 связи. Из всех связей всего 5 касаются физического компонента здоровья и его параметров, остальные 13 – это психологический компонент здоровья и его параметры. Со стороны временной перспективы наблюдаются возрастные особенности: в возрасте 58–64 лет с качеством жизни наиболее связан аспект позитивного прошлого (4 положительные корреляции), в возрасте 65–74 лет – аспект гедонистического настоящего (6 положительных корреляций), и в возрасте 75–93 лет – аспект негативного прошлого (3 отрицательные корреляции).

Следовательно, после выхода на пенсию опора на свой положительный опыт поддерживает более высокий уровень качества жизни. Этот период характеризуется сменой социального статуса, образа жизни, изменениями самоидентичности. Здесь именно принятие своего прошлого способствует положительному фону настроения, ощущению полноты сил и жизненной энергии, а также отсутствию ощущения сильных физических ограничений в выполнении ежедневных дел. После 65 лет происходит принятие себя в новой роли, жизнь наполняется новыми событиями, увлечениями, и в этой связи более высокий уровень качества жизни связан именно с умением находить радость в сегодняшнем дне. Далее по мере старения физические ограничения всё более накладывают отпечаток на образ жизни людей. Она становится менее насыщенной событиями, поэтому люди опять обращаются к прошлому опыту. Но здесь уже, наоборот, негативная его оценка связана с возрастанием депрессии, тревоги, переживанию болевых ощущений и связанных с ними ограничений в осуществлении ежедневной активности.

Подводя общие итоги, можно заключить то, что установлена тесная связь аспектов временной перспективы и параметров качества жизни, при этом наблюдаются специфика этих связей в зависимости от возраста и образа жизни.

Выводы:

1. Субъективная оценка качества жизни, связанная со здоровьем, на этапе позднего онтогенеза находится на довольно низком уровне. Самые низкие баллы по показателю «Ролевое (физическое) функционирование (RF)», самые высокие – по «Социальному функционированию (SF)». С увеличением хронологического возраста все показатели качества жизни падают. Основные изменения начинаются в среднем после 70 лет. Активный образ

жизни и совместное проживание позволяет поддерживать более высокий уровень качества жизни вне зависимости от возраста.

2. Сбалансированная временная перспектива наблюдается лишь у трети респондентов на этапе позднего онтогенеза. Преобладающие временные ориентации – это «Будущее» и «Позитивное прошлое». Отношение к прошлому и настоящему взаимосвязано между собой, в то время как модус будущего оказался обособленным. При этом положительное отношение к своему прошлому является ресурсным аспектом.

3. Совместное или одинокое проживание, так же как и образ жизни, не сказывается на преобладающих временных ориентациях («Будущее» и «Позитивное прошлое»). Однако активные пенсионеры в большей степени ориентированы на будущее, по сравнению с людьми, зависимыми от социальной помощи. В оценках качества жизни ключевую роль играет аспект прошлого: активный образ жизни порождает связи «Позитивного прошлого» с высоким уровнем качества жизни, в то время как ограничения здоровья и связанный с ними домашний образ жизни, наоборот, актуализируют связь «Негативного прошлого» со снижением самооценки здоровья.

4. С точки зрения отношения ко времени период 64–75 лет является наиболее сбалансированным, когда все три аспекта времени актуализированы и интегрированы во временной перспективе личности и коррелируют с качеством жизни. В этом возрасте более высокий уровень качества жизни связан с умением находить радость в сегодняшнем дне. По сравнению с возрастом 58–64 лет, возрастает ориентация на «Гедонистическое настоящее» и «Позитивное прошлое». Ведущими ориентациями в группе людей 58–64 лет являются «Позитивное прошлое» и «Будущее». Аспект настоящего выражен слабо. Опора на свой положительный опыт поддерживает более высокую самооценку здоровья. После 75 лет категория «Позитивное прошлое» также остаётся одной из ведущих, но вместе с тем значительно возрастает роль «Фаталистического настоящего». Также установлено, в целом, усиление ориентации на «Фаталистическое настоящее» по мере старения.

5. Временная перспектива личности более связана с психологическим компонентом здоровья и его составляющими, чем с физическим. Наибольшее число корреляций с факторами «Гедонистическое настоящее» – прямая связь и «Фаталистическое настоящее», «Негативное прошлое» – обратная связь. Между фактором «Будущего» и показателями качества жизни взаимосвязи нет.

Список литературы

Анциферова Л.И. Поздний период жизни человека: типы старения и возможности поступатель-

ного развития личности // Психологический журнал. 1996. Т. 17. № 6. С. 60–71.

Головей Л.А., Криулина А.В. Темпоральные характеристики личности пожилого человека // Вестник Удмуртского университета. Сер.: Философия. Психология. Педагогика. 2017. Т. 27. Вып. 1. С. 82–90.

Гуревич К.Г., Фабрикант Е.Г. Методические рекомендации по организации программ профилактики хронических неинфекционных заболеваний. ГОУ ВПО Московский государственный медико-стоматологический университет, 2008. URL: <http://bono-esse.ru/blizzard/RPP/M/ORGZDRAV/Orgproga/p1.html> (дата обращения: 21.02.2019).

Зимбардо Ф., Бойд Дж. Парадокс времени. СПб.: Речь, 2010. 352 с.

Мелёхин А.И., Сергиенко Е.А. Предикторы субъективного возраста в пожилом и старческом возрасте // Экспериментальная психология. 2015. Т. 8. № 3. С. 185–201.

Павлова Н.С., Сергиенко Е.А. Исследование качества жизни во взаимосвязи с субъективным возрастом на этапе позднего онтогенеза // Вестник Московского государственного областного университета. Сер.: Психологические науки. 2019. № 2. С. 36–53. DOI: 10.18384/2310-7235-2019-2-36-53

Савченко Т.Н., Головина Г.М. Субъективное качество жизни: подходы, измерение // Разработка понятий в современной психологии / отв. ред. А.Л. Журавлев, Е.А. Сергиенко, Г.А. Виленская. М.: Институт психологии РАН, 2019. Т. 2. С. 595–614.

Сергиенко Е.А. Когнитивная иллюзия возраста // Психология зрелости и старения. 2012. № 4 (60). С. 5–32.

Сергиенко Е.А. Субъективный возраст в самоопределении человека на временной дистанции его жизнедеятельности // Мир психологии. 2011. № 3 (67) (июль – сентябрь). С. 104–119.

Сергиенко Е.А. Субъективный и хронологический возраст человека // Психологические исследования. 2013. Т. 6. № 30. С. 10. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 21.02.2019).

Сергиенко Е.А., Киреева Ю.Д. Индивидуальные варианты субъективного возраста и их взаимосвязи с факторами временной перспективы и качеством здоровья // Психологический журнал. 2015. Т. 36. № 4. С. 23–35.

Сергиенко Е.А., Павлова Н.С. Ментальные ресурсы позднего онтогенеза // Вестник Российского фонда фундаментальных исследований. 2019. № 4 (104). С. 59–68. DOI: 10.22204/2410-4639-2019-104-04-59-68

Сергиенко Е.А., Харламенкова Н.Е. Психологические факторы благополучного старения // Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология и педагогика. 2018. Т. 8. № 3. С. 243–257.

Стрижицкая О.Ю. Самоотношение и временная трансспектива личности в период поздней

взрослости: автореф. дис. ... кан. психол. наук. СПб., 2006. 24 с.

Сырцова А. Возрастная динамика временной перспективы личности: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2008. 25 с.

Сырцова А., Соколова Е.Т., Митина О.В. Адаптация опросника временной перспективы личности Ф. Зимбардо // Психологический журнал. 2008. Т. 29. № 3. С. 101–109.

Barak B. Age identity: A cross-cultural global approach. Intern. Journal of behavioral development, 2009, vol. 33, № 1, pp. 2–11.

Brandmaier A.M., Ram N., Wagner G.G., Gerstorf D. Terminal decline in well-being: The role of multi-indicator constellations of physical health and psychosocial correlates. Developmental Psychology, vol. 53 (5), May 2017, pp. 996–1012.

References

Antsyferova L.I. Pozdний период zhizni cheloveka: tipy starenii i vozmozhnosti postupatel'nogo razvitiia lichnosti [The Late period of human life: types of aging and opportunities for progressive development of personality]. Psikhologicheskii zhurnal [Psychological journal], 1996, vol. 17, № 6, pp. 60–71. (In Russ.)

Golovei L.A., Kriulina A.V. Temporal'nye kharakteristiki lichnosti pozhilogo cheloveka [Temporal characteristics of an elderly person's personality]. Vestnik Udmurtskogo universiteta. Seriiia Filosofiiia. Psikhologiiia. Pedagogika [Bulletin of the Udmurt University. The Series Of Philosophy. Psychology. Pedagogy], 2017, vol. 27, iss. 1, pp. 82–90. (In Russ.)

Gurevich K.G., Fabrikant E.G. Metodicheskie rekomendatsii po organizatsii programm profilaktiki khronicheskikh neinfektsionnykh zabolevanii [Methodological recommendations for the organization of programs for the prevention of chronic non-communicable diseases]. URL: <http://bono-esse.ru/blizzard/RPP/M/ORGZDRAV/Orgproga/p1.html> (access date: 21.02.2019). (In Russ.)

Zimbardo F., Boid Dzh. Paradoks vremeni [Time paradox]. Saint-Petersburg, Rech' Publ., 2010, 352 p. (In Russ.)

Melekhin A.I., Sergienko E.A. Prediktory sub"ektivnogo vozrasta v pozhilom i starchyeskom vozraste [Predictors of subjective age in the elderly and senile age]. Eksperimental'naia psikhologiiia [Experimental psychology], 2015, vol. 8, № 3, pp. 185–201. (In Russ.)

Pavlova N.S., Sergienko E.A. Issledovanie kachestva zhizni vo vzaimosvizi s sub"ektivnym vozrastom na etape pozdnego ontogeneza [The life quality research in correlation with subjective age at the late ontogenesis stage]. Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriiia: Psikhologicheskie nauki [Bulletin of the Moscow state regional University. Series: Psychological Sciences], 2019, № 2, pp. 36–53. DOI: 10.18384/2310-7235-2019-2-36-53 (In Russ.)

Savchenko T.N., Golovina G.M. Sub"ektivnoe kachestvo zhizni: podkhody, izmerenie [Subjective quality of life: approaches, measurement]. Razrabotka poniatii v sovremennoi psikhologii [Development of concepts in modern psychology], ed. by A.L. Zhuravlev, E.A. Sergienko, G.A. Vilenskaia. Moscow, Institut psikhologii RAN Publ., 2019, vol. 2, pp. 595–614. (In Russ.)

Sergienko E.A. Kognitivnaia illiuziia vozrasta [Cognitive illusion of age]. Psikhologiiia zrelosti i stareniiia [Psychology of maturity and aging], 2012, № 4 (60), pp. 5–32. (In Russ.)

Sergienko E.A. Sub"ektivnyi vozrast v samoopredelenii cheloveka na vremennoi distantsii ego zhiznedeiatel'nosti [Subjective age in the self-determination of a person at the time distance of his life]. Mir psikhologii [World of psychology], 2011, № 3 (67) (Jul. – Sept.), pp. 104–119. (In Russ.)

Sergienko E.A. Sub"ektivnyi i khronologicheskii vozrast cheloveka [Subjective and chronological age of a person]. Psikhologicheskie issledovaniia [Psychological research], 2013, vol. 6, № 30, p. 10. URL: <http://psystudy.ru> (access date: 21.02.2019). (In Russ.)

Sergienko E.A., Kireeva Iu.D. Individual'nye varianty sub"ektivnogo vozrasta i ikh vzaimosvizi s faktorami vremennoi perspektivy i kachestvom zdorov'ia [Individual variants of subjective age and their relationship with factors of time perspective and quality of health]. Psikhologicheskii zhurnal [Psychological journal], 2015, vol. 36, № 4, pp. 23–35. (In Russ.)

Sergienko E.A., Pavlova N.S. Mental'nye resursy pozdnego ontogeneza [Mental resources of late ontogeny]. Vestnik Rossiiskogo fonda fundamental'nykh issledovaniia [Bulletin of the Russian Foundation for fundamental research], 2019, № 4 (104), pp. 59–68. DOI: 10.22204/2410-4639-2019-104-04-59-68 (In Russ.)

Sergienko E.A., Kharlamenkova N.E. Psikhologicheskie faktory blagopoluchnogo stareniiia [Psychological factors of successful aging]. Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Psikhologiiia i pedagogika [Bulletin of the Saint-Petersburg University. Psychology and pedagogy], 2018, vol. 8, № 3, pp. 243–257. (In Russ.)

Strizhitskaia O.Iu. Samootnoshenie i vremennaia transspektiva lichnosti v period pozdnei vzroslosti: avtoref. dis. ... kand. psikhol. nauk [Self-Relation and temporary transpektiva of the personality in the period of late adulthood: PhD thesis, summary]. Saint-Petersburg, 2006, 24 p. (In Russ.)

Syrtsova A. Vozrastnaia dinamika vremennoi perspektivy lichnosti: avtoref. dis. ... kand. psikhol. nauk [Age dynamics of the time perspective of personality: PhD thesis, summary]. Moscow, 2008, 25 p. (In Russ.)

Syrtsova A., Sokolova E.T., Mitina O.V. Adaptatsiia oprosnika vremennoi perspektivy lichnosti F. Zimbardo [Adaptation of the questionnaire of the personality time perspective by F. Zimbardo's]. Psikhologicheskii zhurnal [Psychological journal], 2008, vol. 29, № 3, pp. 101–109. (In Russ.)

Осьминина Анна Александровна
Костромской государственный университет
Крюкова Татьяна Леонидовна
Костромской государственный университет

ФАКТОРЫ ОТНОШЕНИЯ ЖЕНЩИН СРЕДНЕЙ ВЗРОСЛОСТИ К СОБСТВЕННОМУ ВНЕШНЕМУ ОБЛИКУ

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ, проект 18-013-01005А

В статье представлены результаты теоретико-эмпирического исследования группы женщин средней возрастной группы, регулярно преобразующих свой внешний облик с помощью услуг эстетической медицины. Проведен анализ понятия внешнего облика как ценности в современном обществе, отношения женщины к своему внешнему облику, которое опосредуется индивидуально-личностными и социально-психологическими факторами (установки, стереотипы, межличностные отношения и пр.). В исследовании выявлено, что жизненный стиль современного общества превращает омолаживающие эстетические манипуляции в элемент социального престижа, применяя которые женщины, по их мнению, становятся более благополучными, успешными, активными, приближаются к стандартам «идеального образа» женщины, совладавая со стрессом старения. Находит подтверждение гипотеза о том, что важными факторами неудовлетворенности женщины своим внешним обликом, приводящей ее к настойчивому улучшению внешности с помощью использования медицинских манипуляций, являются прежде всего качества ее Я-концепции, связанные с межличностными взаимоотношениями. Регулярное преобразование внешнего облика может рассматриваться как активное совладание со стрессом старения.

Ключевые слова: удовлетворенность внешним обликом, факторы улучшения внешнего облика, Я-концепция, межличностные отношения.

Информация об авторах: Крюкова Татьяна Леонидовна, ORCID 0000-0003-0825-3232, доктор психологических наук, профессор, Костромской государственный университет, г. Кострома, Россия.

E-mail: tat.krukova44@gmail.com

Осьминина Анна Александровна, ORCID 0000-0002-4315-606X, аспирант, Костромской государственный университет, г. Кострома, Россия.

E-mail: annaosminina@mail.ru

Дата поступления статьи: 28.04.2020.

Для цитирования: Крюкова Т.Л., Осьминина А.А. Факторы отношения женщин средней возрастной группы к собственному внешнему облику // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. Т. 26, № 2. С. 56–62. DOI 10.34216/2073-1426-2020-26-2-56-62.

Anna A. Os'minina
Kostroma State University
Tat'yana L. Kryukova
Kostroma State University

FACTORS HAVING IMPACT ON MIDDLE-AGED WOMEN'S ATTITUDE TO THEIR OWN OUTLOOK

The research was made with the financial support of the RFBR as a part of the project No. 18-013-01005A

The article presents a theoretic-empirical study's results of middle-aged women regularly transforming their outlook with the help of aesthetic medicine. The analysis of the appearance / outlook as a social value is carried out, as well as women's attitude to their own outlook mediated by personal and socio-psychological factors (culture, stereotypes, interpersonal relationships, etc.), is conducted. It has been revealed that the mentality and modern life style turns anti-aging aesthetic manipulations into an element of social prestige, in their opinion, making women look more prosperous, successful, and active, approaching the standards of the «ideal» female image. The hypothesis that the important factors of a woman's outlook dissatisfaction leading her to improve the outlook through regular use of medical manipulations is first of all her Self-concept traits associated with interpersonal relationships finds confirmation. Regular outlook transformation can be considered to be an active coping with the stress of aging.

Keywords: satisfaction with / attitude to own outlook, personal and socio-psychological factors, Self-concept, interpersonal relationship.

Information about the authors: Tat'yana L. Kryukova, ORCID 0000-0003-0825-3232, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Kostroma State University, Kostroma, Russia.

Email: tat.krukova44@gmail.com

Anna A. Os'minina, ORCID 0000-0002-4315-606X, graduate student, Kostroma State University of Kostroma, Russia.

E-mail: annaosminina@mail.ru

Article received: April 28, 2020.

For citation: Kryukova T.L., Os'minina A.A. Factors having impact on middle-aged women's attitude to their own outlook. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2020, vol. 26, № 2, pp. 56–62 (In Russ.). DOI 10.34216/2073-1426-2020-26-2-56-62.

Исследуя когнитивно-поведенческие процессы адаптации человека к жизненным переменам, то есть повседневные стрессоры, вызывающие напряжение, неопределенность, нами был установлен ряд закономерностей переживаемых человеком стрессов и совладания с ними (Т.Л. Крюкова, О.Р. Воронцова, О.А. Екимчик, А.А. Осьминина и др.). Среди источников искажений человеком оценки стресса перемен, «запускающих» продуктивное или непродуктивное совладание, находится средний и более старший возраст, а также связанные с ним изменения. У некоторых женщин этого возраста особым стрессом является страх старения, детерминируемый сверхценностью внешнего облика и молодости [Крюкова, Осьминина 2019а: 145]. Озабоченность человека своим внешним обликом, значимой детерминантой жизнедеятельности, в современном обществе возрастает. Изучение проблемы внешнего облика связано с воздействием отношения (удовлетворенность/нормативная неудовлетворенность/ненормативная неудовлетворенность) человека к собственной внешности на благополучие как самой личности, так и ее социального окружения. Этим обосновывается ее актуальность.

Концепт «Внешний облик» является феноменом культуры, неотъемлемым атрибутом жизнедеятельности человека. В фундаментальной концепции человека и его мира С.Л. Рубинштейна внешний облик рассматривается как многофакторный феномен, включающий в себя социокультурные, социально-психологические образования, в нем отражаются выразительные моменты и склад жизни человека, стиль его деятельности [Рубинштейн]. Современные исследователи определяют внешний облик как сложный конструкт, содержащий развивающиеся взаимосвязанные составляющие, такие как физический, социальный облик, экспрессивное поведение. Внешний облик как целостное понятие обусловлен взаимодействием нескольких параметров: устойчивой составляющей (индивидуальная конституция организма человека), среднеустойчивой (макияж, прическа, одежда, украшения и пр.) и динамической составляющей (экспрессивное, невербальное поведение) [Лабунская: 27; Недбаева, Котова, Филин: 87]. Первые информационные данные – очертание лица, общий силуэт тела ребенок получает с помощью органов восприятия в результате социального взаимодействия. Мысли, чувства, установки по отношению к собственной внешности организуются постепенно, по мере развития; они тесно сопряжены с получаемой обратной связью от других, а также достаточностью ресурсов для противодействия общественному мнению [Харламенкова, Кумыкова, Рубченко: 135]. Стереотипизированные стандарты идеальной внешности формируются путем воздействия на сознание человека через масс-медиа, Ин-

тернет [Дмитриева Н.В., Дмитриева А.Д., Соколова: 10]. Так, полоролевые стереотипы продолжают демонстрировать, что у мужчин более ценятся ум, честность, моральные качества и профессиональный успех, а наиважнейшие характеристики для женщин – внешняя привлекательность, затем заботливость и чуткость [Parker, Horowitz, Stepler].

На отношение к собственному внешнему облику значительно влияют социально-психологические факторы: пол, возраст, семейный статус, психологические, эмоционально-волевые черты, социокультурный контекст и пр., а также – установки, ценности, гендерные стереотипы, социальные сравнения, отношения с противоположным полом и т. д. [Крюкова, Осьминина 2019а: 146; Лабунская: 27; Шнакенберг: 18; Gupta, Etcoff., Jaeger: 5]. С помощью демонстрации своего внешнего облика как источника информации человек доносит до окружения свою жизненную позицию, личностный замысел. Социально активный человек, сосредоточенный на престиже и личных достижениях, оказывается наиболее мотивирован в отношении своего внешнего облика, являющегося значимой детерминантой его личностной и профессиональной успешности. Желание оказать нужное впечатление, получить позитивную оценку окружающих референтных людей (работодатели, противоположный пол, друзья, коллеги и пр.) заставляет человека больше рефлексировать по поводу своих внешних данных [Недбаева, Котова, Филин: 88].

Взаимосвязи между психологическими и социально-психологическими характеристиками субъекта актуальны, как и прежде, поэтому проблема удовлетворенности своим внешним обликом рассматривается нами и как личностная, и как межличностная. Наш исследовательский интерес сосредоточен на феномене отношения к внешнему облику женщин средней зрелости (возрастные границы от 40 до 60 лет), так как в этом возрасте человек ощущает изменения, происходящие в психологической, социальной, соматической областях. Именно женщины более чувствительны к возникающим переменам, осознавая, что с возрастом молодость безвозвратно уходит, начинается время уменьшающейся жизненной силы, что вызывает тревожность и неуверенность. На данном жизненном отрезке для женщины очень важна эмоциональная поддержка, соучастие окружающих [Баранская, Татаурова, Ткаченко: 301]. Середина жизненного пути нередко связана с серьезной внутренней работой женщины, результатом которой являются переосмысление собственных жизненных позиций, коррекция сложившегося отношения к миру и самой себе. Именно в этом возрасте женщины часто прибегают к услугам эстетической медицины, стремясь продлить молодость лица и тела.

Современное общество потребления предлагает массу возможностей для преобразования своего

внешнего облика. Индустрия эстетической медицины, имеющая в своем арсенале высокоэффективные манипуляции инвазивного и неинвазивного характера, постоянно развивается. Модификация своей внешности с помощью медицинских процедур воспринимается женщинами средней зрелости как возможность повысить качество жизни, усовершенствовать ее, достичь благополучия [Крюкова, Осьминина 2019б: 75].

Цель данного исследования – изучение личностных и социальных психологических факторов, влияющих на отношение (удовлетворенность) к собственному внешнему облику женщин среднего возраста.

Мы предположили, что значимыми причинами в принятии женщиной среднего возраста решений о регулярном использовании медицинских манипуляций для улучшения своего внешнего облика является не столько мнение окружающих (значимого социального окружения), сколько характеристики Я-концепции женщины.

Методы. Анализ социально-демографических характеристик женщин средней зрелости (возраст, семейное положение, наличие детей, род занятий). Для определения уровня удовлетворенности внешним обликом использовалась процентная прямая шкала, на которой исследуемые отмечали данный параметр от 0 % до 100 %. Для установления значимых социальных связей, влияющих на отношение женщин к собственному внешнему облику, применялся опросник, созданный одним из авторов. Уровень значимости мнений социального окружения о степени привлекательности внешнего облика, приводящее к решению женщины изменить («улучшить») внешность, оценивался по 10-балльной шкале Лайкерта (от 1 до 10 по нарастанию значимости). Мнения, высказанные с позитивным и негативным посылом, оценивались отдельно. Психодиагностические методики: опросник самоуважения (Blake P. и др., 1984); методика исследования самооотношения (МИС, С.Р. Пантеев, В.В. Столин, 1993). Контент-анализ ответов полуструктурированного интервью (содержит 21 вопрос) позволил получить сведения о ценности внешнего облика, его роли в установлении социальных связей, о влиянии применяе-

мых женщинами омолаживающих медицинских процедур на их межличностные отношения, профессиональную деятельность, собственное Я (уровень самооценки, уверенности в жизни и пр.). Для статистической обработки данных использовался программный пакет статистического анализа «SPSS Statistics 17.0».

Выборка. В исследовании приняли участие 108 женщин средней зрелости, имеющих высшее профессиональное образование, проживающих в одном городе, которых разделили на две группы. В экспериментальную группу (N1 = 54; средний возраст 48 лет; SD = 6) вошли женщины, которые с настойчивым постоянством (не менее нескольких раз в год и в течение не менее года всего) активно используют манипуляции эстетической направленности, преобразующие внешний облик, в медицинском центре. Для сравнения создана контрольная группа женщин этого же возраста, не прибегающих к манипуляциям данной направленности (N2 = 54; средний возраст 48 лет; SD = 6).

Анализ социально-демографических характеристик выборки показал, что практически половина женщин, активно преобразующих свой внешний облик, имеют управленческие должности в профессиональной деятельности, возглавляют организации, что говорит о наличии организаторских способностей и лидерских качеств; в контрольной группе руководителей нет. В то же время только в экспериментальной группе обнаружилось неработающие женщины – домохозяйки, жены владельцев бизнеса (табл. 1).

Уровень удовлетворенности собственным внешним обликом в 1-й группе – 68 %, стд. откл. = 16, во 2-й группе – 65 %, стд. откл. = 21. Женщины обеих групп оценивают собственный внешний облик выше средних показателей.

Значимость мнений социального окружения с положительным посылом, влияющих на принятие решения женщиной средней зрелости о преобразении своего внешнего облика, оценивалась по 10-балльной шкале по нарастающей значимости. В экспериментальной группе рейтинг распределился следующим образом: дети (6,8); супруг (6,6); родители (5,1); подчиненные (4,1); сиблинги (3,8); СМИ (2,5); социальные сети в Ин-

Таблица 1

Распределение социально-демографических характеристик (процентные соотношения) в выборке N = 108 (n1 = 54, n2 = 54)

Признак	Экспериментальная группа	Контрольная группа
Наличие отношений с противоположным полом	65 % женщин состоят в отношениях с противоположным полом	68 % женщин состоят в отношениях с противоположным полом
Наличие детей	60 % женщин имеют одного ребенка; 28 % – двоих детей; 10 % – не имеют детей; 2 % – троих детей	52 % женщин имеют двоих детей; 33 % – одного ребенка; 15 % – не имеют детей
Профессиональная деятельность	47 % женщин являются руководителями, владельцами бизнеса; 46 % – работники по найму; 7 % – домохозяйки	100 % женщин – работники по найму

тернете (2,3). Рейтинг значимости мнений окружения с негативным посылом, влияющих на принятие решения женщиной о преобразовании своего внешнего облика таков: супруг (6,7); дети (6,3); родители (4,5); подчиненные (3,8); сиблинги (3,5); СМИ (2,7); социальные сети в Интернете (2,6). Интересной особенностью считаем значимые связи (по Пирсону) между удовлетворенностью женщины своим внешним обликом и мнениями/оценками руководителей и друзей: так, чем более удовлетворена женщина своей внешностью, тем менее связано ее решение с положительной или отрицательной оценкой руководителя ($r = -0,352$, $p < 0,01$) и друзей ($r = -0,280$, $p < 0,05$). Можно расценить этот факт как определенное недоверие или наличие конкурентных отношений с данными людьми. Так, мнения друзей и руководителей являются референтными, но влияют на принятие решения обратным образом: женщина всегда действует вопреки им. Мнения детей и супруга оцениваются довольно высоко, значительно влияют на решение о преобразовании внешности. Положительный посыл в замечании по поводу внешности женщины очень важен от детей, вероятно потому, что они уже взрослые, активные, хорошо разбираются в современных модных тенденциях бьюти-индустрии. Их оценка и мнение оказываются более значимыми, чем мнение супруга. В то же время замечание супруга о внешности, имеющее негативную окраску, более значимо для женщины средней зрелости, чем мнение детей, и быстрее заставляет принять решение изменить свой внешний облик. Этот факт требует дополнительного изучения. Замечания родителей, сиблингов, подчиненных относительно внешности оказываются менее значимыми, а самыми малозначимыми являются мнения, исходящие из СМИ, социальных сетей в Интернете.

Интересным оказался факт выявленных значимых различий референтности мнений родителей о внешнем облике, сказанных с негативным посылом ($t = -2,1$; $p < 0,03$). Женщины экспериментальной группы (напомним, что их средний возраст – 48 лет) прислушиваются к мнению родителей, но тем не менее более свободны от него. В то же время женщины контрольной группы (средний возраст также – 48 лет) показывают бóльшую конформность: для них суждения немолодых родителей является более значимым в целом и в отношении внешности в частности (табл. 2). Это может свидетельствовать о традиционности семей и семейной

культуры российской провинции. Но в большей мере этот результат говорит о проблемной сепарации дочерей и матерей, ослабленной внутренней независимости как механизме психологической сепарации дочерей. Так, по мнению Н.Е. Харламенковой, такая амбивалентность дочери проявляется в сочетании внутренней зависимости и внешней независимости и, безусловно, влияет на Я-концепцию дочери (Н.Е. Харламенкова и др.; М.Е. Воронина). Получается, что психологическое взросление женщины не закончилось, сепарация продолжается, используя сложные механизмы разотождествления, принятия и внутренней независимости [Харламенкова, Кумыкова, Рубченко: 259].

Анализ результатов диагностики самоуважения (по Blake P. и др., 1994) показал значимые различия между членами экспериментальной и контрольной групп по уровню самоуважения: женщин с высоким самоуважением больше в 1-й группе, чем во 2-й ($p < 0,023$). Характеристики Я-концепции (самоотношения как важнейшей переменной) женщин средней зрелости 1-й группы, преобразующих свой внешний облик, выражены выше по трем из девяти шкал по МИС (значимые различия по t-критерию): самоуверенность ($p < 0,01$), отраженное самоотношение ($p < 0,004$) и самооценка ($p < 0,005$). Таким образом, гипотеза о важном значении характеристик Я-концепции в принятии женщиной среднего возраста решения о постоянном использовании медицинских манипуляций для улучшения своего внешнего облика уже нашла значительное, хотя и не окончательное подтверждение.

Анализ полуструктурированного интервью с женщинами 1-й группы ($N = 54$) позволяет говорить о следующем: прежде всего, бóльшая часть выборки высоко сконцентрирована на своем внешнем облике. Были выделены следующие категории для контент-анализа ответов. 1. *Осознание или рационализация своего отношения к внешнему облику* – почему это важно для них (их беспокоит, что думают окружающие люди по этому поводу, они должны соответствовать ожиданиям руководства и пр.; внешность (лицо, фигура, глаза, улыбка и пр.) определяет их привлекательность). Чуть менее половины выборки также считают важными внутренние качества: позитивность, доброжелательность, хороший характер, доброту, уверенность, профессионализм и пр. 2. *Осознание или рационализация неудовлетворенности стареющим внешним обликом* (практически для всех в данной группе – это

Таблица 2

Распределение средних значений и стандартных отклонений исследуемого признака (мнения родителей о внешнем облике, сказанное с негативным посылом) в выборке $N = 108$ ($n_1 = 54$, $n_2 = 54$).

Группы	Среднее значение исследуемого признака	Стандартное отклонение
Экспериментальная	4,5	3,1
Контрольная	5,8	3

признаки старения, увядания: морщины, лишний вес, грустные глаза и пр.). Очень высок и высок уровень беспокойства по поводу нежелательных признаков старения во внешнем облике (90 % выборки): нежелательные признаки во внешности уже заметны окружающим людям. 3. *Осознание социальной поддержки*: понимают их беспокойство в основном другие женщины – подруги, взрослые дочери, коллеги, сестры – у 40 из 52 женщин, остальные ответили отрицательно («Никто не понимает» – 11 женщин; не понимает муж, «говорит, что это ерунда» у 10 женщин). 4. *Принятие решения об улучшении внешнего облика* принимается самостоятельно (кроме одной респондентки, которая скрывает от близких применение манипуляций); однако у 13 человек вопреки «отговариванию» мужа, матери и сына. 5. *Осознаваемые/называемые причины регулярного изменения внешнего облика* прослеживаются в четырех вариантах ответов: 1) «для себя» (я так хочу; мне нравится ощущение молодого лица, тела; мне нравится быть ухоженной; хочу нравиться себе в зеркале и пр.); 2) «для Другого на рабочем месте» (на работе должна выглядеть не хуже молодых коллег; профессия обязывает выглядеть ухоженно; хочу дольше работать, чтобы не выгнали на заслуженный отдых; работаю с людьми, должна выглядеть хорошо и т. д.); 3) «для Другого» (чтобы нравиться мужу; соответствовать ожиданиям супруга; состарюсь, муж найдет молодую; для того, чтобы нравиться мужчинам; муж моложе, надо омолаживаться; нравиться другим; чтобы восхищались; не хочу выглядеть старше, чем подруги; хочу выглядеть как подруга дочери; нравится свое превосходство по сравнению со сверстницами и пр.); 4) «страх старости и будущего в старости» (боюсь старости; пугает старение; боюсь потерять молодость, привлекательность; боюсь потерять активность, стать зависящей от других); 6. *Влияние преобразования внешнего облика на самооценку* (все женщины отмечают повышение самооценки в связи с большей привлекательностью, уверенностью в себе; улучшение качества жизни). 7. *Влияние преобразования внешнего облика на близкие отношения* (улучшаются близкие отношения с мужчинами: «с мужем, потому что ему нравится, что я ухаживаю за собой; с молодым партнером» у половины респонденток, с подругами и дочерью – у 19; не уверены, что близкие отношения улучшаются, 9 женщин. 8. *Влияние преобразования внешнего облика на профессиональную успешность* (имеется значительное влияние: «чувствую себя уверенней как профессионал; моя самооценка как специалиста повышается; работаю в большой фирме, где все должно выглядеть молодо, ухоженно; это плюс к профессиональным навыкам; повышается уважение коллег, руководителей, подчиненных; никто из коллег не сомневается в моей компетентности из-за возраста», по

мнению 42 женщин). 9. *Преобразование внешнего облика как критерий принадлежности к особой субкультуре* (по сравнению с большинством сверстниц выглядят значительно моложе 36 женщин, «выглядят не хуже или даже лучше женщин из Интернета» 9 человек; они переживают общие объединяющие эмоции, стремятся поддерживать идентичность своей социальной группы). 10. *Преобразование внешнего облика и ценности, соотношение с «идеалом»*: среди главных черт «идеальной женщины», по мнению респонденток, оказываются: а) молодая (моложавая, не стареющая, без признаков возраста, без возраста, без морщин, не старая, молодой вид) – 44 раза; б) успешная и активная – 26 раз; в) ухоженная, в кругу любящей семьи, уверенная в себе, с любимым мужчиной – 15 раз; среди других черт – привлекательность, ум; стройность. Только одна женщина из всех «полностью соответствует образу идеальной женщины», остальные стремятся приблизиться к этой модели, что говорит о восприятии внешности как ценности, о выраженных стереотипах относительно идеала и стремлении соответствовать ему.

Таким образом, по мнению самих женщин, наиболее существенно и положительно активное применение медицинских омолаживающих внешний облик процедур сказывается на: 1) *самоотношении женщины*; 2) *межличностных отношениях*; 3) *профессиональной успешности*.

Проведенное исследование подтверждает выдвинутую нами гипотезу о том, что важными факторами в принятии женщиной средней взрослости решений о постоянном использовании медицинских манипуляций для улучшения своего внешнего облика являются индивидуально-личностные характеристики, в частности Я-концепция (отношение к себе, собственной внешности, переживания по данному поводу и пр.), а также мнение значимого социального окружения. Регулярное преобразование внешнего облика может рассматриваться как активное совладание со стрессом старения. Полученные результаты не окончательны, частично перекликаются с имеющимися выводами других авторов (Gupta N., и др., 2015), что повышает их надежность.

Данное исследование может заинтересовать специалистов в области психологии развития взрослых, гендерной психологии; специалистов, работающих в области эстетической медицины и др.

Список литературы

Баранская Л.Т., Татаурова С.С., Ткаченко А.Е. Особенности совладающего поведения у «трудных» пациентов клиники эстетической хирургии // Психология совладающего поведения: материалы Междунар. науч.-практ. конф. / отв. ред.: Е.А. Сергиенко, Т.Л. Крюкова. Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2007. С. 300–302.

Дмитриева Н.В., Дмитриева А.Д., Соколова Г.И. Психологические особенности «Современного идеала женской красоты» в социальной сети Instagram // Ученые записки СПбГИПСР. 2019. Вып. 2. Т. 32. С. 9–21.

Крюкова Т.Л., Осьминина А.А. Отношение к себе как фактор отношения к своему внешнему облику у женщин средней зрелости // Внешний облик в различных контекстах взаимодействия: материалы Всерос. науч. конф., 28–30 октября 2019 г. / под общ. ред. П.Н. Ермакова, В.А. Лабунской, Г.В. Серикова. Москва: КРЕДО, 2019а. С. 145–147.

Крюкова Т.Л., Осьминина А.А. Психологические аспекты особой субкультуры женщин среднего возраста, постоянно преобразующих свой внешний облик // Психология субкультуры: феноменология и современные тенденции развития: материалы Междунар. науч. конф. Москва, РГГУ: Изд-во Института им. Л.С. Выготского, 2019б. С. 73–80.

Лабунская В.А. «Видимый» человек как социально-психологический феномен // Социальная психология и общество. 2010. № 1. С. 26–39.

Мясищев В.Н. Психология отношений. М.: Институт практической психологии, 1995. 356 с.

Недбаева С.В., Котова И.Б., Филин М.М. Влияние внешности как детерминанта личностной и профессиональной успешности человека // Здоровье и образование в XXI веке: электрон. науч.-образоват. вестник. 2018. Т. 20, № 6. С. 86–92.

Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. М.: Педагогика, 1989. Т. 2. 328 с.

Социальная психология внешнего облика: теоретические подходы и эмпирические исследования: коллективная монография / под науч. ред. В.А. Лабунской, Г.В. Серикова, Т.А. Шкурко. Ростов-на-Дону: Мини-Тайп, 2019. 456 с.

Харламенкова Н.Е., Кумыкова Е.В., Рубченко А.К. Психологическая сепарация: подходы, проблемы, механизмы. М.: Институт психологии РАН, 2015. 367 с.

Шнаккенберг Н. Мнимые тела, подлинные сущности: Преодоление конфликтов идентичности с внешностью и возвращение к подлинному Я: пер. с англ. 2-е изд., испр. и доп. Калининград: Phoca Books, 2018. 376 с.

Gupta N., Etcoff N.L., Jaeger M. Beauty in Mind: The Effects of Physical Attractiveness on Psychological Well-Being and Distress. Journal of Happiness Studies, 2015, pp. 1–13. DOI: 10.1007/s10902-015-9644-6

Parker K., Horowitz J.M., Stepler R. On Gender Differences, No Consensus on Nature vs. Nurture. Pew Research Centre, 12, 2017. URL: <https://www.pewsocialtrends.org/2017/12/05/on-gender-differences-no-consensus-on-nature-vs-nurture/> (дата обращения: 25.06.2019).

References

Baranskaya L.T., Tataurova S.S., Tkachenko A.E. *Osobnosti sovladayushchego povedeniya u «trudnyh» pacientov kliniki esteticheskoy hirurgii* [Features of coping behavior in "difficult" patients of the clinic of aesthetic surgery], *Psihologiya sovladayushchego povedeniya: materialy Mezhdunar. nauch.-prakt. konf.* [Psychology of coping behavior: Proceedings of the Intern. scientific-practical conf.], ed. by E.A. Sergienko, T.L. Kryukova. Kostroma, Kostroma Nekrasov State University Publ., 2007, pp. 300–302. (In Russ.)

Dmitrieva N.V., Dmitrieva A.D., Sokolova G.I. *Psihologicheskie osobnosti «Sovremennogo ideala zhenskoy krasoty» v social'noj seti Instagram* [Psychological features of the "Modern ideal of female beauty" in Instagram social network]. *Uchenye zapiski SPbGIPSR* [Scientific Notes of SPbGIPSR], 2019, vol. 32, № 2, pp. 9–21. (In Russ.)

Kryukova T.L., Os'minina A.A. *Otnoshenie k sebe kak faktor otnosheniya k svoemu vneshnemu obliku u zhenshchin srednej vzroslosti* [Self-attitude as a factor of attitude to one's outlook in middle-aged women]. *Vneshnij oblik v razlichnyh kontekstah vzaimodejstviya: materialy Vserossijskoj nauchnoj konferencii, 28–30 oktyabrya 2019 g.* [Appearance in various interactive contexts: Proceedings of the All-Russian Scientific Conference, October 28–30, 2019], ed. by P.N. Ermakov, V.A. Labunskaya, G.V. Serikov. Moscow, KREDO Publ., 2019, pp. 145–147. (In Russ.)

Kryukova T.L., Os'minina A.A. *Psihologicheskie aspekty osoboj subkul'tury zhenshchin srednego vozrasta, postoyanno preobrazuyushchih svoj vneshnij oblik* [Psychological aspects of the special subculture of middle-aged women, constantly transforming their appearance]. *Psihologiya subkul'tury: fenomenologiya i sovremennye tendencii razvitiya: materialy mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii* [Psychology of subculture: phenomenology and modern development trends: Proceedings of the International scientific conference]. Moscow, Russian State Humanitarian University, L.S. Vygotsky Institute Publ., 2019b, pp. 73–80. (In Russ.)

Labunskaya V.A. *«Vidimyj» chelovek kak social'no-psihologicheskij fenomen* [A "Visible" person as a socio-psychological phenomenon]. *Social'naya psihologiya i obshchestvo* [Social Psychology and Society], 2010, № 1, pp. 26–39. (In Russ.)

Myasishchev V.N. *Psihologiya otnoshenij* [Psychology of Relationships]. Moscow, Institut prakticheskoy psihologii Publ., 1995, 356 p. (In Russ.)

Недбаева С.В., Котова И.Б., Филин М.М. *Vliyanie vneshnosti kak determinanta lichnostnoj i professional'noj uspehnosti cheloveka* [The influence of an appearance as a personal and professional success determinant]. *Elektronnyj nauchno-obrazovatel'nyj Vestnik «Zdorov'e i obrazovanie v HKHI veke»* [Electronic Scientific and Educational Bulletin "Health

and Education in the XXI-st Century”], 2018, vol. 20, № 6, pp. 86–92. (In Russ.)

Rubinshtejn S.L. *Osnovy obshchej psihologii* [Fundamentals of General Psychology]. Moscow, Pedagogika Publ., 1989, vol. 2, 328 p. (In Russ.)

Social'naya psihologiya vneshnego oblika: teoreticheskie podhody i empiricheskie issledovaniy [Social psychology of the external appearance: theoretical approaches and empirical research], ed. by V.A. Labunskaya, G.V. Serikov, T.A. Shkurko. Rostov-on-Don, Mini-Type Publ., 2019, 456 p. (In Russ.)

Kharlamenkova N.E., Kumykova E.V., Rubchenko A.K. *Psihologicheskaya separaciya:*

podhody, problemy, mekhanizmy [Psychological separation: approaches, problems, mechanisms]. Moscow, Institut psihologii RAN Publ., 2015, 367 p. (In Russ.)

Shnakkenberg N. *Mnimye tela, podlinnye sushchnosti: Preodolenie konfliktov identichnosti s vneshnost'yu i vozvrashchenie k podlinnomu YA*, per. s angl. [Imaginary bodies, genuine entities: Overcoming identity conflicts with appearance and returning to a true Self], 2-e izd. Kaliningrad, Phoca Books Publ., 2018, 376 p. (In Russ.)

ОСКОРБЛЕНИЕ КАК ВЫСОКОТРАВМАТИЧНАЯ ДЛЯ ЛИЧНОСТИ СИТУАЦИЯ

Работа выполнена при поддержке Российского фонда фундаментальных исследований,
проект № 19-013-00011А

В статье изложены результаты теоретического исследования ситуации оскорбления, вызывающей серьезные последствия для психики человека. Оскорбление представляет собой негативное воздействие эмоционального характера, унижающее человека, и рассматривается в научной литературе как предумышленный, намеренный, целенаправленный вид эмоционального насилия. Латентная природа оскорбления, не оставляющего видимых физических повреждений у жертвы, зачастую предшествующего или сопутствующего другим видам насилия (физическому, сексуальному), существенно осложняет изучение данного явления. Оскорбление является стрессором высокой интенсивности, угрожает психологическому благополучию и целостности личности. Унижение достоинства, особенно принимающее систематический характер, негативным образом сказывается на самооценке человека, способствует его виктимизации и социальной изоляции. Приводятся такие основные характеристики оскорбления, как антропогенность, активность, осознанность, зависимость от контекста. Анализируются отличия оскорбления от другого, пассивного, подчас неосознаваемого агрессором вида эмоционального насилия – пренебрежения. Отмечаются особенности переживания оскорбления людьми разных возрастов и в различных отношениях (детско-родительских, партнерских, профессиональных). Особое внимание уделяется изучению психологических последствий оскорбления, включающих посттравматический стресс, некоторые психические расстройства и значительный ущерб для самооценки человека, его представления о себе самом.

Ключевые слова: оскорбление, эмоциональное насилие, стрессор высокой интенсивности, травматические ситуации, психологические последствия оскорбления, посттравматический стресс.

Информация об авторе: Бузина Александра Александровна, ORCID 0000-0001-8114-1443, аспирантка, место учебы: Федеральное государственное бюджетное учреждение науки «Институт психологии Российской академии наук» (ИП РАН), Москва, Россия.

E-mail: super-alex@mail.ru

Дата поступления статьи: 08.03.2020.

Для цитирования: Бузина А.А. Оскорбление как высокотравматичная для личности ситуация // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. Т. 26, № 2. С. 63–67. DOI 10.34216/2073-1426-2020-26-2-63-67.

Aleksandra A. Buzina

Institute of Psychology, Russian Academy of Sciences, Moscow

INSULT AS A HIGHLY TRAUMATIC SITUATION FOR A PERSONALITY

This work was supported by the Russian Foundation for Basic Research,
project 19-013-00011A

The article presents the results of a theoretical study dedicated to situation of insult that causes serious consequences for the human psyche. Insult is a negative impact of an emotional nature that degrades a person. In the scholarly literature it is considered to be a premeditated, intentional, purposeful type of emotional abuse. Insult is of latent nature; it does not result in actual physical insult for the victim's body, but often precedes or accompanies other forms of abuse (physical, sexual). This feature of insult complicates the study of this phenomenon significantly. Insult is a stressor of high intensity; it threatens the psychological well-being and integrity of a personality. Humiliation, especially systematic, affects a person's self-esteem negatively, contributes to its victimisation and social isolation. The main characteristics of the insult such as anthropogenicity, activity, awareness, contextual dependence are given. This article presents analysis of differences of the insult from the other, passive, and sometimes unconscious by the aggressor type of emotional abuse – from neglect. Features of experiencing of insult by people of different ages and in various relationships (parent-child, partner, professional) are noted. Particular attention is paid to the study of the psychological consequences of insult, including posttraumatic stress, some mental disorders and significant damage to a person's self-esteem, his self-image.

Keywords: insult, emotional abuse, stressors of high intensity, traumatic events, psychological consequences of insult, posttraumatic stress.

Information about the author: Aleksandra A. Buzina, ORCID 0000-0001-8114-1443, post-graduate student, Institute of Psychology, Russian Academy of Sciences, Moscow, Russia.

E-mail: super-alex@mail.ru

Article received: March 08, 2020.

For citation: Buzina A.A. Insult as a highly traumatic situation for a personality. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2020, vol. 26, № 2, pp. 63–67 (In Russ.). DOI 10.34216/2073-1426-2020-26-2-63-67.

Ситуации, связанные с серьезной угрозой здоровью, а подчас и жизни человека, вызывают затяжную или отсроченную реакцию – посттравматический стресс. При изучении таких ситуаций необходимо учитывать не только личностные особенности людей, уязвимых к его влиянию, но и специфику самого стрессора [Практическое руководство по психологии посттравматического стресса: 11].

Как свидетельствуют исследования, наибольшую психическую травматизацию вне зависимости от возраста влекут негативные ситуации, связанные с действиями других людей, особенно самых близких. Среди интенсивных травматических стрессоров антропогенного характера выделяется оскорбление. Его воздействие, на первый взгляд, не связано с непосредственной угрозой жизни и здоровью человека. Тем не менее оскорбление создает опасность для психологического благополучия личности, оно способно нарушить устойчивость и адекватность представлений человека о самом себе. По сути, оскорбление угрожает целостности человека, уничтожает его как личность [Харламенкова 2016а: 50].

Психологи отмечают скрытый, «неосязаемый» характер последствий оскорбления, их латентную природу: у жертвы не остается видимых повреждений, по которым можно было бы судить о тяжести нанесенного вреда [Nelms: 103]. Психологические последствия высмеивания, умаления заслуг, унижительной критики, пререканий, очернительства, клеветы и других оскорбительных действий нередко называют «невидимыми ранами» [Sims: 381].

Действуя намеренно, прибегающий к оскорблению человек старается подчинить своей воле другого, нанести ущерб его чувству собственного достоинства. Приобретая хронический характер, оскорбление приводит к потере чувства собственного достоинства, психологической депривации, развитию виктимности (склонности стать жертвой в будущем) [Харламенкова 2016б: 205–206].

С оскорблением можно столкнуться в различных отношениях – профессиональных, семейных, партнерских, дружеских. Несмотря на распространенность данной травматической ситуации, при ее изучении возникает ряд трудностей. Прежде всего, это отсутствие четкого определения оскорбления – понятия, являющегося предметом рассмотрения психологии, юриспруденции и лингвистики. В частности, правоведы указывают на субъективный характер представления об оскорблении, отмечая, что это понятие законодатель относит к оценочным. Содержание таких понятий нельзя определить однозначно, их смысл и значение зависят от конкретной обстановки, контекста [Кусов: 11]. Например, контроль на основе принуждения, вербальная и невербальная агрессия могут маскироваться под проявления любви или юмор [Francis, Pearson: 2–3].

За последние годы число исследований разного рода насилия неуклонно росло, однако негативное воздействие эмоционального характера, в том числе оскорбление, долго не получало должного внимания исследователей. А между тем эмоциональное негативное воздействие переживается в той же степени, что и физическое насилие [Karakurt, Silver: 804], выступая стрессором высокой интенсивности.

Общая характеристика стрессора «оскорбление». Толковый словарь при определении существительного «оскорбление» отсылает к глаголу «оскорбить» – «тяжело обидеть, унижить» [Ожегов, Шведова: 462]. Таким образом, под оскорблением следует понимать действия, тяжело обижающие, унижающие человека.

В юридической литературе под оскорблением понимают выраженную в неприличной форме отрицательную характеристику личности потерпевшего, имеющую обобщенный характер и унижающую его честь и достоинство. Отмечается умышленность данного воздействия: виновный осознает, что наносит оскорбление другому лицу, и желает совершить это деяние [Сидорова: 28–29].

Психологи и правоведы считают оскорбление агрессивным, целенаправленным, преднамеренным видом эмоционального (психического, психологического) насилия. Проявлениями оскорбления являются насмешки, передразнивание, упреки, угрозы, придирки, излишне резкая критика с переходом на личности. Активный характер и осознанность отличают оскорбление от другого вида эмоционального насилия – пренебрежения, которое подразумевает отказ от общения с другим человеком, игнорирование его чувств, равнодушие к нему. Пренебрежение носит пассивный, неумышленный характер: не проявляющий чуткости, не уважающий мнения других человек может считать свое поведение совершенно нормальным, не расценивая его как оскорбительное [Doherty: 4].

Различные проявления оскорбления нередко предшествуют физическому насилию. Эмоциональное негативное воздействие может как сопровождать физическое или сексуальное насилие, так и существовать самостоятельно, без причинения осязаемого ущерба жертве. Так, родитель может продемонстрировать неприязнь или враждебность ребенку словесно либо путем высказывания жестокой критики, демонстрации гримас [McGee, Wolfe: 4].

Обидчики могут прибегать к вербальным и невербальным формам оскорблений. Негативные оценки личности жертвы, выраженные вербально, нередко содержат бранные слова. Нецензурный характер используемой лексики отчасти объясняет недостаток эмпирических исследований феномена «оскорбление» [Huatt et al.: 6]. К невербальным оскорблениям относятся неприличные жесты и телодвижения, плевок, щелчки по лицу, определенная мимика, резкие одергивания, задиранье

одежды, запираение и удерживание в различных помещениях.

Переживание оскорбления в разные периоды взрослости. Большинство исследований посвящено переживанию эмоционального насилия (в том числе и оскорбления) в детстве. Находясь в уязвимом положении в силу особенностей возраста, ребенок не всегда способен противостоять нападкам, особенно если он находится в зависимом положении по отношению к обидчику. Оскорбления (крики, угрозы, брань) часто исходят от взрослых, наделенных в глазах ребенка авторитетом (родителей, других родственников, нянь, учителей, спортивных тренеров). В этом случае излишне резкая критика или проявления повышенного контроля, даже вызывая страдания ребенка, могут восприниматься им как нечто обыденное, позволительное взрослому.

Дети и подростки нередко становятся жертвами эмоционального насилия со стороны сверстников. Буллинг (травля) обычно исходит от более сильных физически и психологически ровесников [Duncan: 45]. В последнее время, с развитием компьютерных технологий, приобретает актуальность тема кибербуллинга – враждебных, агрессивных действий в электронной, цифровой среде, исходящих от одного человека или группы людей. Обычно это оскорбительные, угрожающие сообщения, причиняющие эмоциональный дискомфорт или вред другим пользователям. По данным ряда исследований, именно дети и подростки наиболее уязвимы к травле в Интернете [Emirtekin et al.].

Даже существуя в целом комплексе видов насилия, эмоциональное негативное воздействие характеризуется особо травмирующим эффектом. Оно самым пагубным образом сказывается на развитии детей, вызывая трудности в эмоциональной, поведенческой и когнитивной сферах [Glaser: 698].

У испытавших эмоциональное насилие детей впоследствии наблюдаются эмоциональная неустойчивость, агрессия, проблемы с учебой и социализацией, заниженная самооценка, предрасположенность к большому депрессивному расстройству и дистимии. Развивается уязвимость к таким психическим расстройствам, как депрессия, реактивное расстройство привязанности и диссоциативное расстройство личности. Эмоциональное насилие, пережитое в детстве, является этиологическим фактором для ряда психических расстройств, в частности диссоциального расстройства личности, синдрома Брикке и пограничного расстройства личности. Кроме того, для жертв эмоционального негативного воздействия велик риск стать агрессором или жертвой насилия уже во взрослой жизни (в частности, в партнерских отношениях), а также перенести жестокое отношение на собственного ребенка [Thompson, Kaplan: 146].

В подростковом возрасте на первый план выходит эмоциональное насилие (в том числе оскорби-

тельное поведение) в романтических отношениях. По данным зарубежных исследований, подростки сообщают о травмировавших их ситуациях клеветы, унижения (в том числе публичного), вербальной агрессии. Подобное жестокое обращение чревато проблемами уже во взрослой жизни: расстройствами пищевого поведения и развитием депрессии [Francis, Pearson: 2–3].

Пережившим эмоциональное насилие подросткам, как и взрослым людям, угрожают социальная изоляция, снижение самооценки, а также развитие виктимности, рискованного стиля поведения, пагубных пристрастий, склонности к правонарушениям и суицидальному поведению [Doherty: 14].

Люди крайне болезненно переживают воздействие событий, грубо нарушающих суверенность их личного пространства и причиняющих им эмоциональные страдания. В период средней взрослости одним из таких наиболее травмирующих личностей событий является оскорбление со стороны супруга (супруги) или деловых партнеров [Тарабарина и др.: 102].

Эмоциональное насилие в партнерских отношениях нередко принимает затяжной характер и губительно воздействует на психику жертвы. Так, женщины, подвергавшиеся насилию со стороны супругов и сожителей, в качестве сильнейших и самых болезненных отмечали переживания не физического, а именно психологического воздействия. Оскорбления умаляли чувство собственного достоинства жертв, что негативным образом сказывалось на их способности противостоять агрессорам. Чтобы утвердить свою власть в партнерских отношениях, субъекты насилия прибегали к разным тактикам: от насмешек и перехода на личности (в том числе публичного) до откровенных угроз причинить вред партнеру, его родственникам, детям и друзьям [Follingstad et al.: 108].

Для описания негативного эмоционального воздействия на рабочем месте используются термины «моббинг», «буллинг», «психологический террор». Обозначают они, по сути, одно и то же: систематическую травлю, притеснение, унижение, жестокое обращение с человеком со стороны его коллег, начальства или подчиненных. В качестве форм подобного обращения агрессоры прибегают к оскорблениям, запугивая жертв, критикуя их профессиональные качества и ставя под сомнение ценность достигнутых результатов. Отмечается, что подобное воздействие наносит психике работника вред, превышающий психологический ущерб от всех остальных напряженных ситуаций на рабочем месте, вместе взятых [Hoel et al.: 294, 296].

Пожилые люди сталкиваются с кумулятивной психической травмой, страдая как от последствий оскорблений, испытанных в детстве, подростковом и/или среднем возрасте, так и от актуальных ситуаций негативного эмоционального воздействия.

Ухудшение соматического и психического здоровья, зависимость от других людей, ухудшение финансового положения – все эти проблемы, характерные для многих пожилых людей, повышают их уязвимость к эмоциональному насилию, в том числе оскорблению. Унижение, вербальная агрессия, угрозы вызывают у пожилых людей ощущения беспомощности, никчемности, смущения, стыда [Van Den Bruele et al.: 106]. Другие психологические последствия переживания оскорбления в пожилом возрасте – выученная беспомощность, пассивность, демонстративное поведение.

Субъекты негативного воздействия (как правило, члены семей или персонал медицинских учреждений) нередко оскорбляют пожилых людей обращением к ним без должного уважения, почтения, как к детям. Кроме того, пожилые люди зачастую страдают от отсутствия общения, намеренного бойкота, изоляции от привычных круга общения и образа жизни [Daly, Jogerst: 57].

Следует отметить и психологические последствия эмоционального насилия (в том числе оскорбления), которые наблюдаются у людей всех возрастов. Это развитие тревожных расстройств, проблем со сном, расстройств пищевого поведения, депрессии и даже посттравматического стрессового расстройства [Doherty: 14]. Вне зависимости от возраста оскорбление способно вызывать отсроченную реакцию в виде посттравматического стресса. Высокая травматичность данной ситуации связана не только с риском разрушения целостности личности, но и с повторяющимся, хроническим характером оскорбления, способствующего закреплению роли жертвы [Харламенкова 2016а: 50].

Теоретический анализ научной литературы по проблематике эмоционального насилия вообще и оскорбления в частности позволяет сделать следующие **выводы**:

1. В научной литературе оскорбление рассматривается как активный, агрессивный, преднамеренный вид эмоционального насилия.

2. Представление об оскорблении носит субъективный характер и зависит от контекста ситуации.

3. Несмотря на латентный характер психологических последствий оскорбления, оно оказывает высокотравмирующее воздействие на личность, при этом переживание оскорбления имеет возрастные особенности.

4. Наиболее полное рассмотрение в научной литературе получила проблема переживания эмоционального насилия (в том числе оскорбления) в детстве и подростковом возрасте. В последнее время возрос интерес к изучению эмоционального насилия над пожилыми людьми. Представляется актуальным и необходимым изучение влияния эмоционального насилия (включая оскорбление) на людей, находящихся в периоде средней зрелости.

Список литературы

Кусов Г.В. Диагностика квалифицирующего признака «Неприличная форма» в судебной лингвистической экспертизе // Культура и текст. URL: <https://uni-altai.ru/ct/wp-content/uploads/2013/07/%D0%BA%D1%83%D1%81%D0%BE%D0%B220131.pdf> (дата обращения: 28.01.2020).

Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений. 4-е изд., доп. М.: ООО «А ТЕМП», 2006. 944 с.

Практическое руководство по психологии посттравматического стресса. Ч. 1. Теория и методы / Н.В. Тарабрина, В.А. Агарков, Ю.В. Быховец и др. М.: Изд-во «Когито-центр», 2007. 208 с.

Сидорова И.В. Оскорбление как разновидность психического насилия // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2017. № 1 (68). С. 28–32.

Тарабрина Н.В., Харламенкова Н.Е., Быховец Ю.В. и др. Посттравматический стресс и картина травматических событий в разные периоды зрелости // Психологический журнал. 2016. Т. 37, № 6. С. 94–108.

Харламенкова Н.Е. Интенсивность посттравматического стресса как отсроченной реакции на травматические события в разные периоды зрелости // Человек. Сообщество. Управление. 2016а. Т. 17, № 1. С. 42–56.

Харламенкова Н.Е. Эмоциональное оскорбление и пренебрежение и его психологические последствия для личности в разные периоды зрелости // Психология повседневного и травматического стресса: угрозы, последствия и совладание; отв. ред. А.Л. Журавлев, Е.А. Сергиенко Н.В. Тарабрина, Н.Е. Харламенкова. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016б. С. 193–214.

Daly J.M., Jogerst G. Statute Definitions of Elder Abuse. Journal of Elder Abuse & Neglect, 2003, 13 (4), pp. 39–57. DOI: 10.1300/j084v13n04_03

Doherty D., Berglund D. Psychological abuse: A discussion paper, 2008. URL: <https://www.canada.ca/content/dam/phac-aspc/migration/phac-aspc/sfv-avf/sources/fv/fv-psych-abus/assets/pdf/fv-psych-abus-eng.pdf> (дата обращения: 30.01.2020).

Duncan R. D. Maltreatment by Parents and Peers: The Relationship between Child Abuse, Bully Victimization, and Psychological Distress. Child Maltreatment, 1999, 4 (1), pp. 45–55. DOI: 10.1177/1077559599004001005

Emirtekin E., Balta S., Kircaburun K., Griffiths M. Childhood Emotional Abuse and Cyberbullying Perpetration Among Adolescents: The Mediating Role of Trait Mindfulness. International Journal of Mental Health and Addiction, 2019. DOI: 10.1007/s11469-019-0055-5

Follingstad D.R., Rutledge L.L., Berg B.J., Hause E.S., Polek D.S. The role of emotional abuse in physically abusive relationships. Journal of Family

Violence, 1990, vol. 5, № 2, pp. 107–120. DOI: 10.1007/BF00978514

Francis L., Pearson D. The Recognition of Emotional Abuse: Adolescents' Responses to Warning Signs in Romantic Relationships. *Journal of Interpersonal Violence*, 2019, pp. 1–25. DOI: 10.1177/0886260519850537

Hoel H., Zapf D., Cooper C.L. Workplace bullying and stress. *Research in Occupational Stress and Well-Being*, 2015, pp. 293–333. DOI: 10.1016/s1479-3555(02)02008-5

Hyatt C.S., Maples-Keller J.L., Sleep C.E., Lynam D.R., Miller J.D. The anatomy of an insult: Popular derogatory terms connote important individual differences in Agreeableness/Antagonism. *Journal of Research in Personality*, 2018, vol. 78, pp. 1–62. DOI: 10.1016/j.jrp.2018.11.005

Glaser D. Emotional abuse and neglect (psychological maltreatment): a conceptual framework. *Child Abuse & Neglect*, 2002, 26 (6–7), pp. 697–714. DOI: 10.1016/s0145-2134(02)00342-3

Karakurt G., Silver K.E. Emotional Abuse in Intimate Relationships: The Role of Gender and Age. *Violence and Victims*, 2013, 28 (5), pp. 804–821. DOI: 10.1891/0886-6708.vv-d-12-00041

McGee R.A., Wolfe D.A. Psychological maltreatment: Toward an operational definition. *Development and Psychopathology*, 1991, 3, pp. 3–18. DOI: 10.1017/s0954579400005034

Nelms B.C. Emotional abuse: Helping prevent the problem. *Journal of Pediatric Health Care*, 2001, 15 (3), pp. 103–104. DOI: 10.1067/mp.2001.114791

Sims C.-D.L. Invisible Wounds, Invisible Abuse: The Exclusion of Emotional Abuse in Newspaper Articles. *Journal of Emotional Abuse*, 2008, 8 (4), pp. 375–402. DOI: 10.1080/10926790802480422

Thompson A.E., Kaplan C.A. Childhood Emotional Abuse. *British Journal of Psychiatry*, 1996, 168 (02), pp. 143–148. DOI: 10.1192/bjp.168.2.143

Van Den Bruele A.B., Dimachk M., Crandall M. Elder Abuse. *Clinics in Geriatric Medicine*, 2019, v. 35, № 1, pp. 103–113. DOI: 10.1016/j.cger.2018.08.009

References

Kusov G.V. *Diagnostika kvalifitsiruiushchego priznaka «Neprilichnaia forma» v sudebnoi lingvisticheskoi ekspertize* [Diagnosing the indicators of indecency in linguistic expressions in forensic

examination]. *Kul'tura i tekst* [Culture and text]. URL: <https://uni-altai.ru/ct/wp-content/uploads/2013/07/%D0%BA%D1%83%D1%81%D0%BE%D0%B220131.pdf> (data obrashcheniia: 28.01.2020). (In Russ.)

Ozhegov S.I., Shvedova N.Iu. *Tolkovyi slovar' russkogo iazyka: 80 000 slov i frazeologicheskikh vyrazhenii* [Defining Dictionary of the Russian Language: 80,000 words and phraseological expressions], 4-e izd., dop. Moscow, A TEMP Publ., 2006, 944 p. (In Russ.)

Prakticheskoe rukovodstvo po psikhologii posttravmaticheskogo stressa. Ch. 1. Teoriia i metody [Practical guide to the psychology of post-traumatic stress. Part 1. Theory and methods], N.V. Tarabrina, V.A. Agarkov, Iu.V. Bykhovets and etc. Moscow, Kogito-tsentr Publ., 2007, 208 p. (In Russ.)

Sidorova I.V. *Oskorblenie kak raznovidnost' psikhicheskogo nasiliia* [Insult as a kind of psychic violence]. *Psikhopedagogika v pravookhranitel'nykh organakh* [Psychopedagogics in law enforcement], 2017, № 1 (68), pp. 28–32. (In Russ.)

Tarabrina N.V., Kharlamenkova N.E., Bykhovets Iu.V. i dr. *Posttravmaticheskii stress i kartina travmaticheskikh sobytii v raznye periody vzroslosti* [Post-traumatic stress and the traumatic events in different periods of adulthood]. *Psikhologicheskii zhurnal* [Psychological Journal], 2016, v. 37, № 6, pp. 94–108. (In Russ.)

Kharlamenkova N.E. *Intensivnost' posttravmaticheskogo stressa kak otsrochennoi reaktsii na travmaticheskie sobytia v raznye periody vzroslosti* [The intensity of post-traumatic stress as the delayed reaction on the traumatic events in different periods of adulthood]. *Chelovek. Soobshchestvo. Upravlenie* [Human. Community. Management], 2016a, v. 17, № 1, pp. 42–56. (In Russ.)

Kharlamenkova N.E. *Emotsional'noe oskorblenie i prenebrezhenie i ego psikhologicheskie posledstviia dlia lichnosti v raznye periody vzroslosti* [[Emotional abuse and neglect and its psychological consequences for personality in different periods of adulthood]. *Psikhologiya povsednevnogo i travmaticheskogo stressa: ugrozy, posledstviia i sovladanie* [Psychology of everyday and traumatic stress: threats, consequences, coping], ed. by A.L. Zhuravlev, E.A. Sergienko N.V. Tarabrina, N.E. Kharlamenkova. Moscow, Institut psikhologii RAN Publ., 2016b, pp. 193–214. (In Russ.)

Дементий Людмила Ивановна
Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского
Маленов Александр Александрович
Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского

СУБЪЕКТНОСТЬ КАК ФАКТОР ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ НА ЭТАПЕ САМОРЕАЛИЗАЦИИ

Приводятся аргументы о том, что развитие субъектности личности на этапе самореализации происходит в разных сферах жизнедеятельности. Помимо профессиональной деятельности и межличностных отношений к числу таких сфер относятся образование, актуализирующее ситуации самоопределения и поиска ресурсов совладания с возрастными трудностями. Проверяется гипотеза о том, что получение психологического образования на этапе самореализации способствует усилению ряда субъектных качеств: самоактуализации, адаптационного потенциала и проактивного копинга. На выборке лиц 21–55 лет из 155 человек с помощью соответствующего методического и статистического комплекса выделено три типа личности: «совладающие», «стремящиеся к самоактуализации» и «не стремящиеся к проактивному совладанию». Самым уязвимым типом является последний, включающий не достигших оптимального уровня личностной зрелости, в том числе в сфере адаптивного и совладающего поведения. Самые высокие показатели личностной зрелости имеют представители второго типа – «стремящиеся к самоактуализации», большая часть которых (65,6 %) является студентами факультета психологии. На основе анализа полученных результатов делается заключение о том, что при получении психологического образования на этапе самореализации складываются наиболее благоприятные условия для позитивных изменений в сфере самосознания, повышения уровня адаптационного потенциала и личностной зрелости. Стремление к последним, в свою очередь, одновременно выступает движущей силой в ситуации выбора соответствующего направления обучения.

Ключевые слова: личность, субъект, субъектность, самоактуализация, адаптационный потенциал, проактивное совладание, развитие, психологическое образование

Информация об авторах: Дементий Людмила Ивановна, доктор психологических наук, профессор, Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского, Омск, Россия.

E-mail: lyudmiladementiy@mail.ru

Маленов Александр Александрович, ORCID 0000-0002-3654-956X, Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского, Омск, Россия.

E-mail: malyonov@mail.ru

Дата поступления статьи: 16.03.2020.

Для цитирования: Дементий Л.И., Маленов А.А. Субъектность как фактор личностного развития на этапе самореализации // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. Т. 26, № 2. С. 68–78. DOI 10.34216/2073-1426-2020-26-2-68-78.

Lyudmila I. Dementiy
Dostoevsky Omsk State University
Aleksandr A. Malyonov
Dostoevsky Omsk State University

SUBJECTIVITY AS A FACTOR IN PERSONAL DEVELOPMENT AT THE STAGE OF SELF-REALISATION

Arguments are presented that the development of personality subjectivity at the stage of self-realisation occurs in different spheres of life. In addition to professional activities and interpersonal relationships, such areas include education that updates the situation of self-determination and the search for resources to cope with age-related difficulties. The hypothesis is tested that obtaining a psychological education at the stage of self-realisation strengthens a number of subjective qualities – self-actualisation, adaptive potential and proactive coping. On the sample of people aged 21-55, out of 155 people, using the appropriate methodological and statistical complex, three types of personality were identified – «able to cope», «aspiring to self-actualisation» and «not aspiring to proactive coping». The most vulnerable type is the latter, including those who have not reached the optimum level of personality maturity, including the sphere of adaptive and coping behaviour. Representatives of the second type «aspiring to self-actualisation» have the highest indicators of personal maturity, most of which (65.6%) are students of the faculty of psychology. Based on the analysis of the results obtained, it is concluded that the most favourable conditions for positive changes in the field of self-awareness, increase in the level of adaptive potential and personal maturity are formed while obtaining a psychological education at the stage of self-realisation. The desire of the latter, in its turn, simultaneously acts as a driving force in the situation of choosing the appropriate direction of study.

Keywords: personality, subject, subjectivity, self-actualisation, adaptive potential, proactive coping, development, psychological education.

Information about the authors: Lyudmila I. Dementiy, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Dostoevsky Omsk State University, Omsk, Russia.

E-mail: dementiy@univer.omsk.su

Aleksandr A. Malyonov, ORCID 0000-0002-3654-956X, Dostoevsky Omsk State University, Omsk, Russia.

E-mail: malyonov@univer.omsk.su

Article received: March 16, 2020.

For citation: Dementiy L.I., Malyonov A.A. Subjectivity as a factor in personal development at the stage of self-realisation. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2020, vol. 26, № 2, pp. 68–78 (In Russ.). DOI 10.34216/2073-1426-2020-26-2-68-78.

Категория субъекта, несмотря на разные подходы к ее трактовке, представляет особую ценность для психологической науки и практики благодаря своему созидательному, ориентирующему и моделирующему характеру. Опираясь на классические идеи, исследователи продолжают поиски критериев оценки субъекта и меры проявления субъектности как его основополагающего свойства, раскрывающегося через способность активного воплощения внутренних субъектных качеств (ответственность, самопознание, саморазвитие, самодетерминация и др.) в реальных взаимоотношениях с миром, другими людьми, в условиях жизнедеятельности. Вслед за С.Л. Рубинштейном, раскрывающим «принцип самодетельности субъекта» через способность менять среду, себя и других [Рубинштейн 2003], что, собственно, и является субъектностью, большинство ученых продолжают линию изучения человека как деятеля через призму этапов его развития. По мнению С.А. Хазовой, развитие субъектности неразрывно связано с решением человеком ключевых возрастных задач, направляющих его активность либо на себя, свой внутренний мир, либо на внешний – предметный, социальный [Хазова].

Вместе с тем следует отметить, что в современном обществе возрастные границы, при их хронологическом сохранении, становятся относительно условными. Все чаще говорят о возрасте как социально-психологическом явлении [Ильин]. В этом случае оправданным шагом выступает введение периодизаций развития личности, позволяющих сочетать возрастные аспекты динамики в контексте жизненного пути как проявление субъектности личности в решении задач и удовлетворения потребностей определенного этапа. В рамках данного исследования нас интересует этап развития, который мы обозначили как этап самореализации, преимущественно локализующийся в пространстве зрелых возрастов. Очевидно, что задачи развития личности, их приоритетность на каждом этапе развития человека разные. Наиболее созвучной и отвечающей нашим запросам в этом случае выступает периодизация, предложенная Е.А. Лукиной, объединяющая три периода развития личности в возрасте от 20 до 55 лет, в каждом из которых автор выделяет приоритетные потребности, а в нашей терминологии – задачи личностного развития. Первый период (20–25 лет) автор описывает через стремление личности к самовыражению и самоутверждению, прежде всего, для получения

уважения и одобрения со стороны окружающих, в 26–40 лет самоутверждение строится на основе уже имеющегося внутреннего потенциала и самоотношения, а приоритетной для личности потребностью выступает самореализация, тогда как в период 41–55 лет на фоне усиления потребности в безопасности своей и близких увеличивается ценность духовно-смысловой сферы и самореализации для служения другим. Таким образом, отмечает автор, этот этап развития личности отличается постепенным переходом ориентации с себя на других людей [Лукина].

Возвращаясь к идее субъектности, можно предположить, что основными сферами ее проявления на этапе самореализации являются производственные и межличностные (прежде всего семейные) отношения, а также особенности переживания и поведения при столкновении с нормативными и ненормативными кризисами развития. В многочисленных исследованиях отмечается, что именно с этими сферами связываются основные компетенции, необходимые для развития субъекта и субъектности в этот период: профессиональная успешность (Л.А. Головей), эффективное поведение в конфликте (М.М. Кашапов), коммуникативная компетентность (В.И. Кашницкий), конструктивные связи с семьей (М.В. Сапоровская), стрессоустойчивость и навыки преодоления трудностей (А.Л. Журавлев, Е.А. Сергиенко, Т.Л. Крюкова), смысловые ориентации и ресурсы в период кризиса (К.В. Карпинский, К.Н. Поливанова) [Головей; Карпинский; Кашапов; Кашницкий; Крюкова; Поливанова; Сапоровская; Стресс, выгорание, совладание]. Таким образом, именно в профессиональной деятельности и межличностных отношениях происходит основное развитие субъекта на этапе самореализации, поскольку именно в них «возникают ситуации, являющиеся вызовами независимости, автономности, целостности, креативности субъекта и требующими от субъекта зрелого совладания с трудностями» [Хазова: 26].

Мы же в рамках данной работы предлагаем ввести для оценки субъектности на этапе самореализации еще одну сферу жизнедеятельности личности – образование. Согласно традиционному представлению, удовлетворение образовательных потребностей является прерогативой юношеского возраста, содержание которого направлено на освоение будущей профессиональной деятельности в качестве ведущей задачи этого периода. Тем интереснее понять мотивацию получения образова-

ния взрослой личностью, как правило уже имеющей его необходимый уровень для осуществления трудовой деятельности. Мы полагаем, что эта сфера может помочь личности обрести новые ресурсы для решения актуальных для нее задач, в том числе благодаря проявлению субъектности. Особое значение для личности на этапе самореализации, на наш взгляд, имеет психологическое образование. Его выбор зачастую обусловлен именно личностными запросами, точнее, стремлением обнаружить новые или восстановить уже затраченные ресурсы для повышения эффективности своей жизнедеятельности на данном этапе развития. И именно в этом случае мы полагаем обнаружить в большей степени проявления субъектности и установить связь образования с основными сферами ее проявления на этапе самореализации. Другими словами, обращение к причинам получения образования, на наш взгляд, согласуется с основными идеями оценки субъектности, поскольку ее качество и развитие в значительной мере определяются мотивационной сферой личности и ее самосознанием (С.Л. Рубинштейн), а также раскрываются в ситуациях осуществления свободного выбора и готовности нести за него ответственность (В.А. Петровский) [Петровский; Рубинштейн 2005]. Поскольку изучение всех потенциальных субъектных качеств личности, актуализируемых в процессе получения психологического образования, невозможно, мы их ограничим уровнем самоактуализации, адаптационным потенциалом и проактивным совладающим поведением. Выбор этих конструктов мотивирован следующими соображениями: 1) попаданием в поле личностных запросов при обучении на факультетах психологии взрослых оптантов [Дементий, Хохлова; Маленов 2011; Маленов 2013]; 2) однозначностью их связи с проявлением субъектности. Постараемся кратко обосновать последнее утверждение.

Феномен самоактуализации, безусловно, включает субъектную позицию, поскольку подразумевает человека, максимально полно использующего и реализующего свои таланты, способности, возможности, потенциал личности [Маслоу 2013а]. Это, в свою очередь, в качестве предварительного условия требует не только их наличия, но и определенной степени сформированности. И если некоторые черты могут проявляться довольно рано (например, непосредственность, простота и естественность, свежесть и эффективность восприятия, креативность, независимость), то целый ряд выступает продуктом длительного и мощного социального и личностного развития – автономия, принятие себя и других, глубокие межличностные отношения, вершинные переживания, общественный интерес, уверенность в себе [Маслоу 2013б]. Это непрерывный динамический процесс актуализации и развития потенциальных возможностей,

когда субъект, «используя приобретенный опыт, осуществляет накопление нового опыта, тем самым детерминируя изменения в самом себе» [Самаль: 151]. При этом нельзя забывать, что полнота и степень самоактуализации, в частности, определяется его местом в мире, тем социальным (историческим, культуральным) контекстом, в который он включен. И сама среда может как препятствовать, так и содействовать этому процессу [Рябикина, Танасов].

Что касается адаптационного потенциала, его чаще раскрывают через уровень психического здоровья и оптимального функционального состояния организма, определяющий границы и потенциальную успешность приспособления к широкому диапазону факторов внешней среды (А.Г. Маклаков, В.А. Кулганов), а также адекватность реакций в отношении ее неблагоприятных воздействий (И.Б. Ушаков, О.Г. Сорокин) и степень противостояния эмоциональным и поведенческим срывам (Н.Л. Коновалова) [Коновалова; Кулганов, Шенберг, Короткова; Маклаков; Ушаков, Сорокин]. Принципиально важным для нас выступает тот факт, что это интегральное и системное сочетание индивидуальных, психологических и личностных явных и латентных признаков, по мнению А.М. Богомоллова, зависит от возрастных и субъектных качеств человека [Богомоллов]. При этом, как отмечает С.Т. Посохова, его актуализация непосредственно зависит от степени активности самой личности, необходимой, прежде всего, в измененных условиях жизнедеятельности для создания и реализации новых программ поведения [Посохова].

В свою очередь, попадание проактивного копинга в предмет исследования требует обоснования через оценку возможных вариантов совладающего поведения личности. В частности, Е.С. Старченкова в своей работе указывает на три уровня копинга: реактивный, антиципаторно-превентивный и проактивный. Реактивный уровень совладания предполагает в основном реагирование на трудную ситуацию привычными способами, уже имеющимися в копинг-арсенале человека. Антиципаторно-превентивный уровень совладания включает уточнение возможных реалистичных потерь в ближайшем будущем, оценку предстоящего риска и выбор способов его избегания за счет имеющихся «ресурсных комбинаций». Проактивный уровень совладания, являясь интегральным, включающим два указанных, напротив, связан с будущим отдаленным и неопределенным, с учетом всей сложности, многомерности и вариативности жизненного пути [Старченкова]. То есть в контексте субъектного подхода проактивный копинг вызывает особый интерес, так как способствует «регуляции насущных состояний человека тем, что снижает уровень психической напряженности за счет продуманного накопления, перераспределения, комбинирования ресурсов».

тем самым имея отношение «к личностному росту, профессиональному самосовершенствованию, построению жизненного пути» [Старченкова: 200]. Более того, эффективность преодоления кризисов, жизненных трудностей, выступающих своеобразным вызовом для личности, одновременно, по мнению С.А. Хазовой, выступает вызовом и критерием оценки развития ее субъектности [Хазова].

Итак, основная гипотеза исследования: такие субъектные качества, как самоактуализация, адаптационный потенциал и проактивный копинг имеют достаточный уровень развития у личности на этапе самореализации, при этом он выше у лиц, получающих психологическое образование, выбор которого можно также расценивать как проявление субъектности.

Базой исследования выступил факультет психологии Омского государственного университета им. Ф.М. Достоевского, обеспечивший нас основной эмпирической группой – студентами, получающими соответствующее образование (64 человека) в возрасте от 21 до 55 лет. В качестве контрольной группы выступили представители этапа самореализации, не проходящие и не проходившие соответствующую учебно-профессиональную подготовку (91 человек). Всего в исследовании приняли участие 155 человек на этапе самореализации, из них достигшие периода самоутверждения – 54 человека, собственно самореализации – 53 человека, самоактуализации – 48 человек. Психодиагностический комплекс включал следующие методики: «Самоактуализационный тест» – САТ (Э. Шостром, адаптация – Ю.Е. Алешина, Л.Я. Гозман, М.В. Загика, М.В. Кроз); «Потери и приобретения персональных ресурсов» – ОППР (Н. Водопьянова, М. Штейн); «Проактивное совладающее поведение» – РСІ (Л. Аспинвалл, Р. Шварцер и Тауберт, адаптация – Е. Старченкова) [Алешина; Водопьянова; Водопьянова, Наследов]. Для обработки данных применялся иерархический кластерный анализ, критерий значимости различий Краскела – Уоллиса (*H*). Основной замысел исследования заключался в выделении разных групп опрашиваемых на основе оценки заявленных конструктов с дальнейшей конкретизацией их состава, в том числе через призму наличия/отсутствия психологического образования.

Перейдем к обсуждению результатов исследования. Процедура кластеризации позволила нам выявить три типа личности, присутствующие на этапе самореализации, достаточно различающиеся между собой по уровню развития всех измеряемых субъектных конструктов. Первую, самую многочисленную группу (47,7 %) отличают умеренные показатели по всем шкалам самоактуализации и адаптационному потенциалу на фоне самых высоких показателей проактивного совладания. Обозначим ее условно «совладающие». Вторую груп-

пу (20,6 %) отличают, напротив, самые высокие показатели по всем шкалам САТ и адаптационного потенциала на фоне средних данных по шкалам проактивного копинга. Обозначим их как «стремящиеся к самоактуализации». И последняя, третья группа (31,6 %) имеет самые низкие значения по всем шкалам проактивного копинга на фоне средних показателей уровня самоактуализации и адаптационного потенциала. Обозначим их как «не стремящиеся к проактивному совладанию».

Таким образом, мы можем констатировать, что на этапе самореализации у большинства опрошенных нами людей не наблюдаются гипертрофированные тенденции к самоактуализации, однако и высокими их назвать трудно, скорее, они попадают в область нормы, не достигая максимальных значений. Тем не менее выделяется группа лиц, у которых эти тенденции выражены более явно. То же можно сказать и про совладающее поведение проактивного типа: показатели обследуемых имеют средние оценки. Если для таких стратегий, как поиск инструментальной и эмоциональной поддержки, это вполне объяснимо с учетом этапа развития личности, то остальные реакции, а именно: рефлексивное, стратегическое планирование, превентивное и проактивное преодоление – гипотетически должны быть более выражены у личности на этапе самореализации. Это важно, поскольку суть проактивного преодоления, собственно, и заключается в усилиях по формированию общих ресурсов, способствующих личностному росту [Aspinwall, Taylor; Greenglass; Schwarzer, Taubert]. Однако напомним, что среди представленных имеется группа (самая многочисленная) с относительно высокими показателями проактивного совладания, члены которой способны к конструктивному целеполаганию, анализу альтернатив достижения целей и оценке последствий их реализации, составлению конкретного плана действий, в том числе направленного на предвосхищение потенциальных трудностей и нейтрализацию негативных последствий до их реального появления. Однако уровень ресурсности этой группы (как и у первой) – средний (в пределах 0,8–1,2 балла), тогда как адаптационный потенциал личности и, как следствие, меньшая стрессовая уязвимость свойственны тем, кто имеет более высокий уровень самоактуализации. Это вполне объяснимо, так как индекс ресурсности в данном случае выступает следствием сбалансированности жизненных разочарований и достижений при доминировании последних (см. табл. 1).

После общего психологического портрета групп целесообразно перейти к их конкретному качественному анализу. Особый интерес для нас представляют два момента: как в этих группах распределились представители разных периодов развития и где оказалось больше субъектов психологического образования. Результаты оказались в принципе

Уровень и различия самоактуализации, адаптационного потенциала и проактивного копинга разных личностных типов на этапе самореализации

Компонент личности, шкалы	Кластеры			Н эмп.	р
	1	2	3		
<i>Уровень самоактуализации</i>					
Ориентация во времени	9(±3,25)	11(±2,24)	9(±2,31)	12,71	0,002
Поддержка	47(±8,42)	57(±7,48)	46(±7,07)	32,52	0,000
Ценностные ориентации	13(±2,88)	14(±2,61)	11(±2,46)	16,94	0,000
Гибкость поведения	12(±3,43)	15(±2,81)	13(±3,15)	15,54	0,000
Сензитивность	6(±1,83)	8(±2,00)	6(±1,68)	18,18	0,000
Спонтанность	7(±2,04)	9(±2,22)	7(±2,26)	17,14	0,000
Самоуважение	10(±3,05)	12(±2,24)	9(±2,36)	30,29	0,000
Самопринятие	11(±3,45)	14(±2,27)	11(±3,50)	21,42	0,000
Представления о природе человека	6(±1,55)	6(±1,72)	5(±1,68)	5,63	0,06
Синергия	5(±1,28)	5(±1,47)	4(±1,27)	5,78	0,056
Принятие агрессии	7(±2,24)	9(±2,41)	7(±1,99)	15,42	0,000
Контактность	9(±2,66)	12(±2,78)	10(±2,50)	18,37	0,000
Познавательные потребности	5(±1,84)	6(±1,77)	5(±1,70)	15,43	0,000
Креативность	6(±1,73)	7(±1,61)	6(±2,23)	11,87	0,003
<i>Адаптационный потенциал</i>					
Индекс ресурсности	1(±0,88)	2(±1,04)	1(±0,53)	5,84	0,054
<i>Проактивное совладание</i>					
Проактивное совладание (общ.)	159(±12,04)	138(±9,60)	124(±10,49)	110,99	0,000
Проактивное преодоление	45(±4,99)	43(±4,56)	37(±4,53)	54,16	0,000
Рефлексивное преодоление	36(±4,42)	31(±4,25)	27(±4,19)	69,12	0,000
Стратегическое планирование	12(±2,57)	10(±3,05)	9(±2,49)	34,78	0,000
Превентивное преодоление	32(±4,34)	27(±4,32)	24(±3,53)	62,16	0,000
Поиск инструментальной поддержки	21(±4,36)	15(±4,25)	16(±3,55)	41,49	0,000
Поиск эмоциональной поддержки	14(±3,03)	11(±3,05)	11(±2,78)	31,69	0,000

Таблица 2

Распределение опрошенных по группам с учетом периода развития и наличия/отсутствия психологического образования (в %)*

Критерий	Кластеры		
	1	2	3
<i>Получающие психологическое образование</i>	43,2	65,6	20,4
Период самоутверждения	17,5	37,5	0
Период самореализации	14,9	28,13	10,20
Период самоактуализации	12,16	0	10,20
<i>Не получающие психологическое образование</i>	56,8	34,4	79,6
Период самоутверждения	21,62	25	10,20
Период самореализации	12,62	9,38	32,65
Период самоактуализации	21,62	0	36,73

* При указании числа опрошенных с учетом периода развития приводится % от общего числа лиц, составляющих группу по критерию образования.

объяснимы, но не всегда предсказуемы. В частности, наибольшее количество получающих психологическое образование (65,6 %) оказалось во второй группе – «стремящихся к самоактуализации», при этом в нее не попал ни один представитель собственно периода самоактуализации, независимо от

того, является ли опрошенный студентом факультета психологии или нет (см. табл. 2).

Детальный анализ состава каждой группы позволяет выдвинуть следующие тезисы. Первый, самый многочисленный кластер – «совладающие», включает представителей всех периодов этапа са-

мореализации, в принципе, независимо от наличия (43,2 %) или отсутствия (56,8 %) психологического образования. То есть на этом этапе развития личность имеет достаточный опыт совладания с трудными жизненными ситуациями, стремясь закреплять наиболее успешные стратегии поведения, в том числе проактивного типа, направленные на контроль потенциальных угроз. Этот опыт приобретает самостоятельно, и психологическое образование в данном случае потенциально может выступать фактором, усиливающим подобный эффект, однако не является его прямым детерминантом. Тогда как его получение, особенно в периоды самоутверждения (37,5 %) и самореализации (28,1 %) может выступать в качестве такового, изменяя самосознание на фоне активного стремления к саморазвитию и усилению адаптационного потенциала. Другими словами, на этапе самореализации личность нуждается в усилении своих позиций в настоящем, интегрируя опыт прошлого для прогноза развития в будущем, пытаясь балансировать между независимостью, отстаиванием собственной индивидуальности и субъектности, с одной стороны, и укреплением межличностных связей, поиском конструктивной и оптимальной поддержки окружающих, с другой. Эта работа, в свою очередь, требует высокой сензитивности в оценке своих потребностей и переживаний, позитивного самоотношения, обнаружения условий для самопринятия и самоуважения на фоне принятия и уважения других через способность к установлению глубоких эмоциональных связей с ними. В решении этих задач психологическое образова-

ние может быть важным подспорьем, о чем свидетельствует доминирование в кластере «стремящиеся к самоактуализации» лиц, его получающих, на этапе самореализации: их количество практически вдвое превосходит тех, кто его не получает. Однако это также может свидетельствовать о сформированности запроса со стороны личности на определенном этапе своего развития и обращении к соответствующей области знаний с целью его удовлетворения. Кроме того, уровень самоактуализации глобально расценивается как комплекс качеств личности, свидетельствующий о ее зрелости. Условной диагностической нормой в данном случае выступают показатели в пределах «выше среднего» (значения Т-баллов в диапазоне 55–66 %), что свидетельствует о достижении субъектом оптимального уровня личностной зрелости [Ильин]. Логично предположить, что обследование людей определенного возраста на этапе самореализации позволит подтвердить, что показатели большинства из них окажутся в этих пределах, независимо от наличия/отсутствия психологического образования. То есть, другими словами, лица зрелого возраста, в том числе поступающие на факультет психологии, уже имеют определенный уровень личностной зрелости. Допуская эту возможность и даже принимая ее как определенный факт, мы все же полагаем, что психологическое образование действительно способно не только удовлетворить потребности личности в самоактуализации, но и усилить ее ресурсы, опираясь, в частности, на ее субъектность. И это подтверждает ряд исследований, в том числе и наших [Белых; Маленов 2017;

Таблица 3

Уровень самоактуализации разных личностных типов на этапе самореализации (Т-баллы, ср. значения)*

Шкалы	Кластеры		
	1	2	3
Ориентация во времени	52,94	65,63	54,98
Поддержка	52,66	63,26	51,07
Ценностные ориентаций	63,18	70,16	56,84
Гибкость поведения	51,01	63,67	53,91
Сензитивность	46,57	58,65	43,33
Спонтанность	48,36	61,83	47,52
Самоуважение	66,67	80	56,73
Самопринятие	52,38	66,81	50,63
Представления о природе человека	57,16	57,5	50
Синергия	64,67	66,52	57,73
Принятие агрессии	45,52	56,64	43,62
Контактность	46,62	59,84	48,37
Познавательные потребности	46,19	56,25	41,19
Креативность	43,53	52,01	42,42
Среднее значение	52,68	62,77	49,88

* Курсивом выделены результаты, достигающие оптимального уровня личностной зрелости, полужирным шрифтом – превосходящие его.

Маленов 2015; Самаль], включая настоящее. Так, нами было обнаружено, что самые высокие показатели личностной зрелости имеют представители второго кластера, а самые невысокие – третьего. Именно в группе, в составе которой доминируют студенты факультета психологии, показатели попадают в область оптимальных и высоких (но не достигающих предельных) значений по 13 из 14 шкал. Аналогичные показатели присутствуют и в первой группе, однако их количество равно четырем, тогда как в третьем кластере таких результатов три. Вместе с тем необходимо отметить, что ни в одной группе не обнаружены показатели ниже 40 %, свидетельствующие о деформации системы установок и отношений личности к разным сторонам жизни, ее недостаточном уровне зрелости (см. табл. 3).

Косвенное подтверждение дает нам и целостный психологический портрет третьей группы опрошенных – «не стремящиеся к проактивному совладанию». Напомним, что представители этого кластера имеют средние показатели уровня самоактуализации и адаптационного потенциала на фоне самых низких значений по всем шкалам проактивного копинга. Примечательным является то, что личность этого типа прибегает к разным формам (эмоциональной, инструментальной) поддержки извне, особенно нуждаясь в ней (средний показатель по шкале «поддержка» $46 \pm 7,07$) на фоне необходимости усиления самооценности (средний показатель по шкале «самоуважение» $9 \pm 2,36$). И практически 80 % состава этой группы образуют лица, не имеющие психологического образования и не получающие его. Тогда как процент последних в этом кластере (20,4 %) распределяется поровну между представителями периода самореализации и самоактуализации. Важным нам видится то, что аналогичные группы среди не получающих психологическое образование в эти периоды составляют более 30% опрошенных. То есть можно заключить, что значительная часть опрошенных в возрасте от 26 до 55 лет нуждается в усилении копинг-репертуара, необходимого для эффективного преодоления жизненных трудностей на фоне недостаточности для этого имеющихся личностных ресурсов. Полагаем также, что большинство опрошенных на этапе самореализации имеет потребность в усилении личностной зрелости, поскольку результат по шкале «ценностные ориентации» свидетельствует о выраженном стремлении разделять ценности, присущие самоактуализирующейся личности.

Таким образом, можно сделать некоторые важные обобщения на основе анализа полученных результатов:

1. Основная гипотеза нашего исследования о том, что уровень самоактуализации, адаптационный потенциал и проактивный копинг имеют достаточный уровень развития у личности на этапе

самореализации, подтвердилась частично. Были обнаружены довольно контрастные группы, отражающие разные личностные типы. Первая объединила тех, кто стремится к развитию совладающего поведения проактивного типа. Полагаем, ее многочисленность объясняется тем, что в каждый период этапа самореализации личность сталкивается с многочисленными вызовами субъектности, и компетентность преодоления жизненных трудностей как нормативного, так и ненормативного типа обладает самостоятельной ценностью. Возможно, именно эта центрация затрудняет в определенной степени накопление и развитие других личностных ресурсов (или способствует их утрате), в данном случае – связанных с самосознанием и адаптационным потенциалом. Вторая группа, напротив, «делает ставку» на глубокую внутреннюю работу над собой, достижение личностной зрелости, не всегда стремясь к активному и заблаговременному противостоянию трудным ситуациям. Оставшаяся третья группа опрошенных представляет самый уязвимый тип личности: не достигшие оптимального уровня личностной зрелости, в том числе в сфере адаптивного и совладающего поведения.

2. Выбор личностью психологического образования на этапе самореализации может одновременно выступать критерием проявления ее субъектности и наличия потребности в развитии необходимых субъектных качеств для успешной жизнедеятельности на данном этапе.

3. При получении психологического образования в периоды самоутверждения и самореализации складываются наиболее благоприятные условия для повышения уровня адаптационного потенциала и личностной зрелости, привнося наибольшие позитивные изменения в сферу самосознания. Стремление к последним, в свою очередь, одновременно выступает движущей силой в ситуации выбора соответствующего направления обучения.

4. Несмотря на то, что не было обнаружено убедительных доказательств усиления проактивной стилистики совладания с жизненными трудностями благодаря психологическому образованию на этапе самореализации, получены факты развития важных субъектных копинг-ресурсов личности – уровня адаптационного потенциала и самоактуализации.

Список литературы

Алешина Ю.Е. Измерение уровня самоактуализации личности / под ред. Ю.Е. Алешинной, Л.Я. Гозмана, Е.М. Дубовской, М.В. Кроз // Социально-психологические методы исследования супружеских отношений. 1987. С. 91–114.

Белых Т.В. Динамика субъектных свойств личности в процессе обучения в вузе // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2015. Т. 4, вып. 2 (14). С. 110–114.

- Богомолов А.М.* Личностный адаптационный потенциал в контексте системного анализа // Психологическая наука и образование. 2008. № 1. С. 67–73.
- Водопьянова Н.Е.* Психодиагностика стресса. СПб.: Питер, 2009. 336 с.
- Водопьянова Н.Е., Наследов А.Д.* Стандартизированный опросник «Потери и приобретения ресурсов» для специалистов социномических профессий // Вестник ТвГУ. Сер.: Педагогика и психология. 2013. № 4. С. 8–22.
- Головей Л.А.* Кризисы профессионального развития и ресурсы личности в периоды юности и ранней взрослости / Л.А. Головей, Н.А. Александрова, М.В. Данилова, В.Р. Манукян, Л.В. Рыкман // Вестник Санкт-Петербургского университета. Сер. 16, Психология. Педагогика. 2013. Вып. 2 (июнь). С. 31–39.
- Дементий Л.И., Хохлова Т.В.* Особенности мотивации при получении второго высшего психологического образования // Человек в контексте эпохи: Материалы регионал. науч. конф., посвящ. 85-летию М.Е. Бударина. Омск: ОмГПУ, 2005. С. 76–80.
- Ильин Е.П.* Психология взрослости. СПб.: Питер, 2012. 544 с.
- Карпинский К.В.* Смысл жизни и ресурсы его реализации: к пониманию механизмов личностного кризиса // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2012. Т. 9. № 4. С. 3–33.
- Кашипов М.М.* Конструктивная конфликтность как копинг-ресурс личности // Психология стресса и совладающего поведения: материалы III Междунар. науч.-практ. конф. Кострома, 26–28 сент. 2013 г.: в 2 т. / отв. ред.: Т.Л. Крюкова, Е.В. Куфтяк, М.В. Сапоровская, С.А. Хазова. Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2013. Т. 1. С. 247–249.
- Кашицкий В.И.* Коммуникативная компетентность как ресурс совладания со стрессом // Психология совладающего поведения: материалы Междунар. науч.-практ. конф. / отв. ред.: Е.А. Сергиенко, Т.Л. Крюкова. Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2007. С. 201–202.
- Коновалова Н.Л.* Предупреждение нарушений в развитии личности при психологическом сопровождении школьников. СПб.: Изд-во СПб. ун-та, 2000. 156 с.
- Крюкова Т.Л.* Психология совладающего поведения в разные периоды жизни: монография. Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2010. 296 с.
- Кулганов В.А., Шенберг Л.С., Короткова И.А.* Исследование адаптационного потенциала личности у подростков и молодежи // Материалы науч.-практ. конф. «Ананьевские чтения-2005» / под ред. Л.А. Цветковой, Л.М. Шипицыной. СПб., 2005. С. 578.
- Лукина Е.А.* Особенности самоосуществления человека в разные периоды взрослости: дис. ... канд. психол. наук. Санкт-Петербург, 2006. 258 с.
- Маклаков А.Г.* Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях // Психологический журнал. 2001. Т. 22. № 1. С. 16–24.
- Маленов А.А.* Влияние психологического образования на уровень самоактуализации студентов зрелого возраста // Всероссийская весенняя психологическая сессия [Электронный ресурс]: сб. материалов Всерос. науч.-практ. конф. / Урал. гос. пед. ун-т. Электрон. дан. Екатеринбург: [б. и.], 2017. С. 175–178.
- Маленов А.А.* Потенциал психологического образования для развития личности в период зрелости // Акмеология. 2011. № 3. Специальный выпуск. С. 609–613.
- Маленов А.А.* Ресурсы психологического образования в зрелом возрасте: факторный подход // Психология обучения. 2013. № 7. С. 115–131.
- Маленов А.А.* Стремление к самоактуализации как предпосылка и следствие психологического образования в период взрослости // Системогенез учебной и профессиональной деятельности. Часть 1. Методология системогенетического подхода. Конструктивные и деструктивные тенденции профессионального становления и реализации личности: материалы VII Междунар. науч.-практ. конф., 20–22 октября 2015 г., г. Ярославль. Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2015. С. 227–229.
- Маслоу А.* Мотивация и личность // Психология личности. Т. 1. Зарубежная психология. Хрестоматия. Самара: Изд. дом «Бахрах-М», 2013. С. 391–415.
- Маслоу А.* Теория личности // Психология личности. Т. 1. Зарубежная психология. Хрестоматия. Самара: Изд. дом «Бахрах-М», 2013. С. 379–385.
- Петровский В.А.* Личность в психологии: парадигма субъектности / В.А. Петровский. М., 1996. 272 с.
- Поливанова К.Н.* Психологический анализ кризисов возрастного развития // Вопросы психологии. 1994. № 1. С. 61–69.
- Посохова С.Т.* Психология адаптирующейся личности: монография. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2001. 240 с.
- Рубинштейн С.Л.* Бытие и сознание. Человек и мир. СПб.: Питер, 2003. 512 с.
- Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2005. 713 с.
- Рябикина З.И., Танасов Г.Г.* Субъектно-бытийный подход к личности и анализу ее со-бытия с другими (конструктивная версия постмодернистских «настроений») // Человек. Сообщество. Управление. 2010. № 2. С. 4–19.
- Самаль Е.В.* Структурные компоненты самоактуализации как составляющей самосознания личности будущего психолога // Омский научный вестник. 2012. № 1 (105). С. 150–154.

Саноровская М.В. Психология межпоколенческих отношений в современной российской семье; монография. Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2012. 480 с.

Старченкова Е.С. Концепция проактивного совладающего поведения // Вестник Санкт-Петербургского университета. Сер. 12. Ч. 1. 2009. № 2. С. 198–205.

Стресс, выгорание, совладание в современном контексте / под ред. А.Л. Журавлева, Е.А. Сергиенко. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011. 512 с.

Ушаков И.Б., Сорокин О.Г. Адаптационный потенциал человека // Вестник Российской академии медицинских наук. 2004. № 3. С. 8–13.

Хазова С.А. Ментальные ресурсы субъекта: феноменология и динамика. Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2013. 386 с.

Aspinwall L.G., Taylor S.E. A stitch in time: Self-regulation and proactive coping. *Psychological Bulletin*, 1997, vol. 121 (3), pp. 417–436.

Greenglass E. Chapter 3. Proactive coping and quality of life management. E. Frydenberg (Ed.), *Beyond coping: Meeting goals, vision, and challenges*. London, Oxford University Press, 2002, pp. 37–62.

Schwarzer R., Taubert S. Tenacious goal pursuits and striving toward personal growth: Proactive coping. In: Frydenberg, E., editor. *Beyond Coping: Meeting Goals, Visions and Challenges*. London, Oxford University Press, 2002, pp. 19–35.

References

Aleshina Iu.E. *Izmerenie urovnia samoaktualizatsii lichnosti* [Measurement of the level of personal self-actualization], ed. by Iu.E. Aleshina, L.Ia. Gozman, E.M. Dubovskaya, M.V. Kroz. *Sotsial'no-psikhologicheskie metody issledovaniia supruzheskikh otnoshenii* [Socio-psychological methods for the study of marital relations], 1987, pp. 91–114. (In Russ.)

Belykh T.V. *Dinamika sub"ektnykh svoistv lichnosti v protsesse obucheniia v vuze* [The dynamics of the subjective personality traits in the learning process at the university]. *Izv. Sarat. un-ta. Nov. ser. Ser. Akmeologiya obrazovaniia. Psikhologiya razvitiia* [Izv. Sarat. un-ta. New ser. Ser. Acmeology of education. Developmental psychology], 2015, vol. 4, № 2 (14), pp. 110–114. (In Russ.)

Bogomolov A.M. *Lichnostnyi adaptatsionnyi potentsial v kontekste sistemnogo analiza* [Personal adaptive potential in the context of system analysis]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological science and education], 2008, № 1, pp. 67–73. (In Russ.)

Vodop'ianova N.E. *Psikhodiagnostika stressa* [Psychodiagnosis of stress]. St. Petersburg., Piter Publ., 2009, 336 p. (In Russ.)

Vodop'ianova N.E., Nasledov A.D. *Standartizirovannyi oprosnik «Poteri i priobreteniiia resursov» dlia*

spetsialistov sotsionomicheskikh professii [The standardized questionnaire “Losses and acquisitions of resources” for specialists in sociology professions]. *Vestnik TvGU. Seriya «Pedagogika i psikhologiya»* [Bulletin of Tver State University. Series “Pedagogy and Psychology”], 2013, № 4, pp. 8–22. (In Russ.)

Golovei L.A. *Krizisy professional'nogo razvitiia i resursy lichnosti v periody iunosti i rannei vzroslosti* [Crisis of professional development and personality resources in the periods of youth and early adulthood], L.A. Golovei, N.A. Aleksandrova, M.V. Danilova, V.R. Manukian, L.V. Rykman. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Ser. 16. Psikhologiya. Pedagogika* [Bulletin of St. Petersburg University. Ser. 16 “Psychology. Pedagogy”], 2013, issue 2 (June), pp. 31–39. (In Russ.)

Dementii L.I., Khokhlova T.V. *Osobennosti motivatsii pri poluchenii vtorogo vysshego psikhologicheskogo obrazovaniia* [Features of motivation in obtaining a second higher psychological education]. *Chelovek v kontekste epokhi: materialy regional'noi nauchnoi konferentsii, posviashchennoi 85-letiiu M.E. Budarina* [Man in the context of the era: materials of a regional scientific conference dedicated to the 85th anniversary of M.E. Budarin]. Omsk, OGPU Publ., 2005, pp. 76–80. (In Russ.)

Il'in E.P. *Psikhologiya vzroslosti* [Psychology of adulthood]. St. Petersburg., Piter Publ., 2012, 544 p. (In Russ.)

Karpinskii K.V. *Smysl zhizni i resursy ego realizatsii: k ponimaniu mekhanizmov lichnostnogo krizisa* [The meaning of life and the resources of its implementation: to understanding the mechanisms of personality crisis]. *Psikhologiya. Zhurnal Vysshei shkoly ekonomiki* [Psychology. Journal of the Higher School of Economics], 2012, vol. 9, № 4, pp. 3–33. (In Russ.)

Kashapov M.M. *Konstruktivnaia konfliktnost' kak kopirovnyi resurs lichnosti* [Constructive conflict as a copying resource of an individual]. *Psikhologiya stressa i sovladaiushchego povedeniia: materialy III Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. Kostroma, 26–28 sent. 2013 g.: v 2 t.* [Psychology of stress and coping behavior: materials of the III Intern. scientific-practical conf. Kostroma, September 26–28 2013: in 2 volumes], ed. by T.L. Kriukova, E.V. Kuftiak, M.V. Saporovskaia, S.A. Khazova. Kostroma., KGU Publ., 2013, vol. 1, pp. 247–249. (In Russ.)

Kashnitskii V.I. *Kommunikativnaia kompetentnost' kak resurs sovladaniia so stressom* [Communicative competence as a resource for coping with stress]. *Psikhologiya sovladaiushchego povedeniia: materialy Mezhdunar. nauch.-prakt. konf.* [Psychology of coping behavior: materials of Intern. scientific-practical conf.], ed. by E.A. Sergienko, T.L. Kriukova. Kostroma., KGU Publ., 2007, pp. 201–202. (In Russ.)

Konovalova N.L. *Preduprezhdenie narushenii v razvitiu lichnosti pri psikhologicheskom*

soprovozhdenii shkol'nikov [Prevention of violations in the development of personality in the psychological support of students]. St. Petersburg., St Petersburg University Publ., 2000, 156 p. (In Russ.)

Kriukova T.L. *Psikhologiya sovladaiushchego povedeniia v raznye periody zhizni: monografiia* [The psychology of coping behavior in different periods of life: a monograph]. Kostroma., KGU Publ., 2010, 296 p. (In Russ.)

Kulganov V.A., Shenberg L.S., Korotkova I.A. *Issledovanie adaptatsionnogo potentsiala lichnosti u podrostkov i molodezhi* [The study of the adaptive potential of the individual in adolescents and youth]. *Materialy nauchno-prakticheskoi konferentsii «Anan'evskiechteniia-2005»* [Materials of the scientific-practical conference "Ananiev readings-2005"], ed. by L.A. Tsvetkova L.M. Shipitsyna. St. Petersburg., 2005, 578 p. (In Russ.)

Lukina E.A. *Osobennosti samoosushchestvleniia cheloveka v raznye periody vzroslosti*: dis. ... kand. psikh. nauk [Features of self-realization of a person in different periods of adulthood: Dsc thesis]. St. Petersburg, 2006, 258 p. (In Russ.)

Maklakov A.G. *Lichnostnyi adaptatsionnyi potentsial: ego mobilizatsiia i prognozirovanie v ekstremal'nykh usloviakh* [Personal adaptive potential: its mobilization and forecasting in extreme conditions]. *Psikhologicheskii zhurnal* [Psychological journal], 2001, vol. 22, № 1, pp. 16–24. (In Russ.)

Malenov A.A. *Vliianie psikhologicheskogo obrazovaniia na uroven' samoaktualizatsii studentov zrelogo vozrasta* [The impact of psychological education on the level of self-actualization of mature students]. *Vserossiiskaia vesenniaia psikhologicheskaiia sessiia: sbornik materialov Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii* [All-Russian spring psychological session: a collection of materials of the All-Russian scientific-practical conference]. Ekaterinburg., USPU Publ., 2017, pp. 175–178. (In Russ.)

Malenov A.A. *Potentsial psikhologicheskogo obrazovaniia dlia razvitiia lichnosti v period zrelosti* [The potential of psychological education for the development of personality in the period of maturity]. *Akmeologiya* [Acmeology], 2011, № 3, Special Issue, pp. 609–613. (In Russ.)

Malenov A.A. *Resursy psikhologicheskogo obrazovaniia v zreloem vozraste: faktorny podkhod* [Resources of psychological education in adulthood: a factor approach]. *Psikhologiya obuchenii* [Psychology of learning], 2013, № 7, pp. 115–131. (In Russ.)

Malenov A.A. *Stremlenie k samoaktualizatsii kak predposylka i sledstvie psikhologicheskogo obrazovaniia v period vzroslosti* [The desire for self-actualization as a prerequisite and consequence of psychological education during adulthood]. *Sistemogenez uchebnoi i professional'noi deiatel'nosti*

Chast' I. Metodologiya sistemogeneticheskogo podkhoda. Konstruktivnye i destruktivnye tendentsii professional'nogo stanovleniia i realizatsii lichnosti: materialy VII Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii, 20-22 oktiabria 2015 g. [Systemogenesis of educational and professional activities. Part 1. Methodology of the system-genetic approach. Constructive and destructive trends in the professional formation and realization of the personality: materials of the VII International Scientific and Practical Conference, October 20–22, 2015]. Yaroslavl, YSPU Publ., 2015, pp. 227–229. (In Russ.)

Maslou A. *Motivatsiia i lichnost'* [Motivation and personality]. *Psikhologiya lichnosti. T. 1. Zarubezhnaia psikhologiya. Khrestomatiia* [Psychology of personality. Volume 1. Foreign psychology. An anthology]. Samara, Bakhrakh-M Publ., 2013, pp. 391–415. (In Russ.)

Maslou A. *Teoriia lichnosti* [Theory of personality]. *Psikhologiya lichnosti. T. 1. Zarubezhnaia psikhologiya. Khrestomatiia* [Psychology of personality. Volume 1. Foreign psychology. An anthology]. Samara, Bakhrakh-M Publ., 2013, pp. 379–385. (In Russ.)

Petrovskii V.A. *Lichnost' v psikhologii: paradigma sub"ektivnosti* [Personality in psychology: the paradigm of subjectivity]. Moscow, 1996, 272 p. (In Russ.)

Polivanova K.N. *Psikhologicheskii analiz krizisov vozrastnogo razvitiia* [Psychological analysis of crises of age development]. *Voprosy psikhologii* [Psychology Issues], 1994, № 1, pp. 61–69. (In Russ.)

Posokhova S.T. *Psikhologiya adaptiruiushcheisia lichnosti: monografiia* [Psychology of an adaptive personality: monograph]. St. Petersburg., Herzen University Publ., 2001, 240 p. (In Russ.)

Rubinshtein S.L. *Bytie i soznanie. Chelovek i mir* [Being and consciousness. Man and the world]. St. Petersburg., Piter Publ., 2003, 512 p. (In Russ.)

Rubinshtein S.L. *Osnovy obshchei psikhologii* [Fundamentals of general psychology]. St. Petersburg., Piter Publ., 2005, 713 p. (In Russ.)

Riabikina Z.I., Tanasov G.G. *Sub"ektivnyi podkhod k lichnosti i analizu ee so-bytiia s drugimi (konstruktivnaia versiia postmodernistskikh «nastroenii»)* [Subjective-existential approach to personality and the analysis of its co-existence with others (constructive version of postmodern "moods")]. *Chelovek. Soobshchestvo. Upravlenie* [Man. Community. Control], 2010, № 2, pp. 4–19. (In Russ.)

Samal' E.V. *Strukturnye komponenty samoaktualizatsii kak sostavliaiushchei samosoznaniia lichnosti budushchego psikhologa* [Structural components of self-actualization as a component of self-identity of the personality of the future psychologist]. *Omskii nauchnyi vestnik* [The journal Omsk Scientific Bulletin], 2012, № 1 (105), pp. 150–154. (In Russ.)

Saporovskaia M.V. *Psikhologiya mezhpokolennykh otnoshenii v sovremennoi rossiiskoi sem'e. Monografiia*

[The psychology of intergenerational relations in the modern Russian family. Monograph]. Kostroma, KGU Publ., 2012, 480 p. (In Russ.)

Starchenkova E.S. *Kontseptsiiia proaktivnogo sovladaiushchego povedeniia* [The concept of proactive coping behavior], *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta* [Bulletin of St. Petersburg University], ser. 12, part 1, 2009, № 2, pp. 198–205. (In Russ.)

Stress, vygoranie, sovladanie v sovremennom kontekste [Stress, burnout, coping in a modern context], ed. by A.L. Zhuravlev, E.A. Sergienko.

Moscow, Institute of Psychology of Russian Academy of Sciences Publ., 2011, 512 p. (In Russ.)

Ushakov I.B., Sorokin O.G. *Adaptatsionnyi potentsial cheloveka* [Human adaptive potential]. *Vestnik Rossiiskoi akademii meditsinskikh nauk* [Bulletin of the Russian Academy of Medical Sciences], 2004, № 3, pp. 8–13. (In Russ.)

Khazova S.A. *Mental'nye resursy sub"ekta: fenomenologiia i dinamika* [The mental resources of the subject: phenomenology and dynamics]. Kostroma, KGU Publ., 2013, 386 p. (In Russ.)

Осипова Маргарита Борисовна
Костромской государственный университет
Самохвалова Анна Геннадьевна
Костромской государственный университет

ПСИХОЛОГО-АКМЕОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ КОГНИТИВНЫХ РЕСУРСОВ ПРЕОДОЛЕНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ ТРУДНОСТЕЙ

В статье актуализируется проблема развития когнитивных ресурсов личности ребенка старшего дошкольного возраста как фактора конструктивного преодоления вариативных коммуникативных трудностей; рассматриваются психолого-акмеологические условия, необходимые для развития когнитивных ресурсов дошкольников. С помощью комплекса диагностических методов выявлены уровни коммуникативного развития дошкольников, определены типичные для ситуаций общения со сверстниками и взрослыми коммуникативные трудности. Делается вывод о том, что в старшем дошкольном возрасте чаще всего возникают содержательные и рефлексивные коммуникативные трудности, связанные с недостатком знаний, неумением планировать, структурировать, перестраивать и анализировать собственные коммуникативные действия. Кроме того, зачастую ребенок самостоятельно не может преодолевать возникающие в общении трудности из-за ограниченного запаса когнитивных ресурсов, позволяющих проанализировать и конструктивно решить трудную задачу межличностного взаимодействия. Представлена авторская программа, направленная на реализацию психолого-акмеологических условий развития когнитивных ресурсов и коммуникативной компетентности дошкольников. Эффективность внедрения данной программы подтверждена статистически. В заключении авторы делают вывод о необходимости целенаправленного развития у детей старшего дошкольного возраста предпосылок универсальных учебных действий; организации системной психологической работы с родителями, направленной на обучение их приемам и методам развития когнитивных способностей детей и фасилитацию преодоления коммуникативных трудностей; развитие субъективных качеств дошкольников и субъект-субъектных отношений со сверстниками и взрослыми.

Ключевые слова: старший дошкольник, общение, коммуникативные трудности, преодоление, когнитивные ресурсы, универсальные учебные действия, субъектные качества, субъект-субъектные отношения.

Информация об авторах: Осипова Маргарита Борисовна, аспирант, Костромской государственный университет, г. Кострома, Россия.

E-mail: osipova_mb@mail.ru

Самохвалова Анна Геннадьевна, доктор психологических наук, доцент, Костромской государственный университет, г. Кострома, Россия.

E-mail: a_samohvalova@ksu.edu.ru

Дата поступления статьи: 16.04.2020.

Для цитирования: Осипова М.Б., Самохвалова А. Г. Психолого-акмеологические условия развития у старших дошкольников когнитивных ресурсов преодоления коммуникативных трудностей // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. Т. 26, № 2. С. 79–85. DOI 10.34216/2073-1426-2020-26-2-79-85.

Margarita B. Osipova
Kostroma State University
Anna G. Samokhvalova
Kostroma State University

PSYCHOLOGICAL AND ACMEOLOGICAL CONDITIONS FOR THE DEVELOPMENT OF COGNITIVE RESOURCES IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN TO OVERCOME COMMUNICATIVE DIFFICULTIES

The article actualises the problem of the development of cognitive resources of the personality of a child of a senior preschool age as a factor in constructive overcoming variative communicative difficulties; psychological and acmeological conditions necessary for the development of cognitive resources of preschool children are considered. Using a set of diagnostic methods, the levels of communicative development of preschoolers were identified, communicative difficulties typical of situations of communication with peers and adults were determined. It is concluded that in older preschool age, contentive and reflective communicative difficulties most often arise due to a lack of knowledge, inability to plan, structure, rebuild and analyse their own communicative actions. In addition, often the child alone cannot overcome the difficulties arising in communication due to the limited supply of cognitive resources that allow it to analyse and constructively solve the difficult task of interpersonal interaction. The authors' programme aimed at implementing the psychological and acmeological conditions for the development of cognitive resources and the communicative competency of preschool children is presented. The effectiveness of the implementation of this programme is confirmed statistically. In conclusion, the authors conclude that it is necessary to purposefully develop the prerequisites for universal learning actions in older preschool children; the organisation of systematic psychological work with parents aimed at teaching them methods and methods for developing children's cognitive abilities and facilitating overcoming communicative difficulties; the development of subjective qualities of preschoolers and subject-subject relations with peers and adults.

Keywords: senior preschooler, communication, communicative difficulties, overcoming, cognitive resources, universal learning actions, subjective qualities, subject-subject relations.

Information about authors: Margarita B. Osipova, postgraduate student, Kostroma State University, Kostroma, Russia.

E-mail: osipova_mb@mail.ru

Anna G. Samokhvalova, Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor, Kostroma State University, Kostroma, Russia.

E-mail: a_samokhvalova@ksu.edu.ru

Article received: April 16, 2020.

For citation: Osipova M.B., Samokhvalova A.G. Psychological and acmeological conditions for the development of cognitive resources in older preschool children to overcome communicative difficulties. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2020, vol. 26, № 2, pp. 79–85 (In Russ.). DOI 10.34216/2073-1426-2020-26-2-79-85.

Постановка проблемы. В настоящее время педагоги и родители все чаще с тревогой отмечают, что многие дошкольники испытывают серьезные трудности в общении с окружающими, как со взрослыми, так и со сверстниками. Причины этому различны – безынициативность детей, трудности целенаправленного и планирования общения, неумение поддержать и развивать установившийся контакт, неспособность адекватно выразить чувства по отношению к другому и т. д. Все это нередко приводит к социальной изоляции, ребенок предпочитает отдалиться, игнорирует любой контакт с окружающими, намеренно лишает себя доверительного общения или пытается решать все коммуникативные задачи через конфликт и агрессию. Дело в том, что в современном обществе изменились условия социализации детей. Социальное развитие ребенка, которое должно происходить в естественных условиях и способствовать развитию его как субъекта собственной жизни, происходит в парадоксальных и противоречивых социальных условиях изменяющегося общества (В.В. Абраменкова, А.Я. Варга); изменились ценности семьи и брака (А.Г. Вишневский, В.В. Бойко, Б.Н. Миронов); наблюдается размывание моделей родительства и в то же время важность «родительской самоэффективности» (Т. Аренделл, К.Н. Поливанова); отмечается демократизация детской жизни, с одной стороны, и ограничение свободы на общение, с другой стороны (Ф. Дольто, Б.З. Драпкин, А.И. Захаров, А.Г. Самохвалова); появляются тенденции снижения качества детской жизни (И.А. Гундаров, Т.А. Флоренская), заорганизованности и формализации жизни в дошкольных учреждениях (Г.Г. Кравцов, Е.Е. Кравцова, Е.О. Смирнова).

Ребенку не хватает простого человеческого общения [Кравцов, Кравцова]. А ведь именно через общение ребенок познает других и себя [Выготский], именно в общении происходит самопознание, самопонимание, самоактуализация и самосовершенствование личности (Г.В. Бруменская, Л.Ф. Головей, Р.М. Грановская, И.В. Дубровина, Т.Д. Марцинковская, И.М. Никольская, Л.Ф. Обухова, Л.И. Регуш, А.Г. Самохвалова, Е.А. Сергиенко, Д.И. Фельдштейн и др.).

Анализ научного дискурса позволил установить, что на данный момент в психологии на-

коплен достаточный объем научного материала, который затрагивает проблему коммуникативных трудностей людей разных возрастных групп, в том числе и старших дошкольников (Л.И. Божович, А.А. Бодалев, М.И. Буянова, Г.А. Ковалев, В.Н. Куницына, В.А. Лабунская, А.А. Рояк, А.Г. Самохвалова, Е.В. Цуканова и др.). Показана значимость этой проблемы и ее обусловленность интеллектуальным развитием человека, начиная со школьного периода. Мало разработанной остается проблема взаимосвязи коммуникативных трудностей личности с когнитивными потенциалами, направленными на решение трудных задач общения, на ранних этапах онтогенеза; не изучены психолого-акмеологические условия, необходимые для обеспечения эффективной коррекционной и развивающей работы с детьми дошкольного возраста, фасилитирующей преодоление коммуникативных трудностей. Игнорирование значимости детского этапа онтогенеза в возникновении коммуникативных проблем субъекта приводит к необратимым последствиям, препятствуя формированию коммуникативной компетентности личности на более поздних возрастных этапах [Самохвалова: 132].

В психологической литературе для определения интеллектуальных способностей, помогающих личности решать трудные жизненные задачи, используется целый спектр понятий: «когнитивный ресурс» (D. Kahneman, В.Н. Дружинин, Н.Б. Горюнова), «интеллектуальный потенциал» (Д.В. Ушаков, А.А. Крылов, Л.А. Головей), «интеллектуально-личностный потенциал» (Т.В. Корнилова), «интеллектуальный ресурс» (М.А. Холодная, Е.А. Сергиенко, А.А. Алексапольский, С.А. Хазова), «интеллектуальная компетентность» (Дж. Равен, R. Sternberg, М.А. Холодная, И.А. Зимняя), «интеллектуальная одаренность» (Ю.Д. Бабаева, Д.Б. Богоявленская, М.А. Холодная, В.Д. Шадриков, Е.И. Щепланова, В.С. Юркевич и др.) [Мещеряков]. В своей работе мы придерживаемся понятия «когнитивные ресурсы», которые обусловлены уровнем развития интеллектуальной сферы человека, в ментальном опыте субъекта связываются с эффективным преодолением тех или иных жизненных трудностей [Хазова: 12], а в дальнейшем используются как «помощники решения проблем» в аналогичных затрудненных социальных ситуациях.

Таким образом, актуальность данного исследования обусловлена необходимостью понимания роли когнитивных ресурсов в процессе преодоления дошкольником актуальных коммуникативных трудностей и отсутствием в научном дискурсе исследований по данной проблематике.

Организация исследования. Нами было организовано исследование, целью которого стало выявление роли когнитивных ресурсов в преодолении старшими дошкольниками коммуникативных трудностей, а также создание авторской программы, направленной на оказание помощи дошкольникам в развитии у них когнитивных ресурсов, способствующих эффективному преодолению коммуникативных трудностей.

В исследовании проверялись следующие гипотезы:

1. Дети старшего дошкольного возраста имеют ограниченный запас когнитивных ресурсов, позволяющий конструктивно преодолевать коммуникативные трудности, вследствие низкого уровня развития рефлексии, целеполагания и ригидности мыслительных процессов.

2. С целью развития когнитивных ресурсов преодоления коммуникативных трудностей в старшем дошкольном возрасте необходима реализация в образовательной среде комплекса психолого-акмеологических условий:

- целенаправленное развитие у дошкольников предпосылок универсальных учебных действий (УУД), включающее четыре основных блока: личностный, регулятивный, познавательный и коммуникативный;

- организация системной психологической работы с родителями, направленной на обучение приемам и методам развития когнитивных способностей детей, а также на фасилитацию преодоления коммуникативных трудностей ребенка;

- развитие субъективных качеств дошкольников и субъект-субъектных отношений со сверстниками и взрослыми.

Исследование проводилось на базе детского клуба «Капитошка» города Подольска Московской области. Выборка составила 120 детей в возрасте 5–7 лет ($M = 6,3$), посещающих данное учреждение дополнительного образования, включала экспериментальную ($n = 60$) и контрольную ($n = 60$) группы.

Опытно-экспериментальная работа предполагала три этапа: констатирующий (первичная диагностика когнитивной сферы и коммуникативных трудностей дошкольников двух групп), формирующий (реализация комплекса психолого-акмеологических условий развития когнитивных ресурсов преодоления коммуникативных трудностей детей экспериментальной группы) и контрольный (вторичная диагностика с использованием исходного инструментария с целью доказательства эффективности внедрения авторской программы).

Методический дизайн исследования включал следующие инструменты: методика «Рукавички», определяющая стратегии межличностного взаимодействия детей (Г.А. Цукерман); методика диагностики неконструктивного поведения детей (М.Э. Вайнер); методика экспертной оценки коммуникативного развития ребенка (А.Г. Самохвалова, модификация М.Б. Осиповой); субтест «Понятливость» (Д. Векслер, модификация Е.О. Смирновой, В.М. Холмогоровой); методика исследования личности «Дом – дерево – человек» (Дж. Бук, модификация М.Г. Голубевой).

Статистическая обработка эмпирических данных проводилась с помощью программного пакета SPSS Statistics V.19.0 (U-критерий Манна – Уитни, критерий Вилкоксона).

Результаты исследования. *Констатирующий этап опытно-экспериментальной работы* показал низкие уровни сформированности коммуникативных действий, возможности прогнозирования, планирования и самоанализа общения, недостаток коммуникативных знаний у старших дошкольников экспериментальной и контрольной групп. При оценке результатов первого диагностического среза значимых различий в диагностируемых показателях у дошкольников в экспериментальной и контрольной группах установлено не было (по критерию U Манна – Уитни). Дети обеих групп в равной степени склонны к проявлению неконструктивных форм общения, испытывают схожие вариативные коммуникативные трудности (базовые, содержательные, инструментальные, рефлексивные), которые препятствуют полноценному коммуникативному развитию и снижают социальную активность ребенка. Наиболее выражены у дошкольников содержательные (1R) и рефлексивные (2R) коммуникативные трудности, связанные с недостатком знаний, неумением планировать, структурировать, перестраивать и анализировать собственные коммуникативные действия. 81,7 % детей затрудняются при согласовании усилий в процессе организации совместной деятельности и осуществлении сотрудничества с партнером по общению. 74,2 % дошкольников имеют уровень интеллектуального развития ниже среднего, что существенно ограничивает их возможности в осознании и целенаправленном преодолении коммуникативных трудностей.

Для развития когнитивных ресурсов преодоления коммуникативных трудностей детьми старшего дошкольного возраста в ходе *формирующей части исследования* была разработана и апробирована в экспериментальной группе программа «Академия почемучек», основанная на актуализации субъект-субъектных связей, на личностно-ориентированных технологиях взаимодействия с учетом ведущей деятельности дошкольника. В основу программы был положен принцип систематичности и последовательности.

Программа предполагала использование игровых развивающих технологий, основываясь на их многофункциональности и возможности включения разнообразия развивающих игр в образовательный процесс; на использование арт-методов с присущими им функциями: воспитательной, развивающей, коррекционной, психотерапевтической, диагностической; на включение в программу комплекса нейропсихологических упражнений по методу замещающего онтогенеза [Семенович].

Апробация программы проходила в детском клубе, где была спроектирована специально организованная *развивающая предметно-пространственная среда* [Самохвалова, Скрябина, Метц, Иванова], содержанием которой стало: разнообразное игровое оборудование, наполненное различными сенсорными раздражителями, игровым материалом и атрибутикой, мультимедийной техникой, световыми столами и планшетами с песком, зеркальными стенами и др.

Программа обеспечивала взаимодействие всех участников образовательного процесса: педагогов – психологов, детей и их родителей.

Целью программы было создание психолого-акмеологических условий, способствующих становлению у старших дошкольников произвольности высших психических функций, развитию у них познавательной активности и формированию когнитивных ресурсов для преодоления ими коммуникативных трудностей.

Целевые ориентиры возможных достижений старшего дошкольника базировались на целевых ориентирах Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования, а именно: на преемственности дошкольного и начального общего образования; на формировании у детей предпосылок к учебной деятельности; на полноценном развитии личности детей в сферах социально-коммуникативного, познавательного, речевого, художественно-эстетического и физического развития личности детей на фоне их эмоционального благополучия и положительного отношения к миру, к себе и к другим людям.

Программа была рассчитана на годовой курс обучения и предполагала проведение занятий два раза в неделю. На каждом занятии происходило погружение в игровые технологии с целью освоения детьми необходимых методов и приемов, способствующих стимуляции развития познавательного интереса и познавательной активности, психических процессов и речи, эмоционально-волевой сферы, двигательной активности, уровня саморегуляции и контроля собственной деятельности. Все это достигалось через включение в программу развивающих игр Воскобовича и Никитиных, игр с использованием логических блоков Дьенеша и цветных счетных палочек Кюизенера, а также комплекса нейропсихологических упражнений

по методу замещающего онтогенеза [Семенович; Сомкова] с целью профилактики, коррекции и абилитации детей с общей моторной неловкостью, сниженным, согласно своему возрасту, уровнем внимания, памяти, низкой активностью и работоспособностью, двигательной заторможенностью или расторможенностью, нарушениями в речевой сфере. Развивающие игры и нейропсихологические упражнения включались на всех этапах занятия; их воздействие на сенсомоторный уровень с учетом общих закономерностей онтогенеза способствовало активизации всех высших психических функций, стимулировало развитие когнитивных ресурсов дошкольника. Все упражнения и игры были завязаны в единый сюжет, решение задачи или выполнение определенного упражнения всегда было отправной точкой для начала выполнения следующего задания.

Программа включала реализацию последовательных этапов: проведение индивидуальной диагностики с детьми, обработка результатов, беседы с родителями с целью выявления особенностей в развитии и воспитании детей, корректировка программы с учетом особенностей развития детей и с учетом запроса родителей, формирование групп для проведения занятий, проведение занятий с детьми и бесед с родителями на предмет получения обратной связи и последующей дополнительной корректировкой программы, проведение занятий после корректировки (иногда с перемещением детей в группах или созданием дополнительных групп для определенной категории детей), диагностика с целью выявления динамики развития детей и результативности апробируемой программы.

Систематическое наблюдение за поведением детей в процессе развивающих занятий показало, что программа способствует:

- воздействию на эмоциональное состояние детей в ходе ритуала приветствия, разминки, ритуала прощания с включением арт-методов и комплекса нейропсихологических упражнений;

- развитию визуального, аудиального, тактильного восприятия, развитию координации движений, развитию зрительно-пространственной ориентации, мелкой и крупной моторики руки, развитию необходимого для дошкольника уровня саморегуляции и контроля собственной деятельности через основную часть занятия и применение комплекса нейропсихологических упражнений;

- развитию устойчивости, концентрации и распределения внимания, наглядно-образного, словесно-логического мышления, развитию памяти, мыслительных операций (анализ, синтез, сравнение, классификация, обобщение, умозаключение) через игровые технологии в основной части занятия;

- формированию способности управлять своим телом (руками, ногами, головой и т. д.) по словесной инструкции, по образцу (или показу), по пред-

ставлению через применение комплекса нейропсихологических упражнений;

- формированию у детей коммуникативных навыков и способов преодоления коммуникативных трудностей на протяжении всего занятия;

- осознанному осмыслению полученных знаний в процессе подведения итога после каждого задания, при смене деятельности и в ходе рефлексии.

По завершению формирующего этапа опытно-экспериментальной работы в экспериментальной и контрольной группах была проведена повторная диагностика. Результаты диагностики показали значимую положительную динамику снижения всех форм *неконструктивного коммуникативного поведения* у дошкольников экспериментальной группы (по критерию Вилкоксона, $p \leq 0,001$). С помощью критерия U Манна – Уитни установлено, что у дошкольников экспериментальной группы в меньшей степени стало выражено *стремление находиться в центре всеобщего внимания* ($U = 711$, $p \leq 0,000$), они более *дисциплинированы* ($U = 217$, $p \leq 0,000$) и меньше демонстрируют *конформное поведение* ($U = 829$, $p \leq 0,000$). При сравнении двух групп были установлены значимые различия в проявлении *агрессии*, к которой чаще прибегают дети контрольной группы, требующие к себе чрезмерного внимания и стремящиеся к лидерству путем применения силы по отношению к другим сверстникам ($U = 628$, $p \leq 0,000$). Они чаще дошкольников из экспериментальной группы прибегают к *протестным* ($U = 260$, $p \leq 0,000$) и *импульсивным* формам поведения ($U = 661$, $p \leq 0,000$).

У дошкольников экспериментальной группы после участия в программе установлены положительные сдвиги в снижении уровня *агрессивности* ($p \leq 0,002$). Они стали менее демонстративно себя вести, менее эмоционально реагировать на происходящее, снизилось стремление привлекать к себе внимание деструктивными способами ($p \leq 0,01$). В целом дети экспериментальной группы стали реже использовать неконструктивные формы поведения ($p \leq 0,000$). Позитивные сдвиги произошли и у детей контрольной группы, которые стали в меньшей степени проявлять конформное поведение ($p \leq 0,03$).

Также после участия в программе были отмечены различия в уровне сформированности коммуникативной компетентности по согласованию усилий в процессе организации и осуществления сотрудничества у детей в контрольной и экспериментальной группе. Сравнение двух групп дошкольников показало, что дети экспериментальной группы чаще проявляют *стремление договариваться друг с другом*, стараются придти к общему решению с другими детьми ($U = 228$, $p \leq 0,000$). В совместной деятельности демонстрируют *взаимный контроль* по ходу выполнения деятельности: сравнивают способы действия

и координируют их ($U = 352$, $p \leq 0,000$), проявляют *взаимопомощь* ($U = 172$, $p \leq 0,000$). После участия в занятиях установлены положительные сдвиги в повышении *продуктивности совместной деятельности* ($p \leq 0,001$), которая стала более эмоционально привлекательной. Дошкольники экспериментальной группы значимо чаще стали проявлять *интерес к партнеру* ($U = 255$, $p \leq 0,000$), тогда как дети из контрольной группы, несмотря на то, что взаимодействовать они стали чаще и меньше игнорировать друг друга, демонстрировали нейтральное отношение, общаясь с партнером в силу необходимости.

В целом совместная деятельность детей в экспериментальной группе стала более продуктивной, дошкольники стали чаще договариваться, придти к общему решению, аргументировать свою позицию, проявлять интерес по ходу выполнения деятельности, замечать друг у друга отступления от первоначального замысла, принимать замечания другого и согласовывать совместные действия ($p \leq 0,003$).

При анализе показателей *коммуникативного развития детей* также были установлены значимые различия между группами ($U = 397$, $p \leq 0,000$). Сравнение отдельных показателей коммуникативного развития, проявляющегося в типичных коммуникативных ситуациях, показало, что дошкольники экспериментальной группы в меньшей степени испытывают трудности, связанные с *агрессивностью* ($U = 1107$, $p \leq 0,000$), *с убеждением партнера по общению* ($U = 690$, $p \leq 0,000$). Они более *инициативны* ($U = 585$, $p \leq 0,000$), *отзывчивы* ($U = 544$, $p \leq 0,000$) и *стремятся к исправлению собственных ошибок* ($U = 423$, $p \leq 0,000$). В целом у них меньше возникает затруднений при установлении контакта со сверстниками ($U = 482$, $p \leq 0,000$) и выборе средств общения ($U = 597$, $p \leq 0,000$).

Повышенная потребность во внимании к себе приводит к появлению у детей контрольной группы *трудностей самоконтроля* ($U = 447$, $p \leq 0,000$), *коммуникативной неадекватности* ($U = 372$, $p \leq 0,000$). Дошкольники редко анализируют итоги общения, не планируют предстоящий диалог, с трудом признают допущенные ошибки ($U = 445$, $p \leq 0,000$). Более высокие показатели в экспериментальной группе показывают значимые результаты в развитии когнитивных ресурсов детей.

Наиболее выражены различия в двух группах в проявлении *эмпатии* в общении ($U = 425$, $p \leq 0,000$). Дети экспериментальной группы намного лучше распознают и понимают внутреннее состояние собеседника.

Трудности, связанные с *самоанализом* ($U = 666$, $p \leq 0,000$), *с готовностью к сотрудничеству, оказанию и принятию помощи* ($U = 481$, $p \leq 0,000$) возникают у детей обеих групп, но чаще сталкиваются с ними дошкольники контрольной группы,

которые не верят в свои возможности и с тревогой относятся к предстоящему общению.

Статистически достоверное позитивное изменение у детей экспериментальной группы в коммуникативном развитии установлено по всем показателям (по критерию Вилкоксона, $p \leq 0,001$). Дети стали в меньшей степени испытывать трудности, связанные с проявлением агрессивных реакций. Они стали более отзывчивыми в общении ($p \leq 0,002$), им стало легче обращаться за помощью к другим, признавать собственные ошибки и исправлять их в следующих коммуникациях. Они стали намного инициативнее в общении ($p \leq 0,001$). В целом дошкольникам стало легче устанавливать контакт, выбирать и использовать разнообразные вербальные и невербальные средства, планировать общение. Они стали чаще действовать адекватно ситуации ($p \leq 0,001$).

В контрольной группе также установлено статистически достоверное изменение по всем показателям коммуникативного развития детей ($T = 8$, при $p \leq 0,003$). Однако сравнительный анализ данных показывает, что дошкольники данной группы испытывают гораздо больше трудностей в общении, чем дети экспериментальной группы. При этом положительные сдвиги выражены в меньшей степени, и показатели преимущественно находятся в области низкого и среднего уровней развития.

При оценке результатов, полученных с помощью рисуночного теста «Дом – дерево – человек», было установлено, что дети экспериментальной группы чувствуют себя в общении более *безопасно* ($U = 746$, $p \leq 0,000$), меньше испытывают страх перед возникающими проблемами, они *менее враждебно* настроены по отношению к окружающему миру ($U = 1409$, $p \leq 0,000$). Дошкольники контрольной группы больше склонны к *фрустрации* ($U = 1197$, $p \leq 0,000$), чаще испытывают *трудности общения*, проявляющиеся в неспособности выстраивать конструктивный диалог с партнерами, меньше ориентированы на их преодоление ($U = 641$, $p \leq 0,000$). После участия в программе у дошкольников экспериментальной группы отмечено снижение уровня *тревожности* ($p \leq 0,002$). Также уменьшилось общее количество испытываемых трудностей в общении ($p \leq 0,004$).

С помощью критерия Манна – Уитни выявлено, что существуют значимые различия между детьми двух групп в *уровне развития социального интеллекта* ($U = 870$, $p \leq 0,000$). Дети экспериментальной группы лучше ориентируются в социальной действительности ($p \leq 0,001$). После участия в программе дошкольники данной группы при столкновении с различными проблемными ситуациями стали чаще выбирать самостоятельное и конструктивное решение проблемы. Дети из контрольной группы, в отличие от своих сверстников, чаще об-

ращаются за помощью к кому-либо, нежели самостоятельно решают проблемы, связанные с отношениями людей или с жизнью общества.

Таким образом, эффективность реализации авторской программы подтверждается тем, что на контрольном этапе исследования дети экспериментальной группы стали значимо чаще проявлять конструктивные формы общения, осознавать и более успешно преодолевать возникающие коммуникативные трудности, стали более ориентированы на организацию взаимодействия и сотрудничество в совместной деятельности, стали более самостоятельными и эффективными при решении проблемных ситуаций общения.

Выводы:

1. В старшем дошкольном возрасте ребенок нередко становится субъектом затрудненного общения, сам испытывая барьеры межличностного взаимодействия или создавая их для других. У детей на данном этапе онтогенеза чаще всего возникают содержательные и рефлексивные коммуникативные трудности, связанные с недостатком знаний, неумением планировать, структурировать, перестраивать и анализировать собственные коммуникативные действия. В большинстве ситуаций ребенок самостоятельно не может преодолевать возникающие в общении трудности из-за ограниченного запаса когнитивных ресурсов, позволяющих проанализировать, наметить план действий, спрогнозировать результат и конструктивно решить трудную задачу межличностного взаимодействия.

2. Целенаправленное развитие у детей дошкольного возраста предпосылок универсальных учебных действий (УУД); организация системной психологической работы с родителями, направленной на обучение родителей приемам и методам развития когнитивных способностей детей и фасилитацию преодоления коммуникативных трудностей; совершенствование субъективных качеств дошкольников и субъект-субъектных отношений со сверстниками и взрослыми способствует развитию когнитивных ресурсов преодоления коммуникативных трудностей в старшем дошкольном возрасте (а именно: рефлексии, целеполагания, прогнозирования и гибкости мыслительных процессов, что позволяет ребенку осознавать и конструктивно преодолевать возникающие коммуникативные трудности).

Все вышесказанное позволяет подтвердить выдвинутые нами гипотезы.

Список литературы

Виготский Л.С. История развития высших психических функций. Собр. соч.: в 6 т. М.: Педагогика, 1984. Т. 3. 368 с.

Кравцов Г.Г., Кравцова Е.Е. Психология и педагогика обучения дошкольников: учебное пособие. М.: Мозаика-Синтез, 2013. 264 с.

Мецераков Б.Г., Зинченко В.П. Большой психологический словарь. Москва: Прайм-Еврознак, 2003. 672 с.

Самохвалова А.Г., Скрыбина О.Б., Метц М.В., Иванова Н.М. Развитие межкультурной коммуникативной компетентности детей и подростков. Кострома: Изд-во Костромского государственного университета, 2018. 172 с.

Самохвалова А.Г. Коммуникативные трудности ребенка: феноменология, факторы возникновения, динамика. Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2014. 358 с.

Семенович А.В. Введение в нейропсихологию детского возраста. М.: Генезис, 2018. 319 с.

Сомкова О. Программа «Успех». Образовательная область «Коммуникация» // Дошкольное воспитание. 2011. № 9. С. 22–33.

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. № 1155, с изменениями и дополнениями от 21 января 2019 г.

Хазова С.А. Когнитивные ресурсы совладающего поведения: эмпирические исследования. Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2010. 152 с.

References

Vygotsky L.S. *Istoriya razvitiya vysshikh psikhicheskikh funktsii* [History of the development of higher mental functions]. Coll. op.: in 6 vols. Moscow, Pedagogika Publ., 1984, vol. 3, 368 p. (In Russ.)

Kravtsov G.G., Kravtsova E.E. *Psikhologiya i pedagogika obucheniya doshkol'nikov: uchebnoe posobie* [Psychology and pedagogy of teaching preschool children: a textbook]. Moscow, Mozaika-Sintez Publ., 2013, 264 p. (In Russ.)

Meshcheryakov B.G., Zinchenko V.P. *Bol'shoi psikhologicheskii slovar'* [Big psychological

dictionary]. Moscow, Praim-Evroznak Publ., 2003, 672 p. (In Russ.)

Samokhvalova A.G., Skryabina O.B., Metts M.V., Ivanova N.M. *Razvitie mezhkul'turnoi kommunikativnoi kompetentnosti detei i podrostkov* [Development of intercultural communicative competence of children and adolescents]. Kostroma, KGU Publ., 2018, 172 p. (In Russ.)

Samokhvalova A.G. *Kommunikativnye trudnosti rebenka: fenomenologiya, faktory vznikhoveniya, dinamika* [Communicative difficulties of the child: phenomenology, factors of occurrence, dynamics]. Kostroma, KGU im. N.A. Nekrasova Publ., 2014, 358 p. (In Russ.)

Semenovich A.V. *Vvedenie v neiropsikhologiyu detskogo vozrasta* [Introduction to the neuropsychology of childhood]. Moscow, Genezis Publ., 2018, 319 p. (In Russ.)

Somkova O. *Programma «Uspekh». Obrazovatel'naya oblast' «Kommunikatsiya»* [Program “Success”. Educational area “Communication”]. *Doshkol'noe vospitanie* [Preschool education], 2011, № 9, pp. 22–33. (In Russ.)

Federal'nyi gosudarstvennyi obrazovatel'nyi standart doshkol'nogo obrazovaniya: (utv. prikazom Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 17 oktyabrya 2013 g. № 1155, s izmeneniyami i dopolneniyami ot 21 yanvarya 2019 g. [Federal state educational standard of preschool education (UTV. order of the Ministry of education and science of the Russian Federation of October 17, 2013 N 1155 with changes and additions of January 21, 2019)]. (In Russ.)

Khazova S.A. *Kognitivnye resursy sovladayushchego povedeniya: empiricheskie issledovaniya* [Cognitive resources of coping behavior: empirical research]. Kostroma: KGU im. N.A. Nekrasova Publ., 2010, 152 p. (In Russ.).

**ЛИЧНОСТНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ОТНОШЕНИЯ ЧЕЛОВЕКА
К УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Приведены личностные характеристики (компоненты) студентов, обучающихся по уровню «Бакалавриат», в динамике от первого к четвёртому курсу, раскрывающие их мотивационно-смысловую сферу. Показано, что на четвёртом курсе обучения структурная организация компонентов мотивационно-смысловой сферы студентов (мотивационно-организационный, эмоционально-волевой, интеллектуально-волевой, коммуникативный) наиболее оптимальна для благоприятного перехода к профессиональной деятельности. Знание динамических особенностей мотивационно-смысловой сферы студенческой молодёжи в процессе обучения в вузе позволит повысить эффективность учебно-воспитательной деятельности, создаст «внутренние условия» для качественного усвоения учебного материала и подготовки студентов к профессиональной деятельности. Приведены личностные характеристики профессионала. Показано, что эффективных результатов в профессиональной деятельности добиваются люди, у которых содержательные характеристики мотивационно-смысловой сферы развиты на достаточно высоком уровне (по 10-балльной шкале оценок на уровне 7–9 баллов). Обсуждается проблема субъекта жизнедеятельности. Субъект жизнедеятельности – это целостное индивидуально-личностно-социальное структурное образование, характеризующее отношение к себе, деятельности, другим людям, определяющее вектор и качество развития человека, уровень саморегуляции и достижений в жизнедеятельности.

Ключевые слова: отношение, личностные характеристики (компоненты), учебно-профессиональная деятельность, профессиональная деятельность, субъект жизнедеятельности.

Информация об авторах: Зобков Валерий Александрович, ORCID 0000-0002-7517-406X, доктор психологических наук, профессор, Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых, г. Владимир, Россия.

E-mail: zobkov@gmail.com

Дата поступления статьи: 18.03.2020.

Для цитирования: Зобков В.А. Личностные характеристики отношения человека к учебно-профессиональной и профессиональной деятельности // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. Т. 26, № 2. С. 86–90. DOI 10.34216/2073-1426-2020-26-2-86-90.

Valeriy A. Zobkov
The Stoletovs Vladimir State University

**PERSONAL CHARACTERISTICS OF A PERSON'S ATTITUDE
TO EDUCATIONAL AND PROFESSIONAL ACTIVITIES**

The personal characteristics (components) of students studying in the direction of «Bachelor» in the dynamics from the first to the fourth year, revealing their motivational and semantic sphere, are given. It is shown that in the fourth year of training, the structural organisation of components of the motivational and semantic sphere of students (motivational-organisational, emotional-volitional, intellectual-volitional, communicative) is the most optimal for a favourable transition to professional activity. Knowledge of the dynamic features of the motivational and semantic sphere of students in the process of studying at a university will increase the effectiveness of educational activities, create «internal conditions» for the qualitative assimilation of educational material and prepare students for professional activities. Personal characteristics of a professional are given. It is shown that effective results in professional activity are achieved by people whose content characteristics of the motivational and semantic sphere are developed at a fairly high level (on a 10-point rating scale at the level of 7-9 points): the problem of the subject of life activity is discussed. The subject of life activity is an integral individual-personal-social structural formation that characterises the attitude to oneself, activities, and other people, determining the vector and quality of human development, the level of self-regulation and achievements in life.

Keywords: attitude, personal characteristics (components), educational and professional activity, professional activity, subject of life activity.

Information about the author: Valeriy A. Zobkov, ORCID 0000-0002-7517-406X, Doctor of Psychological Sciences, Professor, the Stoletovs Vladimir State University, Vladimir, Russia.

E-mail: zobkov@gmail.com

Article received: March 18, 2020.

For citation: Zobkov V.A. Personal characteristics of a person's attitude to educational and professional activities. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2020, vol. 26, № 2, pp. 86–90 (In Russ.). DOI 10.34216/2073-1426-2020-26-2-86-90.

На необходимость теоретической и эмпирической разработки проблемы отношения личности к деятельности указывали Б.Ф. Ломов [Ломов], В.Н. Мясищев [Мясищев] и др. Так, В.Н. Мясищев указывал, что теоретические вопросы психологии отношений неразрывно связаны с практикой, которая непременно требует знания психологии человека, считая при этом отношения человека важнейшей категорией психологии.

Знание личностных характеристик, раскрывающих мотивационно-смысловую сферу учебно-профессиональной деятельности студенческой молодёжи в процессе обучения её в вузе, позволит повысить эффективность учебно-воспитательной деятельности, создаст «внутренние условия» для качественного усвоения учебного материала и подготовки студентов к профессиональной деятельности.

От курса к курсу при обучении в вузе учебный процесс всё более и более насыщается предметными дисциплинами, которые подготавливают студенческую молодёжь к профессиональной деятельности. Одновременно с этим изменяется и личность студента, совершенствуя и развивая личностные характеристики (компоненты) мотивационно-организационной, интеллектуально-волевой, эмоционально-волевой, коммуникативной направленности, которые становятся всё более устойчивыми и содержательно насыщенными.

К окончанию четвёртого курса по уровню «Бакалавриат» формируется профессиональная направленность, дифференцированная самооценка и совокупность личностных характеристик, обеспечивающие плавный переход студенческой молодёжи от учебно-профессиональной к профессиональной деятельности.

Как правило, к профессиональной деятельности человек, получивший диплом о профессиональном образовании, приступает в возрасте 21–22 лет. Личностно-профессиональное развитие и овладение профессиональным опытом длительный и непрерывающийся процесс в течение всей активной трудовой деятельности.

Профессиональная деятельность будет эффективной тогда, когда в рабочем коллективе будут созданы условия, обеспечивающие постоянное личностно-профессиональное развитие (пример вузовского обучения), что позволит минимизировать профессиональные деформации в мотивационной сфере, разнообразит умения и навыки, обеспечит эффективное владение современными алгоритмами и способами решения профессиональных задач.

Динамика мотивационно-смысловой сферы студенческой молодёжи в процессе обучения в вузе. Учебно-профессиональная деятельность как система субъект-объект-субъектных отношений раскрывает мотивационно-смысловую позицию студента в деятельности. Последняя может

быть представлена в виде совокупности компонентов мотивационно-организационной, коммуникативной, интеллектуально-волевой, эмоционально-волевой направленности [Зобков А.В., Зобков В.А.: 2011].

Отношение к учебно-профессиональной деятельности – это сущностная характеристика личности студента, формируемая и реализуемая в учебно-профессиональной деятельности – особом виде его активности. Именно в учебно-профессиональной деятельности, рассматриваемой нами как завершающий этап активного развития качеств/черт студента (возрастной период от 17 до 21–22 лет) и характеризующей собой мотивационно-смысловую сферу личности, получают своё дальнейшее совершенствование дисциплинированность, организованность, сознательность, ответственность, творчество, саморегуляция. Названные качества/черты, определяющие эффективность и надёжность не только учебно-профессиональной деятельности, в наибольшей мере будут востребованы и получают свою признательность на следующем этапе развития и проявления человека – этапе профессиональной деятельности.

Содержательная сторона мотивационно-смысловой сферы студента, в которой отражено его отношение к учебно-профессиональной деятельности, раскрывается через анализ системно-структурной организации качеств/черт мотивационно-организационного, коммуникативного, интеллектуально-волевого, эмоционально-волевого компонентов.

В процессе вузовского обучения происходит профессионально-личностное развитие психологической структуры мотивационно-смысловой сферы личности студента. Нами установлено [Зобков В.А.: 2011], что доминирующий компонент в обозначенной структуре студентов на каждом курсе обучения в вузе по уровню «Бакалавриат» меняется.

Системообразующую функцию в названной структуре на первом курсе обучения выполняет мотивационно-организационный компонент, в котором доминирующие позиции занимают дисциплинированность и ответственность. Учебная деятельность студента-первокурсника – это специально организованная специфическая форма проявления активности учащегося, при которой происходит снижение доли внешнего контроля со стороны преподавателей и родителей и замене его внутренним контролем через самодисциплинированность и самоответственность. Студент-первокурсник – это, как правило, дисциплинированный и ответственный человек, ориентированный на получение новых учебно-профессиональных знаний в новых для него вузовских условиях (аудитории, лекции, семинары, курсовые работы, зачёты, экзамены, стипендия, преподаватели различного статуса и др.).

Наши исследования показали [Зобков В.А.: 2011], что на втором курсе доминирующую позицию в мотивационно-смысловой структуре компонентов учебной деятельности студентов занимает интеллектуально-волевой компонент (самостоятельность, инициативность, познавательная активность), подчинённые позиции – мотивационно-организационный, коммуникативный, эмоционально-волевой компоненты. На данном этапе обучения в вузе наблюдается повышение сознательного отношения студентов к учебной деятельности, развитие и совершенствование творческого компонента, повышение социальной активности.

Сознательное отношение к учебной деятельности укрепляет умение владеть собой, повышает настойчивость, целеустремленность, самостоятельность, инициативность, что выступает существенным внутренним фактором, регулирующим познавательную активность студентов в процессе обучения и обеспечивающим эффективность их учебной деятельности.

Вышеизложенное позволяет сформулировать представление о личности студента-второкурсника как о студенте, проявляющем сознательную активность в усвоении учебно-профессиональных знаний, выражающуюся в самостоятельности, познавательной активности, инициативности. Можно говорить о том, что второй курс обучения в вузе – это период активного развития и совершенствования творческого потенциала студенческой молодёжи. На данном этапе обучения внимание студентов, как правило, обращено на совершенствование внутренне-личностного потенциала, в котором ярко проявляется Я-отношение к отношению.

Системообразующую позицию в мотивационно-смысловой структуре студентов-третьекурсников занимает коммуникативный компонент (эмпатия, общительность, коммуникативная совместимость), интеллектуально-волевой – вторую, мотивационно-организационный – третью, эмоционально-волевой – четвёртую структурную позицию.

Эмпатия является важным качеством/чертой будущего специалиста, по какому бы профилю он не обучался. Способность человека проникать во внутренний мир другого человека и видеть его проблемы, да и не только видеть, но и принимать активное участие в разрешении их, является важной характеристикой человека, получающего высшее профессиональное образование.

Доминирование коммуникативного компонента в структуре мотивационно-смысловой сферы студентов-третьекурсников, вероятно, обеспечивает им возможность активно включаться в различные виды общественно полезной деятельности, порой ставя учебно-профессиональную деятельность на второстепенные позиции. На данном этапе обучения у студенческой молодёжи отмечается факт снижения успеваемости, а также понижение выражен-

ности мотивационно-организационных показателей (дисциплинированности, ответственности и др.).

На фоне возросших сведений о себе, учебно-профессиональных и профессиональных знаний, активного включения в общественно полезные виды деятельности происходит содержательный анализ своей жизнедеятельности, своего будущего жизненного пути, профессионального развития, итогом которого является переосмысление жизненных и профессиональных ценностей, тревога за будущее, неуверенность, что и характеризует данный этап возрастного развития, который можно назвать кризисным. Этот период возрастного развития (20–21 год) в определённой мере можно сравнить с периодом 13–14 лет, когда активно формировалась самооценка и возникало много неразрешимых вопросов к себе и объективной действительности.

На четвёртом курсе обучения в вузе в структуре мотивационно-смысловой сферы учебной деятельности доминирующую позицию занимают мотивационно-организационный (ответственность и др.) и эмоционально-волевой компоненты (уверенность, настойчивость), а подчинённые – интеллектуально-волевой и коммуникативный.

Эмоционально-волевой компонент, занимая одну из доминирующих позиций (вторую) в мотивации учебной деятельности студентов-выпускников, создаёт благоприятные условия для организации и самоорганизации выполнения учебных поручений и в то же время является позитивным внутренним условием для раскрытия интеллектуально-волевого компонента, определяющего творческий потенциал студента.

Мы полагаем, что данная структурная организация компонентов мотивационно-смысловой сферы учебной деятельности студенческой молодёжи является для них наиболее благоприятной, обеспечивая оптимальные достижения в деятельности и переживание удовлетворённости от сделанного, достигнутого. Именно последним и можно определить благополучие личности студента-выпускника после окончания учебного заведения.

Главными новообразованиями в период обучения студентов на четвёртом курсе являются профессиональная направленность деятельности, характеризующая самоопределение, и дифференцированная самооценка, обеспечивающая самостоятельность мышления, уверенность в себе, способность к поиску и освоению новых знаний. Уровень развития качеств/черт, свойств личности (мотивация, самооценка) студента достигает того уровня, который позволяет студентам перейти на новую ступень личностного развития – субъектную, реализующую личностный потенциал в деятельности и определяющую эффективность человека в профессиональной деятельности.

Отношение к профессиональной деятельности – сущностная характеристика субъекта жизни

недеятельности. Новый уровень развития – субъектный – начинается с окончания обучения в вузе и до выхода человека на пенсию. Этот длительный возрастной период, в котором также получают дальнейшее совершенствование качества/черты личности, определяющие мотивационно-смысловую сферу профессионала, непосредственно связан с реализацией сформированного ранее внутреннего потенциала человека как Я-отношения к отношению/деятельности. Названный потенциал определяет стиль субъект-объект-субъектных взаимоотношений и взаимодействий, а также результативность их (взаимоотношений и взаимодействий), влияя на достижения в профессиональной деятельности.

Эффективных результатов в профессиональной деятельности, как показали наши исследования [Зобков В.А.: 2011], добиваются люди, у которых содержательные характеристики мотивационно-смысловой сферы развиты на достаточно высоком уровне (по 10-балльной шкале оценок на уровне 7–9 баллов): мотивационно-организационные (организованность, трудолюбие и др.), эмоционально-волевые (уверенность, настойчивость и др.), интеллектуально-волевые (самостоятельность, инициативность, познавательную активность), коммуникативные (коммуникативная совместимость, тактичность, общительность и др.).

Говоря об эффективности деятельности, сошлёмся также на один факт [Зобков В.А.: 2018], указывающий на то, что успех в деятельности сопутствует тому человеку, который проявляет при выполнении трудовых действий уверенность в успехе оптимальной интенсивности (58,5–75 %).

Оптимальная степень уверенности человека в себе создаёт мобилизационный настрой на выполняемое действие, выступает в качестве мощного энергетического потенциала, актуализирующего интеллектуально-волевою сферу и приводит, как правило, к эффективному и надёжному результату. В данном случае можно говорить о том, что уверенность человека в оптимальных границах (58,5–75 %) выполняет побуждающую, интеллектуальную и волевою функции психической деятельности.

Человек реализует также в своей жизнедеятельности индивидуально-личностно-социальную триаду «хочу, могу и надо», в которой ярко представлено отношение к другим людям, деятельности, себе. Индивидуально-личностно-социальная триада «хочу, могу и надо» указывает на то, что при выполнении профессиональных обязанностей человек должен учитывать свои индивидуальные особенности, заботиться о своём здоровье, которое, подобно горному делу, добывается ежедневным специфическим трудом; беречь время, отведённое для выполнения профессиональных обязанностей; относиться к другому человеку, к другим людям, как к самому себе.

Мы склонны утверждать, что отношение человека к другим людям на этапе выполнения им профессиональных обязанностей в триаде отношений (к себе, деятельности, другим людям) занимает доминирующую позицию. Однако укажем, что при доминировании отношения к другим людям желательно стремиться к гармонии триады отношений.

Отношение человека к другому человеку, к другим людям находится в центре культурно-исторической парадигмы. Вероятно, именно поэтому В.Н. Мясичев [Мясичев], Б.Ф. Ломов [Ломов], С.Л. Рубинштейн [Рубинштейн], А.Л. Журавлёв [Журавлев], В.П. Позняков [Позняков] считали отношение человека к другим людям ведущим отношением. Однако ещё раз отметим, что отношение к другим людям становится доминирующим отношением в триаде отношений человека к жизнедеятельности только на этапе профессионально-трудовой деятельности.

Таким образом, в статье сделан акцент на динамике становления мотивационно-смысловой сферы студенческой молодёжи, а также на личностных качествах профессионала – субъекта жизнедеятельности.

Структурная организация личностных характеристик (компонентов) мотивационно-организационной, интеллектуально-волевой, коммуникативной и эмоционально-волевой направленности позволяет раскрыть содержание мотивационно-смысловой сферы студентов, учёт которой необходим при организации учебно-воспитательного процесса в вузе, что позволит повысить эффективность учебно-воспитательного процесса и сформировать «внутренние условия» к переходу на профессиональный уровень развития.

Значимым моментом статьи является указание на то, что на четвёртом курсе обучения в вузе складывается такая организация структуры мотивационно-смысловой сферы учебно-профессиональной деятельности (мотивационно-организационный, эмоционально-волевой, интеллектуально-волевой и коммуникативный), которая обеспечивает оптимальные достижения в учебно-профессиональной деятельности, переживание удовлетворённости от сделанного, достигнутого, формирует профессиональную направленность, дифференцированную самооценку, обеспечивая студентам переход на новую ступень личностно-профессионального развития.

Профессиональная деятельность накладывает своеобразный отпечаток на отношение к жизнедеятельности (триединства отношения к себе, деятельности, другим людям), где на ведущие позиции выходит отношение человека к другим людям как важнейшей характеристики субъекта жизнедеятельности.

Субъект жизнедеятельности – это целостное индивидуально-личностно-социальное структурное образование человека, позволяющее на сознатель-

но-творческом уровне реализовывать свой личностный потенциал в субъект-объект-субъектных связях, добиваясь эффективных результатов в процессах взаимоотношений и взаимодействий.

Список литературы

Журавлёв А.Л. Психология управленческого взаимодействия (теоретические и прикладные проблемы). М.: Институт психологии РАН, 2004. 476 с.

Зобков А.В. Психология саморегуляции учебной деятельности в переходный (от старшего школьного к студенческому) период обучения. Владимир: Собор, 2010. 168 с.

Зобков В.А. Психология отношения человека к деятельности: теория и практика. Владимир: Калейдоскоп, 2011. 264 с.

Зобков В.А. Уверенность человека в себе в ситуациях принятия решения // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. СоциокINETика. 2018. № 2. С. 45–50.

Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М.: Наука, 1984. 444 с.

Мясищев В.Н. Личность и неврозы. Л.: ЛГУ, 1960. 427 с.

Позняков В.П. Психологические отношения и деловая активность российских предпринимателей. М.: ИП РАН, 2001. 240 с.

Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. М.: Учпедгиз, 1940. 596 с.

References

Zhuravlev A.L. *Psikhologiya upravlencheskogo vzaimodeistviia (teoreticheskie i prikladnye problemy)* [Psychology of managerial interaction (theoretical and

applied problems)]. Moscow, Institut psikhologii RAN Publ., 2004, 476 p. (In Russ)

Zobkov A.V. *Psikhologiya samoregulatsii uchebnoi deiatel'nosti v perekhodnyi (ot starshogo shkol'nogo k studencheskomu) period obucheniia*. [Psychology of self-regulation of educational activity in the transition (from high school to student) period of study.]. Vladimir, Sobor Publ., 2010, 168 p. (In Russ)

Zobkov V.A. *Psikhologiya otosheniia cheloveka k deiatel'nosti: teoriia i praktika* [Psychology of human attitude to activity: theory and practice]. Vladimir, Kaleidoskop Publ., 2011, 264 p. (In Russ)

Zobkov V.A. *Uverennost' cheloveka v sebe v situatsiakh priniatiia resheniia* [A person's self-confidence in decision-making situations]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiogenetika* [Bulletin of Kostroma state University. Series: Pedagogy. Psychology. Sotsiogenetika], 2018, № 2, pp. 45–50. (In Russ)

Lomov B.F. *Metodologicheskie i teoreticheskie problemy psikhologii* [Methodological and theoretical problems of psychology]. Moscow, Nauka Publ., 1984, 444 p. (In Russ)

Miasishchev V.N. *Lichnost' i nevrozy* [Personality and neuroses]. Leningrad, LGU Publ., 1960, 427 p. (In Russ)

Pozniakov V.P. *Psikhologicheskie otosheniia i delovaia aktivnost' rossiiskikh predprinimatelei* [Psychological relations and business activity of Russian entrepreneurs]. Moscow, Institut psikhologii RAN Publ., 2001, 240 p. (In Russ)

Rubinshtein S.L. *Osnovy obshchei psikhologii* [Fundamentals of General psychology]. Moscow, Uchpedgiz Publ., 1940, 596 p. (In Russ)

Водопьянова Наталия Евгеньевна
Санкт-Петербургский государственный университет
Журина Мария Александровна
Санкт-Петербургский государственный университет

ОСОБЕННОСТИ ЦЕННОСТНО-МОТИВАЦИОННОЙ СФЕРЫ IT-СПЕЦИАЛИСТОВ

В статье представлены результаты эмпирического исследования особенностей ценностно-мотивационной сферы в профессиональной деятельности IT-специалистов, где профессиональная успешность IT-специалиста рассматривается с точки зрения уровня сформированности и специфики его мотивации и ценностных ориентаций. Были выявлены особенности мотивации и ценностных ориентаций IT-специалистов, а также проведено сравнение мотивации и ценностных ориентаций IT-специалистов разного возраста, стажа работы, пола, разных профессий, с наличием высшего образования и без него, разной частоты смены места работы. Получены данные о том, что удовлетворение базовых потребностей и развитие личности, интеграция стилей жизни, автономия, служение для IT-специалистов в профессиональной деятельности являются первостепенными ценностными ориентациями. Наименьшую ценность представляет собой социальное признание. Установлено, что ключевыми факторами в мотивационной сфере IT-специалистов являются профессиональный успех, профессиональное признание и одобрение, возможность профессионального и творческого развития.

Ключевые слова: ценностно-мотивационная сфера, IT-специалисты, профессиональная успешность, ценностные ориентации, жизненные цели, карьерные ориентации, мотивационный фактор.

Информация об авторах: Водопьянова Наталия Евгеньевна, доктор психологических наук, профессор, Санкт-Петербургский государственный университет, г. Санкт-Петербург, Россия.

E-mail: vodop@mail.ru

Журина Мария Александровна, аспирант, Санкт-Петербургский государственный университет, г. Санкт-Петербург, Россия.

E-mail: mr.zhurina@gmail.com

Дата поступления статья: 12.03.2020.

Для цитирования: Водопьянова Н.Е., Журина М.А. Особенности ценностно-мотивационной сферы IT-специалистов // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. СоциокINETИКА. 2020. Т. 26, № 2. С. 91–99. DOI 10.34216/2073-1426-2020-26-2-91-99.

Nataliya Ye. Vodop'yanova

Saint Petersburg State University

Mariya A. Zhurina

Saint Petersburg State University

FEATURES OF THE VALUE-MOTIVATIONAL SPHERE OF IT SPECIALISTS

The article presents the results of an empirical study of the features of the value-motivational sphere in the professional activity of IT specialists, where the professional success of an IT specialist is considered from the point of view of the level of sophistication and the specifics of its motivation and value orientations. The features of motivation and value orientations of IT specialists were identified, and a comparison was also made of the motivation and value orientations of IT specialists of different ages, work experience, gender, different professions, with the presence of higher education and without it, different frequencies of changing jobs. The data was obtained that the satisfaction of basic needs and personality development, the integration of lifestyles, autonomy and service are paramount value orientations for IT specialists in their professional activities. The least value is social recognition. It has been established that the key factors in the motivational sphere of IT specialists are professional success, professional recognition and approval, the possibility of professional and creative development. The results of the study can be used to unleash the potential, capabilities of an IT specialist, for a comparative assessment of the personal characteristics of an IT specialist as a subject of activity, and the research results can be used by specialists involved in the professional selection, adaptation and development of personnel in IT companies.

Keywords: value-motivational sphere, IT specialists, professional success, value orientations, professional activity of IT specialists, life goals, career orientations, motivational factor.

Information about the authors: Nataliya Ye. Vodop'yanova, Doctor of Psychological Sciences, Professor, St. Petersburg State University, St. Petersburg, Russia.

E-mail: vodop@mail.ru

Mariya A. Zhurina, doctoral student, St. Petersburg State University, St. Petersburg, Russia.

E-mail: mr.zhurina@gmail.com

Article received: March 12, 2020.

For citation: Vodop'yanova N.Ye., Zhurina M.A. Features of the value-motivational sphere of IT specialists. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2020, vol. 26, № 2, pp. 91–99 (In Russ.). DOI 10.34216/2073-1426-2020-26-2-91-99.

Актуальность исследования психологических характеристик IT-специалистов связана с новыми реалиями внедрения цифровых технологий в разные сферы жизни современного человека. Все более широкое распространение приобретает профессиональная деятельность IT-специалистов, поскольку в настоящее время в каждой организации существует IT-направление. Бурный рост цифровых технологий, изменение задач и условий труда IT-специалистов обуславливает важность изучения профессионально важных качеств и личностных характеристик IT-специалистов в пространстве новых профессий.

Специфика работы в IT-сфере остается малоизученной с позиций ее требований к психологическим характеристикам специалистов и влияния на динамику их изменения в процессе профессионализации. В настоящее время большой исследовательский интерес сфокусирован на изучении именно *soft skills* (навыки межличностного взаимодействия) IT-специалистов, поскольку данные характеристики сложнее определить, чем *hard skills* (технические навыки). Профессиональная деятельность современного успешного IT-специалиста подразумевает эффективное решение не только технических вопросов и задач, но также решение множества вопросов, не связанных с разработкой продукта – выстраивание коммуникаций в команде, навыки презентации, тайм-менеджмента, наставничества, переговорные навыки, гибкость, креативность, развитый эмоциональный интеллект, понимание ценности разрабатываемого продукта и др. Таким образом, эффективность профессиональной деятельности IT-специалиста обусловлена не только техническими навыками, знаниями в области математики, статистики, но и личностными характеристиками.

Интерес к ценностно-мотивационной сфере IT-специалистов продиктован тем, что в любых видах труда ценности и мотивы личности занимают основополагающее место в достижении успеха в профессиональной деятельности. Система ценностей и мотивов является основанием и регулятором любой деятельности, в том числе и профессиональной деятельности IT-специалистов. Ценностно-мотивационные переменные обуславливают поведение и активность субъектов труда.

Актуальность изучения ценностно-мотивационной сферы в профессиональной деятельности IT-специалистов заключается в том, что развитие личности IT-специалиста как субъекта труда и успешное выполнение им профессиональных задач напрямую зависит от степени значимости трудовой деятельности в жизни человека, стратегии самореализации в труде, от смыслообразующих факторов. Таким образом, успешность профессиональной деятельности IT-специалиста будет зависеть от уровня сформированности и специфики его мотивации и ценностных ориентаций.

В психологии ценностно-мотивационную сферу принято рассматривать с позиции мотивации и ценностей (а также ценностных ориентаций, интересов, установок и т. п.) в структуре личности человека. Понятие «мотивация» рассматривается в трудах отечественных (В.Г. Асеев, Е.П. Ильин, Т.О. Гордеева, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.) и зарубежных ученых (А. Маслоу, Г. Олпорт, Л. Фестингер, Х. Хекхаузен, и др.) [Хекхаузен]. По мнению данных авторов, мотивация представляет собой совокупность побуждающих факторов, которые способны обуславливать активность личности и определять направленность ее деятельности.

В системе научного знания мотивацию следует рассматривать как: объединение мотивов; комплекс факторов, определяющих и характеризующих поведение человека; побуждение, которое стимулирует активность человека, его направленность, отвечает за реализацию определенных форм деятельности; процесс психической регуляции деятельности человека [Ильин: 65].

В исследовании мотивации ученые выделяют такое понятие, как мотивационная сфера личности, в которую входят потребности, диспозиции (мотивы), поведенческие паттерны, интересы. Отмечается следующее явление – чем разнообразнее и больше мотивов, потребностей, целей, тем более богатой и развитой будет мотивационная сфера человека, что напрямую влияет на эффективность любой его деятельности [Ильин: 182].

Большой вклад в исследование ценностных ориентаций внесли А.В. Мудрик, И.С. Кон, В.М. Кузнецов, И.С. Артюхова, Е.К. Киприянова и др. В их трудах ценности рассматриваются во взаимосвязи с источниками деятельности человека, то есть с потребностями (мотивами и способами регуляции деятельности). Ценности в структуре личности понимаются как система элементов, сформированных на основе жизненного опыта человека и представляющих собой иерархическую систему, обеспечивающую конкретный тип поведения личности [Хлебодарова].

Таким образом, ценностно-мотивационная сфера представляет собой сложноорганизованную многокомпонентную структуру, сущность которой заключается в интеграции интересов, установок, жизненного опыта личности и сформированной системой мотивов в определенных условиях деятельности человека, что создает направленность личности в структуре профессиональной деятельности [Почтарева].

Важно отметить, что для каждой профессии характерен свой смысл деятельности, собственная система ценностей и мотивов [Лобанова]. Можно предполагать, что и для IT-специалистов существует определенная направленность в ценностно-мотивационной сфере, которая связана со спецификой их профессиональной деятельности

и с профессиональной идентичностью. «Профессионал – это не просто тот, кто хорошо обучен делу, но кто с гордостью причисляет себя к определенной общности трудящихся» [Климов 1998: 12].

Целью нашего эмпирического исследования стало определение особенностей ценностно-мотивационной сферы профессиональной деятельности IT-специалистов, их соотношения со следующими категориями: профессия (занимаемая должность), стаж работы, частота смены места работы, пол, возраст, уровень образования.

Проверяемая гипотеза: особенности мотивации и ценностные ориентации IT-специалистов в профессиональной деятельности различаются в зависимости от профессии (должности), стажа работы, частоты смены работы, пола, возраста, уровня образования.

Особенности мотивации и ценностных ориентаций IT-специалистов изучались методами опроса и тестирования. Опрос был основан на списке ценностей, взятых из методики «Жизненные цели» (Э. Деси, Р. Райан в модификации Н.В. Ключевой и В.И. Чиркова) [Петрова, Смыслов: 8]. Респондентам предлагалось оценить каждую из представленных 15 целей по степени личной важности по семибальной шкале. Методика позволяет определить ценностную направленность личности благодаря большому списку предложенных целей, где не существует обязательный и правильный выбор целей. По итогам выявляется уникальный набор ценностей каждого респондента.

Для оценки мотивационно-ценностных ориентаций были использованы методики «Якоря карьеры» и «Оценка мотивации организационного поведения» [Почебут, Чикер: 168; Фетискин, Козлов, Мануйлов: 66]. С помощью первой методики измерялись показатели: профессиональная компетентность, менеджмент, автономия (независимость), стабильность работы, стабильность места жительства, служение, вызов, интеграция стилей жизни, предпринимательство, а также определялась ведущая карьерная ориентация респондента.

Методика «Оценка мотивации организационного поведения» базируется на мотивационной теории Херцберга и определяет доминирующий, лично значимый мотив (мотивационный/гигиенический).

В исследовании приняли участие 94 IT-специалиста в возрасте от 21 до 51 года. Из них: 85 мужчин и 9 женщин. 73 человека (77,6 %) имеют высшее образование и 21 человек (22,4 %) не имеют высшего образования.

Для сравнительного анализа группа была разделена на 3 возрастных категории: меньше 25 лет (23 человека – 24,5 %); от 25 до 35 лет (58 человек – 61,7 %); больше 35 лет (13 человек – 13,8 %). По уровню профессионализма респонденты относятся к 4 группам: middle – 31 (33 %); senior –

26 (27,7 %); lead – 21 (22,3 %) и junior – 16 (17 %). Junior – начинающий специалист с небольшим опытом работы (или отсутствием опыта), который выполняет технические задачи часто при условии наставничества со стороны коллеги, руководителя (опыт работы менее 1,5 лет); middle – самостоятельно, качественно и своевременно может выполнять поставленные задачи, помогает и поддерживает специалистов с уровнем junior (опыт работы менее 3 лет); senior – опытный специалист, который принимает грамотные технологические решения в проекте, ответственен за проект, за качество и своевременность работ по разработке информационно-программных систем, умеет подготовить инфраструктуру (опыт работы более 3 лет); lead – занимается менеджментом проекта, руководителем команды, распределяет и делегирует задачи, контролирует их выполнение, обеспечивает профессиональный и карьерный рост членов своей команды, отвечает за техническую часть проекта, а также за коммуникацию с заказчиком (опыт работы более 3 лет).

По должностному статусу наша выборка включала в себя: разработчики – 54 (57,4 %); тестировщики – 12 (12,8 %); data scientist (специалист по анализу данных) – 12 (12,8 %); менеджеры – 8 (8,5 %); системные администраторы – 4 (4,3 %); не указали должность – 2 (2,2 %); специалисты технической поддержки и специалисты по информационной безопасности – по 1 человеку. Для дальнейшего анализа в данной категории нами были выбраны 3 наибольшие по численности группы (разработчики, тестировщики, data scientists).

По форме работы 88 респондентов (93,6 %) работают в офисе, а 6 (6,4 %) удаленно. По частоте смены места работы за последние 3 года среди испытуемых выделены следующие категории: не меняли место работы – 28 (29,7 %); сменили 1 раз – 29 (31 %); сменили 2 раза – 15 (16 %); сменили 3 раза – 17 (18 %); сменили больше 3 раз – 5 (5,3 %).

По стажу работы выборка делится на группы: опыт работы меньше 3 лет – 25 (26,6 %); опыт работы от 3 до 10 лет – 46 (49 %); опыт работы больше 10 лет – 23 (24,4 %).

Первым шагом в обработке результатов стал выбор тех категорий для каждого теста, по которым наблюдаются статистически достоверные различия по измеряемым показателям. Далее для анализа номинативных данных использовался критерий Манна – Уитни, для категориальных данных – критерий Краскала – Уоллеса. Дополнительно проанализирована степень выраженности измеряемого показателя в зависимости от категории с использованием критерия Манна – Уитни.

Результаты. По результатам опроса респондентов по методике «15 жизненных целей» было обнаружено следующее. Наиболее значимыми для IT-специалистов являются «здоровье», «безопас-

ность и защищенность», «личный рост», «чувство удовольствия», «привязанность и любовь», «материальный успех». Наименее значимыми являются «богатая духовно-религиозная жизнь», «власть и влияние», «известность». Полученные результаты говорят о том, что удовлетворение базовых потребностей и развитие личности для IT-специалистов являются первостепенными целями, а социальное признание определяется как наименьшая ценность.

В среднем по выборке жизненная цель «известность» имеет низкие значения, однако при сравнении этого показателя у женщин и мужчин обнаруживается, что мужчины больше стремятся

к социальному признанию (табл. 1). Возможно, это связано с тем, что с эволюционной точки зрения мужчины больше конкурируют между собой за внимание в группе и социальное признание, чем женщины.

Согласно различиям жизненных целей, среди IT-специалистов по профессии на высоком уровне статистической значимости обнаружены отличия в цели «автономность». По сравнению с разработчиками ($p < 0,05$) и тестировщиками ($p < 0,01$), data scientists наиболее высоко ценят автономность в своей деятельности, что в свою очередь связано со спецификой выполняемых профессиональных задач. Data scientists часто самостоятельно ставят

Таблица 1

Различия жизненных целей среди IT-специалистов по полу

	Женщины	Мужчины	p-value
	медианы		
Свобода, открытость и демократия в обществе	6	5	0,321
Безопасность и защищенность	7	6	0,052
Служение людям	4	3	0,362
Власть и влияние	3	3	0,17
Известность	2	4	0,041*
Автономность	5	5	0,157
Материальный успех	6	6	0,371
Богатство духовной культуры	4	5	0,211
Личностный рост	7	6	0,178
Здоровье	7	7	0,134
Привязанность и любовь	7	6	0,081
Привлекательность	4	4	0,456
Чувство удовольствия	6	6	0,288
Межличностные контакты и общение	5	5	0,351
Богатая духовно-религиозная жизнь	1	2	0,465

Таблица 2

Различия жизненных целей среди IT-специалистов по профессии

	Data scientist	Разработчик	Тестировщик	p-value
	медианы			
Свобода, открытость и демократия в обществе	5,5	5	6	0,704
Безопасность и защищенность	6	6	6	0,791
Служение людям	3,5	4	4	0,922
Власть и влияние	3	3,5	2,5	0,241
Известность	3,5	4	3	0,562
Автономность	6	5	4	0,007**
Материальный успех	6	6	6	0,983
Богатство духовной культуры	6	5	5,5	0,213
Личностный рост	6,5	6	7	0,473
Здоровье	7	7	6,5	0,424
Привязанность и любовь	6	6	6	0,552
Привлекательность	5	4	4,5	0,976
Чувство удовольствия	6	6	6	0,642
Межличностные контакты и общение	5	5	6	0,09
Богатая духовно-религиозная жизнь	1	2	2,00	0,743

себе задачи и напрямую участвуют в принятии бизнес-решений. Если сравнивать разработчиков и тестировщиков, то для тестировщиков автономность менее значима ($p < 0,05$), так как основной спектр их задач состоит в проверке функционала, созданного разработчиками (табл. 2).

Обнаружены статистически значимые различия по параметру жизненных целей – «личностный рост» между IT-специалистами с разным стажем работы. Более высокая мотивация развития себя как личности и профессионала обнаружена среди IT-специалистов со стажем работы от 1 до 3 лет по сравнению с опытными IT-специалистами, которые работают больше 10 лет ($p < 0,01$) (табл. 3). Можно предположить, что молодые IT-специалисты пока еще не обладают высоким уровнем профессиональных компетенций, поэтому больше стремятся реализовать себя как личность, добиваясь успеха в профессиональной деятельности.

По результатам теста «Якоря карьеры» обнаружено следующее. Среди IT-специалистов наи-

более значимыми «якорями» – карьерными ориентациями являются: «интеграция стилей жизни», «автономия», «служение». Наименее значимым является «стабильность места жительства». Таким образом, результаты говорят о том, что баланс между карьерой, семьей, личными интересами, свобода и независимость в профессиональной деятельности, ценность выполняемой работы для IT-специалистов являются основополагающими в карьере, а изменения места жительства в меньшей степени важным.

По возрасту различия «якорей карьеры» среди IT-специалистов наблюдаются в следующих пунктах – «профессиональная компетентность», «менеджмент», «вызов», «предпринимательство» (табл. 4). Общая тенденция складывается таким образом, что вышеперечисленные ценностные ориентации (якоря карьеры) проявляются у молодых IT-специалистов (меньше 25 лет) больше, чем у группы IT-специалистов старше 35 лет («профессиональная компетентность»: $p < 0,01$;

Таблица 3

Различия жизненных целей среди IT-специалистов по стажу работы

	1–3 года	3–10 лет	Больше 10 лет	p
	медианы			
Свобода, открытость и демократия в обществе	6	6	5	0,225
Безопасность и защищенность	6	6	6	0,681
Служение людям	4	3,5	3	0,926
Власть и влияние	4	3	3	0,221
Известность	4	4	3	0,162
Автономность	5	5	6	0,592
Материальный успех	6	6	5	0,392
Богатство духовной культуры	5	5,5	5	0,329
Личностный рост	7	6	6	0,006**
Здоровье	7	7	7	0,607
Привязанность и любовь	6	6	6	0,734
Привлекательность	5	5	4	0,126
Чувство удовольствия	6	6	6	0,442
Межличностные контакты и общение	5	5	5	0,364
Богатая духовно-религиозная жизнь	2	2	1	0,835

Таблица 4

Различия якорей карьеры среди IT-специалистов по возрасту

	меньше 25 лет	от 25 до 35 лет	больше 35 лет	p
	медианы			
Профессиональная компетентность	6,2	5,4	4,4	0,019*
Менеджмент	5,2	4,5	3,8	0,047*
Автономия	6,6	6,5	5,6	0,292
Стабильность работы	6	5,3	6	0,447
Стабильность места жительства	2,6	3,6	4	0,359
Служение	6,2	6,4	5,2	0,115
Вызов	6,4	5,1	4,6	0,032*
Интеграция стилей жизни	7,2	7	6,4	0,462
Предпринимательство	5,6	5,1	3,8	0,028*

«менеджмент»: $p < 0,05$; «вызов»: $p < 0,01$; «предпринимательство»: $p < 0,01$). Возможно, молодые IT-специалисты более амбициозные, стремятся к постоянному саморазвитию, самосовершенствованию из-за недостатка опыта, а следовательно, они меньше боятся совершить ошибки, больше рискуют в процессе принятия решений, стремятся реализовать уникальные бизнес-идеи, стремятся к самостоятельности в управлении. Также можно предположить, что в IT-сфере специалисты к 35 годам становятся опытными профессионалами, и их ценностные ориентиры в карьере базируются на стабильности в профессиональной деятельности, которые проявляются в постоянстве места жительства, стабильности работы, социальных гарантиях и пр. Возможно, это связано с тем, что вход в профессию в IT-сфере начинается гораздо раньше (в процессе самообучения будущего IT-специалиста), чем в других профессиональных направлениях, так как возраст и образование для работодателя в IT-сфере не всегда имеет большую значимость, нежели опыт, предложенные бизнес-идеи, уникальность специалиста с позиции решения профессиональных задач.

По уровню образования различия «якорей карьеры» среди IT-специалистов наблюдаются

в следующих пунктах – «автономия», «служение», «предпринимательство». IT-специалисты, которые не имеют высшего образования, в большей степени стремятся к автономии, служению и предпринимательству в профессиональной деятельности (табл. 5). Можно предположить, что IT-специалисты без высшего образования проходили обучение самостоятельно, возможно, рано начали свою карьеру, поэтому для них важным является свобода и независимость в принятии профессиональных решений и выполнении задач. Также для IT-специалистов без высшего образования главным является реализация собственных ценностей и идеалов в своей профессиональной карьере и создание нового продукта. Скорее всего, это связано с тем, что перед ними не стоят какие-либо ограничения, они готовы рисковать, создавать что-то новое, поскольку изначально управляют своей профессиональной карьерой самостоятельно.

Обнаружены особенности ценности «стабильность работы» между IT-специалистами с разной частотой смены места работы за последние 3 года. Для группы IT-специалистов, которые не меняли место работы, и для группы IT-специалистов, которые поменяли место работы больше трех раз за последние 3 года, стабильность места работы

Таблица 5

Различия якорей карьеры среди IT-специалистов по уровню образования

	Имеют высшее образование	Не имеют высшего образования	p
	медианы		
Профессиональная компетентность	5,2	6,2	0,066
Менеджмент	4,8	4,6	0,433
Автономия	5,8	8	0,003**
Стабильность работы	5,6	5,6	0,348
Стабильность места жительства	4	2,3	0,202
Служение	6	7	0,036*
Вызов	5,2	5	0,135
Интеграция стилей жизни	7	7,6	0,068
Предпринимательство	4,8	6	0,016*

Таблица 6

Различия якорей карьеры среди IT-специалистов по смене места работы за последние 3 года*

	0	1	2	3	>3	p
	медианы					
Профессиональная компетентность	4,9	5,4	5,4	5,2	7	0,39
Менеджмент	5	4,6	4	4,8	4,6	0,79
Автономия	5,9	5,8	7	7,6	6	0,358
Стабильность работы	6,5	5,6	5	6	8	0,035*
Стабильность места жительства	4	3,3	2,6	4	4	0,418
Служение	6,2	6	6	6	7,6	0,623
Вызов	6	4,6	5,2	5	7	0,446
Интеграция стилей жизни	7,1	7	6,2	7,2	7,2	0,894
Предпринимательство	4,7	4,4	5,2	5,2	7	0,276

* *Примечание:* 0 – не меняли место работы; 1 – сменили одно место работы; 2 – сменили два места работы; 3 – сменили три места работы; > 3- сменили место работы более 3 раз.

Таблица 7

Различия гигиенических и мотивационных факторов среди IT-специалистов по стажу работы

	от 1 до 3 лет	от 3 до 10 лет	больше 10 лет	p
	медианы			
Гигиенические факторы	26	25	24	0,037*
Мотивационные факторы	28	26	25	0,001**

является доминирующей ценностной ориентацией. Если сравнивать две данные группы IT-специалистов между собой, можно отметить, что для IT-специалистов, которые часто меняют место работы «стабильность работы» имеет большее значение (табл. 6). Возможно, это связано с тем, что данная группа IT-специалистов ожидает полной стабильности условий работы, не выбирает участие в рискованных проектах, стремится полностью перенести управление своей карьерой на работодателя.

По результатам методики «Оценка мотивации организационного поведения» выявлено: среди IT-специалистов наиболее значимыми являются мотивационные факторы. То есть профессиональный успех, профессиональное признание и одобрение, возможность профессионального и творческого развития являются ключевыми в мотивационной сфере IT-специалистов.

Для IT-специалистов с опытом работы более 10 лет по сравнению с другими группами наблюдается значительное снижение значимости как гигиенических, так и мотивационных факторов (от 1 до 3 лет: $p < 0,05$; от 3 до 10 лет: $p < 0,05$) (табл. 7). Можно предположить, что для группы IT-специалистов с опытом работы более 10 лет снижаются все уровни мотивации, что в свою очередь приводит их в группу риска (снижение продуктивности).

Выводы. В результате эмпирического исследования были определены особенности ценностно-мотивационной сферы профессиональной деятельности IT-специалистов. Общие особенности: удовлетворение базовых потребностей и развитие личности, интеграция стилей жизни, автономия, служение для IT-специалистов в профессиональной деятельности являются первостепенными ценностными ориентациями. Наименьшую ценность представляет собой социальное признание. Установлено, что ключевыми факторами в мотивационной сфере IT-специалистов являются профессиональный успех, профессиональное признание и одобрение, возможность профессионального и творческого развития. Мужчины больше стремятся к социальному признанию, чем женщины. Для молодых IT-специалистов (моложе 25 лет) по сравнению с IT-специалистами от 25 до 35 лет и больше 35 главными ценностями в карьере являются профессиональная компетентность, менеджмент, вызов, предпринимательство.

Выявлены различия по профессии (занимаемой должности). Специалисты по анализу данных (data

scientists) наиболее высоко ценят автономию в своей деятельности по сравнению с разработчиками и тестировщиками. IT-специалисты со стажем работы от 1 до 3 лет (молодые специалисты) стремятся к развитию своих личностных характеристик по сравнению со специалистами с опытом работы от 3 до 10 лет и специалистами с опытом работы больше 10 лет. Также было установлено, что для IT-специалистов с опытом работы более 10 лет значительно снижается значимость как гигиенических, так и мотивационных факторов в профессиональной деятельности.

IT-специалисты, которые не имеют высшего образования, по сравнению с IT-специалистами с высшим образованием в большей степени стремятся к автономии, служению и предпринимательству в профессиональной деятельности. Различия по смене места работы: стабильность места работы является доминирующим якорем карьеры как для группы IT-специалистов, которые не меняли место работы, так и для группы IT-специалистов, которые меняли место работы более трех раз в последние 3 года.

Заключение. Исследование особенностей мотивации и ценностных ориентаций в профессиональной деятельности IT-специалистов является актуальной темой на сегодняшний день, поскольку ценностно-мотивационная сфера личности в профессиональной деятельности представляет собой главный вектор на пути развития отдельного специалиста и успеха организации в целом. Характеристики мотивации и ценности побуждают к деятельности, регулируют ее, а также формируют направленность личности специалиста. Соответственно, ценностно-мотивационная сфера в профессиональной деятельности является механизмом обеспечения профессиональной идентичности, который напрямую связан с успешностью результатов профессиональной деятельности.

Полученные результаты исследования могут быть использованы для раскрытия потенциала, возможностей IT-специалиста, для сравнительной оценки личностных особенностей IT-специалиста как субъекта деятельности. Также они могут использоваться специалистами, участвующими в профессиональном отборе, адаптации и развитии персонала в IT-компаниях.

В частности, основываясь на результатах проведенного исследования, отметим, что руководителям профессиональных IT-команд и HR-специалистам в IT-компаниях следует учитывать

факт снижения уровня мотивации для группы IT-специалистов с большим стажем, что является важным и первостепенным для развития карьеры и обеспечения профессиональной успешности для данной группы. Менеджерам по развитию персонала рекомендуется проводить диагностику мотивационной сферы IT-специалиста для определения возможных изменений в профессиональной мотивации, а также разрабатывать и реализовывать индивидуальные стратегии профессионального развития для минимизации рисков снижения работоспособности, продуктивности и демотивирующего влияния на команду, в которой работает IT-специалист; осуществлять мероприятия по профилактике профессиональных деструкций IT-специалистов.

Список литературы

- Горшкова В.В., Загрянная Т.А. Мотивационная сфера как условие самореализации взрослого человека. *Человек и образование*. 2009. № 2. С. 9–15.
- Журина М.А. Субъективные представления о профессиональной успешности IT-специалистов // *Вестник ТвГУ. Серия: Педагогика и психология*. 2019. № 4. С. 243–249.
- Ильин Е.П. Мотивы и мотивация. СПб.: Питер, 2002. 512 с.
- Климов Е.А. Введение в психологию труда. Москва: Наука, 1998. 459 с.
- Климов Е.А. Человек как субъект труда и проблемы психологии // *Вопросы психологии*. 1984. № 4. С. 5–14.
- Леонтьев Д.А. От социальных ценностей к личностным: социогенез и феноменология ценностной регуляции деятельности // *Вестник МГУ*. 1997. № 1. С. 22–23.
- Лобанова Т.Н. Мотивация и стимулирование трудовой деятельности. М.: Юрайт, 2015. 482 с.
- Маслоу А. Мотивация и личность. СПб.: Питер, 2008. 352 с.
- Петрова Е.А., Смыслов Д.А. Практикум по курсу социальной психологии Ч. 1. Диагностика социально-психологических качеств личности. Москва: РИЦ АИМ, 2008. 155 с.
- Почебут Л.Г., Чикер В.А. Организационная социальная психология. М.: Юрайт, 2019. 246 с.
- Почтарева Е.Ю. Ценностно-смысловая сфера личности: сущность, детерминанты, механизмы развития // *Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология*. 2017. № 4 (32). С. 563–575.
- Серый А.В., Яницкий М.С. Ценностно-смысловая сфера личности. Кемерово: Кемеровский государственный университет, 1999. 92 с.
- Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М.: Психотерапия, 2009. 488 с.
- Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. СПб.: Питер; М.: Смысл, 2003. 860 с.
- Хлебодарова О.Б. Общая характеристика ценностей человека, их роль и место в структуре личности // *Молодой ученый*. 2012. № 6. С. 357–361.

References

- Gorshkova V.V., Zagryvnaia T.A. *Motivatsionnaia sfera kak uslovie samorealizatsii vzroslogo cheloveka* [Motivation sphere as a condition of adult self-realization]. *Chelovek i obrazovanie* [Man and education], № 2, 2009, pp. 9–15 (In Russ.)
- Zhurina M.A. *Sub"ektivnye predstavleniia o professional'noi uspeshnosti IT-spetsialistov* [Subjective perceptions of the it-specialists' professional success]. *Vestnik TvGU. Serii: pedagogika i psikhologiya* [Bulletin of TSU. Series: Pedagogy and Psychology.], 2019, № 4, pp. 243–249 (In Russ.)
- Il'in E.P. *Motivy i motivatsiia* [Motives and motivation]. Saint Petersburg, Piter Publ., 2002, 512 p. (In Russ.)
- Klimov E.A. *Vvedenie v psikhologiiu truda* [Introduction to Labor Psychology]. Moscow, Nauka Publ., 1998, 459 p. (In Russ.)
- Klimov E.A. *Chelovek kak sub"ekt truda i problemy psikhologii* [Man as a subject of labor and problems of psychology]. *Voprosy psikhologii* [Psychology Issues], 1984, № 4, pp. 5–14. (In Russ.)
- Leont'ev D.A. *Ot sotsial'nykh tsennostei k lichnostnym: sotsiogenez i fenomenologiya tsennostnoi reguliatsii deiatel'nosti* [From social to personal values: sociogenesis and phenomenology of value regulation of activity]. *Vestnik MGU* [Bulletin of MSU], 1997, № 1, pp. 22–23. (In Russ.)
- Lobanova T.N. *Motivatsiia i stimulirovanie trudovoi deiatel'nosti: uchebnik i praktikum dlia akademicheskogo bakalavriata* [Motivation and stimulation of labor activity: a textbook and a workshop for academic undergraduate]. Moscow, Izdatel'stvo Iurait Publ., 2015, 482 p. (In Russ.)
- Maslou A. *Motivatsiia i lichnost'* [Motivation and personality], 3rd ed. Saint Petersburg, Piter Publ., 2008, 352 p. (In Russ.)
- Petrova E.A., Smyslov D.A. *Praktikum po kursu sotsial'noi psikhologii. Ch. 1 Diagnostika sotsial'no-psikhologicheskikh kachestv lichnosti*: uchebn.-metod. posobie [Workshop on the course of social psychology. Part 1. Diagnosis of socio-psychological personality traits: textbook.-method. manual]. Moscow, RITs AIM Publ., 2008, 155 p. (In Russ.)
- Pochebut L.G., Chiker V.A. *Organizatsionnaia sotsial'naia psikhologiya: Uchebnoe posobie* [Organizational Social Psychology: A Training Manual]. Saint Petersburg, Rech' Publ., 2002, 298 p. (In Russ.)
- Pochtareva E.Iu. *Tsennostno-smyslovaia sfera lichnosti: sushchnost', determinanty, mekhanizmy*

razvitiia [Value-semantic sphere of personality: essence, determinants, development mechanisms]. *Vestnik Permskogo universiteta. Filosofii. Psikhologiiia. Sotsiologiiia* [Bulletin of Perm University. Philosophy. Psychology. Sociology], 2017, № 4 (32), pp. 563–575. (In Russ.)

Seryi A.V., Ianitskii M.S. *Tsenostno-smyslovaia sfera lichnosti*, Uchebnoe posobie [Value-semantic sphere of personality, Study guide]. Kemerovo, Kemerovskii gosudarstvennyi universitet [Kemerovo State University], 1999, 92 p. (In Russ.)

Fetiskin N.P., Kozlov V.V., Manuilov G.M. *Sotsial'no-psikhologicheskaia diagnostika razvitiia lichnosti i malykh grupp* [Socio-psychological

diagnosis of personality development and small groups]. Moscow, Izd-vo Instituta Psikhoterapii Publ., 2002, 490 p. (In Russ.)

Khekkhauzen Kh. *Motivatsiia i deiatel'nost'* [Motivation and activity], 2nd ed. Saint Petersburg, Piter Publ.; Moscow, Smysl Publ., 2003, 860 p. (In Russ.)

Khlebodarova O.B. *Obshchaia kharakteristika tsennostei cheloveka, ikh rol' i mesto v strukture lichnosti* [General characteristics of human values, their role and place in the structure of personality]. *Molodoi uchenyi* [Young scientist], 2012, № 6, pp. 357–361. (In Russ.)

Киричкова Маргарита Егоровна
Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского
Краснощеченко Ирина Петровна
Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского

ОБРАЗНАЯ СФЕРА ПСИХИКИ КАК ФОКУС РАБОТЫ С ПРОБЛЕМАМИ КЛИЕНТА В ПСИХОТЕРАПЕВТИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ С ПОЗИЦИИ РАЗНЫХ ПОДХОДОВ

Статья посвящена рассмотрению работы с проблемой клиента в психотерапевтической практико-ориентированной психологии. Авторы опираются на положения, сформулированные ведущими российскими учеными-психологами об образной сфере и участии в мышлении чувственных образов, запускающих симуляционную – одновременно протекание психических процессов на рациональном и иррациональном уровнях, на идею о трансляционной функции образной сферы человека, обеспечивающей возможность глубокого контакта субъекта со скрытыми областями внутреннего мира, на положения квантовой парадигмы сознания в физике и др.

В статье анализируются две группы психотерапевтических подходов к работе с проблемой клиента в зависимости от того, какой акцент преобладает. В рамках первой – имеет место преимущественное содействие извлечению образов из бессознательного и их толкование, что само по себе обеспечивает психотерапевтический эффект. Вторая группа – путем использования специальных процедур делает акцент на трансформации образа проблемы клиента в психотерапевтическом процессе, что актуализирует переход на более высокий уровень функционирования клиента в разных сферах жизнедеятельности. Именно такие подходы наиболее востребованы в современных условиях.

Ключевые слова: образная сфера психики, чувственный образ, метафора, холодайн, психотерапевтическая практика, сказкотерапия, эмоционально-образная терапия, холодинамический подход.

Информация об авторах: Киричкова Маргарита Егоровна, ORCID 0000-0003-3448-8852, аспирант Калужского государственного университета имени К.Э. Циолковского, институт психологии, г. Калуга; генеральный директор АНО ДО «Центр профессиональных коммуникаций», г. Москва, Россия.

E-mail: margaritak05@mail.ru

Краснощеченко Ирина Петровна, ORCID 0000-0002-8274-960X, доктор психологических наук, профессор кафедры социальной и организационной психологии Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского, г. Калуга, Россия.

E-mail: krasnoshe4enko@yandex.ru

Дата поступления статьи: 10.04.2020.

Для цитирования: Киричкова М.Е., Краснощеченко И.П. Образная сфера психики как фокус работы с проблемами клиента в психотерапевтической практике с позиции разных подходов // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. Т. 26, № 2. С. 100–106. DOI 10.34216/2073-1426-2020-26-2-100-106.

Margarita Ye. Kirichkova
Tsiolkovsky Kaluga State University
Irina P. Krasnoshechenko
Tsiolkovsky Kaluga State University

THE IMAGINATIVE SPHERE OF THE PSYCHE AS THE FOCUS OF WORKING WITH CLIENT PROBLEMS IN PSYCHOTHERAPEUTIC PRACTICE FROM THE PERSPECTIVE OF DIFFERENT APPROACHES

The article is devoted to the consideration of working with the client's problem in a psychotherapeutic practice-oriented psychology. The authors rely on the provisions formulated by leading Russian psychologists about the imaginative sphere and participation in the thinking of sensory images that trigger simultaneous – the simultaneous flow of mental processes at the rational and irrational levels, on the idea of the translational function of the figurative sphere of a person, providing the possibility of deep contact of the subject with hidden areas of the inner world, on the provisions of the quantum paradigm of consciousness in physics, etc. The article analyses two groups of psychotherapeutic approaches to working with a client's problem, depending on which emphasis prevails. In the framework of the first, there is a predominant contribution to the extraction of images from the unconscious and their interpretation. These approaches provide a psychotherapeutic effect. The second group focuses on the transformation of the image of the client's problem in the psychotherapeutic process by the using of special procedures, that actualises the transition to a higher level of client's functioning in different spheres of life. It is such approaches that are most in demand in modern conditions.

Keywords: imaginative sphere of psyche, sensual image, metaphor, holodyne, psychotherapeutic practice, fairy-tale therapy, emotional-imaginative therapy, holodynamic approach.

Information about the authors: Margarita Ye. Kirichkova, ORCID 0000-0003-3448-8852, postgraduate, Institute of Psychology of Tsiolkovsky Kaluga State University; General Director of ANO CE «Centre for Professional Communications», Moscow, Russia.

E-mail: margaritak05@mail.ru

Irina P. Krasnoshchyochenko, ORCID 0000-0002-8274-960X, Doctor of Psychological Sciences, Full Professor, Tsiolkovsky Kaluga State University, Kaluga, Russia.

E-mail: krasnoshe4enko@yandex.ru

Article received: April 10, 2020.

For citation: Kirichkova M.Ye., Krasnoshchyochenko I.P. The imaginative sphere of the psyche as the focus of working with client problems in psychotherapeutic practice from the perspective of different approaches. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2020, vol. 26, № 2, pp. 100–106 (In Russ.). DOI 10.34216/2073-1426-2020-26-2-100-106.

В психологической науке проблема образа принадлежит к числу фундаментальных. Изучение формирования образа окружающей действительности в сознании человека, его функций в поведении и деятельности, его мозговых механизмов имеет исключительно большое значение для развития как общей теории психологии, так и теоретических позиций специальных психологических дисциплин. Разработка этой проблемы не менее важна и для решения прикладных задач, которые ставятся перед психологией общественной практикой, особенно когда речь идет о психологическом обеспечении обучения человека, проектировании его деятельности с учетом его возможностей, а также в практической деятельности психолога, в психотерапевтическом процессе. Уже на первых этапах развития отечественной психологической науки проблема образа выступала как одна из центральных в трудах И.М. Сеченова, трактовавшего ощущение, восприятие как «сколки с действительности», возникающие по законам рефлекторной деятельности мозга. Являясь отражением этой действительности, они выполняют функцию регуляции поведения, обеспечивающей его адекватность окружающей среде.

В экспериментальных и теоретических исследованиях Б.Г. Ананьева, С.В. Кравкова, А.Н. Леонтьева, С.Н. Рубинштейна, С.С. Смирнова, Б.М. Теплова и др. выделены три уровня психического отражения: сенсорно-перцептивный (базовый); уровень представлений (вторичный образ предмета: образная память и воображение), где существенной особенностью данного уровня является его панорамность, дающая субъекту возможность выхода за пределы актуальной ситуации (С.М. Васильевский, Е.Н. Сурков, М.В. Гамезо, В.Ф. Рубахин и др.); вербально-логический (уровень понятийного отражения, рационального познания). Учеными выявлены основные особенности отражательной сущности образа, сформулировано общее положение о предметности психического образа, его субъективности (зависимости образа от потребностей человека, его мотивов, целей, установок, эмоций и т. д.). Так, А.Н. Леонтьев обращался к рассмотрению образов в контексте анализа структуры сознания, рассматривая чувственные образы как субъективный продукт деятельности, который фиксирует, стабилизирует и несет в себе ее предметное содержание и придает реальность сознательной картине мира, открывающейся субъекту. В структуре чело-

веческого сознания ученый кроме образов выделял значения (особую функцию чувственных образов сознания он усматривал в их «означенности» – присвоении значений) и личностный смысл [Леонтьев: 64]. Благодаря многоуровневости образа отражаемый в нем предмет (объект) открывается человеку в многообразии своих свойств и отношений, что дает возможность использовать разные свойства предмета или его отношение к другим предметам, раскрывая творческий ресурс. При участии зрительных образов в мышлении происходит симультанная, то есть расширение видения проблемы, что открывает возможности для творческих открытий, для проработки проблемы клиента путем инсайтов, переосмысления опыта и т. п. [Леонтьев: лекции 14–15]. «Действительность, относящаяся к процессу мышления, выступает для субъекта не как процесс, а как одновременно существующая, “наличная”» [Леонтьев: 65], что открывает возможности для психотерапевтической практики. А.А. Гостев, исследуя образную сферу человека, обосновал особую ее психическую функцию – трансляционную, проявляющуюся глубинным контактом субъекта с наиболее скрытыми областями его внутреннего мира [Гостев: 20], что является значимым для понимания психотерапевтического процесса.

Работа с образом и образной сферой, в которой максимально бессознательное увлечено в диалог с эго, является важнейшим инструментом воздействия и изменения внутреннего мира клиента в рамках многих современных психотерапевтических подходов и показывает себя эффективным средством при решении самых разнообразных проблем человечества. Образы служат языком бессознательного, как говорил еще К.Г. Юнг, и это очень понятно, ведь образы возникли много раньше, чем слова, что является преимуществом работы с образом. Юнг первый применил метод активного воображения, заложив основы данного направления терапии [Юнг].

Во всех направлениях психотерапии огромное внимание всегда уделялось образам, продуцируемым клиентом. В психоанализе рассматриваются образы в качестве сформированного жизненного опыта, а также как средство борьбы с психологическими защитами [Крис Антон О.: 81]. Аналитическая психология фокусируется на роли архаических пластов психики в порождении образного опыта [Юнг]. Поведенческая терапия специализи-

руется на коррекции образов ситуаций. Гештальт-терапия акцентирует воспроизведение в образах эмоциональных ситуаций, как если бы они присутствовали «здесь и сейчас». В НЛП типичным является «мысленное путешествие» клиента по своей жизни в поиске, например, заблокированных или позитивных чувств. Но из всех направлений можно выделить те, которые сосредоточили основную работу не на толковании образов, но на их трансформации в ходе специальных процедур, что позволяет непосредственно влиять на подсознание субъекта. Сюда относится метод кататимно-имагинативной терапии Х. Лейнера (символдрама), а также ряд сходных методов, метод эмоционально-образной терапии (ЭОТ) Н.Д. Линде, холодинамика Вернона Вульфа, метод К. Саймонтона и С. Саймонтона, метод развития образной сферы человека А.А. Гостева и др.

В основе метода кататимно-имагинативной психотерапии Х. Лейнера лежат концепции классического психоанализа З. Фрейда, а также его современного развития, где используется особый метод работы с активным воображением Юнга, для того чтобы сделать наглядными бессознательные желания человека, его фантазии, конфликты и механизмы защиты, а также отношения переноса и сопротивление [Барке, Нор: 246, 336]. «Неосознанные фантазии содержат большое количество материала, который можно использовать, и выводят, возможно, как ничто более, внутренний мир человека вовне» [Барке, Нор: 387]. С психологической точки зрения символдрама близка проективным методам тестирования, таким как тест Роршаха, рисуночный тест, тематический апперцепционный тест (ТАТ) Г.А. Мюррея. Объединяет их заданный материал, который через внутренние психологические структуры и эмоционально обусловленные мотивы претерпевает индивидуальные преобразования, но данный метод имеет преимущество неограниченного представления, поэтому изменения внутреннего состояния клиентов сразу же отражаются в изменении образов. В образах проявляются как раз неосознаваемые человеком и не так легко доступные для сознания стороны его психики. В. Стюарт, осмысливая процессуальный аспект работы с образами и символами в психологическом консультировании, реализуя подход, близкий к символдраматическому, показывает, как воображение помогает понять, что происходит с клиентом, и находит способы превращения образов в чувство. В психотерапевтическом процессе развитию воображения содействует психотерапевт, который побуждает, поощряет, развивает и доводит фантазию до конца, но отсутствие структуры в работе с образом может оказаться камнем преткновения для некоторых людей, у которых воображение перекрыто деятельностью левого полушария мозга. Автор описывает 8 категорий образов (симво-

лов), ведущие принципы работы с образами [Стюарт: 23–32], а также на примерах из своей практики раскрывает восемнадцать основных тем в направленном воображении и подходе в работе с образом.

В отечественной психотерапии известен метод эмоционально-образной терапии, принадлежащий к психодинамическому направлению, автором которого является Н.Д. Линде. Данный метод используется при коррекции эмоциональных проблем и при психосоматических расстройствах. Психотерапевтическая работа с образами этих состояний, представленных клиентом, довольно быстро и эффективно решает психологические и психосоматические проблемы. Пониманию сути внутреннего конфликта клиента помогает прием диалога с образом, состоящий из последовательных шагов [Линде: 94–108] и обеспечивающий проработку проблемы, а также предложение психотерапевтом клиенту методики мысленного воздействия на образ, помогающей одновременно анализировать возникновение негативного эмоционального состояния и корректировать его. Как следствие, «застывшая» эмоция устраняется, а когнитивная и поведенческая сторона решения проблемы находится почти автоматически. Автор отмечает, что понимание проблемы клиента требует знания различных теорий, таких как психоанализ, телесная терапия Р. Райха, индивидуальная терапия А. Адлера, транзактный анализ Э. Берна.

Техники, предлагаемые А. Лазарусом, рассчитаны на людей, легко формирующих зрительные образы. Многолетняя практика Лазаруса показала надежность этого инструментария в работе с клиентами: сила воображения помогает клиенту справиться с проблемами, научает эффективнее общаться с окружающими. Правильное применение образов помогает выработать уверенность в себе, развить выносливость, достичь изменений, совершенствовать свою личность. Немаловажную роль в данном подходе имеет личность психотерапевта. По мнению Лазаруса, консультант, психотерапевт – это подлинный хамелеон, он должен полностью приспосабливаться под каждого конкретного клиента, выстраивая связи, взаимодействие, настраиваясь на доминирующую проблемную модальность (BASIC ID) клиента, учитывая, что проблемная зона, на которую указывает клиент, может быть выбрана им ошибочно, поскольку он видит свою проблему через механизмы психологической защиты своего Эго, затем анализируя последовательно каждую модальность. Лазарус считает, что нужно работать со всеми выделенными сферами (модальностями), потому что информация по каждой из них несовершенна и должна уточняться данными из других модальностей, тем более что проблема, с которой пришел клиент к психотерапевту, хотя и относится чаще всего к одной сфере, но обязательно каким-то образом захватывает и другие

сферы. Более того, очень часто клиент видит свою основную проблему в одной сфере, а она оказывается производной от проблемы в другой сфере. Лазарус считает, что то, каким человек становится, зависит от действия трех факторов: генетического кода, социального научения и влияния окружающей среды, утверждая, что стрессовое состояние возникает у человека, когда ему кажется, что у него нет ресурсов справиться с возникшей проблемой. В этом случае необходимо переключить клиента из не-ресурсного состояния на конкретные действия по решению проблемы и на эмоционально-когнитивную переоценку как проблемы, так и своих возможностей, применяя стратегию, опираясь при этом на саму ситуацию, индивидуальный психотип и жизненный опыт человека.

В процессе психотерапевтической беседы, утверждает Лазарус, необходимо учитывать и анализировать лексику клиента. Фиксируя внимание на тех или иных вещах, человек тем самым может показывать, что для него является важным в данный момент, при этом проявляются истинные чувства, которые тревожат и приносят страдания. Когда проблемные чувства найдены и описаны, создается стратегия решения этих эмоциональных проблем. При всей «мульти-modalности» жизни человека главную роль в формировании проблемы и ее преодолении Лазарус отводит когнициям, мыслительным представлениям клиента (образному мышлению) и работе с ними, то есть работе с образами [Лазарус 2000: 21]. Применение различных техник с элементами визуализации, направленных на развитие воображения клиента, призвано оказать человеку помощь в решении его проблемы. Существенно, что человек учится пользоваться своим воображением, обращаться к нему в трудную минуту, опираясь на положительные образы, приятные клиенту, одновременно тренируя умение блокировать негативное воображение, используя также технику ассоциативного воображения, временной проекции и др. Теоретические идеи Лазаруса успешно реализуются в практической деятельности психотерапевта [Лазарус 2001: 74].

Опора на образы клиента [Свирепо, Туманова: 13], а если более конкретно – работа с метафорой составляют основу получившего в последние годы огромную популярность как самостоятельное психотерапевтическое направление – сказкотерапии [Вачков 2011: 13]. Сказка – это сплошная метафора, а метафоры – это конкретные образы, через которые выражаются, подчеркиваются или даже открываются свойства другого «предмета». Таким предметом может быть какое-то событие, поступок, наше чувство, отношение к чему-то или кому-то. Удачная метафора понятна без долгих объяснений и сразу запоминается. Метафоры живут в легендах и притчах, баснях и сказках. Их можно увидеть в рисунках. Ими пользуются ученые,

разрабатывающие новые области науки. В целом метафоры помогают мыслить, чувствовать, выражать себя, передавать накопленный опыт также через архетипические образы, сюжеты, заложенные в коллективном бессознательном, которые неизменны в каждом поколении и в каждой культуре, при этом исполняя функцию «символического языка», а в психологическом консультировании позволяют понять закономерности поведения человека, наиболее вероятные сценарии развития его судьбы [Зинкевич-Евстигнеева: 24]. Написание сказки запускает определенные механизмы саморегуляции, и дополнительное осмысление позволяет осознанно привнести новые смыслы, изменения в жизнь [Вачков 2007: 43]. Сказка обнажает срез бессознательного, а возникающая проблема зачастую содержит свое решение в области бессознательного. Все, что нам нужно, – извлечь оттуда решение. При этом создается безопасная атмосфера для клиента, минуя ловушки и запреты сознания. Сказка позволяет выйти на проблему и ее решение за 1–2 консультации, так как дана возможность мыслить нестандартно и находить множество альтернативных решений, а «код» как образ успеха в виде счастливого конца в сказке – то, что герой получает в результате своих приключений и то, к чему на самом деле стремится человек, сочинивший сказку, «записывается» в подсознание. В сказку невозможно привнести то, чего нет внутри у человека. Благодаря анализу сказок становится возможным отобразить внутренний конфликт клиента и дать возможность поразмышлять над ним, актуализировать вытесняемые клиентом моменты личной истории, сформировать веру в позитивное разрешение вопроса, создать иной взгляд и восприятие неоднозначных жизненных ситуаций, а также сформировать взгляд на ситуацию и перейти на другой качественный уровень благодаря трансформационной работе.

Работа с образами лежит в основе уникальной авторской методики доктора К. Саймонтона и психолога С. Саймонтона, направленной на мобилизацию ресурсных сил обреченных на смерть пациентов с их же участием в борьбе за свое выздоровление. Одним из основных приемов является работа со зрительными образами, запуская которую человек в состоянии релаксации должен мысленно себе представить желаемую цель или результат. Использование подобных техник с образом проблемы позволяет людям воздействовать на происходящие в их организме внутренние процессы, например частоту пульса, кровяное давление и др., и приводит к выздоровлению организма. В книге «Возвращение к здоровью. Уверенная победа над раком» Карла и Стефани Саймонтона описываются случаи поведения онкологических больных, которых характеризует сходный профиль личности, а также и других заболеваний. Так, на-

пример, жизнерадостные женщины реже заболевают раком, чем женщины, часто находящиеся в подавленном состоянии. Реагируя на стрессовые ситуации неосознанно, человек использует способы, которые продиктованы ему бессознательными представлениями о том, как это должно быть. Эти стереотипы поведения формируют жизненную позицию человека. Используя позитивные техники визуализации, человек из скорбного носителя болезни трансформируется в субъекта, наполняющего свою жизнь смыслами через проявляющиеся человеческие потребности – физиологические, социальные и психологические [Саймонтон К., Саймонтон С.: 151–165].

Еще одно направление, напрямую ориентированное на работу с образной сферой клиентов, получившее распространение в России в течение последних 30 лет, – холодинамика В. Вульфа. Его идеи базируются на идеях «квантовой физики», заменившей в XX веке «ньютоновскую физику» и наиболее адекватно описывающей окружающий мир и внутренний мир человека как единую динамическую систему [Менский: 26–32].

В холодинамическом подходе [Вульф, Ректор: 104–107] представлена система технологий, направленных на процесс раскрытия потенциала личности. Холодинамика включает в себя как теорию, так и комплекс практических методов, ведущих человека к максимальному использованию своих возможностей и к самореализации во всех сферах жизни, а именно: физического совершенствования, личностного развития, совершенствования межличностных и социальных отношений, принципиальных взглядов, при этом делая сознательный выбор в разнообразных проблемных ситуациях. В психотерапевтическом процессе холодайн как образ проблемы, сформированный на ощущениях и чувствах, отражающийся в теле клиента, «включает» свободное ассоциирование, что приводит к последовательности идей, которые приходят без логической связи и втягивают клиента в длинную цепь событий и переживаний, открывая закрытые файлы прошлых событий и связанных с ними чувств в личной истории человека, а также скрытой информации в генеалогическом древе, а порою выходя за пределы знания и опыта самого человека, прорываясь в коллективное бессознательное. Используя технологии, предложенные Вульфом, специалисты, работающие в рамках данного подхода, проводят отслеживание образа проблемы на разных уровнях ее развития, что позволяет субъекту взглянуть по-новому и переосмыслить ряд вещей, касающихся его восприятия мира (феномен голографии). Холодайн, несущий в себе смысловую нагрузку в настоящем (образ проблемы) посредством применяемой технологии (пошаговость отслеживания образа проблемы), раскрывает суть, глубину, источник возникновения проблемы в про-

шлом, показывая, что в нашей памяти потенциально хранится вся сенсорная и иная информация, полученная нами на протяжении жизни, и хранится она в упорядоченной во времени форме [Киричкова: 67–70]. Трансформируя прошлое, мы меняем настоящее и открываем врата другому будущему [Пенроуз: 9]. Эти изменения клиент, находясь в кресле у психотерапевта, ощущает в своем теле, что отмечается бодростью, радостью и т. д., и в то же время спокойствием и уверенностью [Риццолати, Синигалья: 119]. Важно отметить, что работа с переживаниями в виде образа (холодайна) проблемы клиента проводится в его личностно-смысловом поле в недирективном стиле. Клиент сам является всеми действующими лицами во внутреннем театре – автором, режиссером, продюсером и исполнителем и предполагает высокую чувствительность психотерапевта и его способность осуществлять «мягкие» интервенции на каждом из этапов проработки внутренних переживаний клиента. При работе с образом (холодаином) консультант использует подстройку к разным модальностям субъекта, при этом используются достижения многих подходов в психологии. В данном подходе личность психотерапевта наиболее полно вовлечена во внутренний мир клиента. По этой причине применяющим данные технологии необходимо проделать большую работу над собственным внутренним миром.

Таким образом, проведенное нами исследование дает основание для формулирования следующих выводов:

1. Проблема образа выступает как одна из центральных как в методологии психологии, так и психологической практике. Концептуальные положения Б.Г. Ананьева, А.Н. Леонтьева, Б.Н. Ломова, С.Л. Рубинштейна и др. об образной сфере, участии в мышлении чувственных (и прежде всего зрительных) образов, запускающих симулянтацию – одновременное протекание психических процессов ввиду их свернутости и автоматизированности на рациональном и иррациональном уровнях, психологическое исследование духовного опыта в работах А.А. Гостева и открытие им трансляционной функции образной сферы человека как особой психической функции, обеспечивающей возможность глубинного контакта субъекта с наиболее скрытыми областями своего внутреннего мира, исследование сознания в парадигме квантовой физики М.Б. Менским и др. дают методологическое обоснование психотерапевтической практике работы с образом проблемы клиента.

2. Анализ утвердившихся в последние годы направлений практико-ориентированной психологии показывает, что в настоящее время все более востребованными становятся подходы, обеспечивающие не только выявление психотравмирующих, вытесненных в бессознательное проблем клиента

путем использования специальных процедур, но и запускающих в психотерапевтической процедуре трансформацию образа проблемы клиента. В рамках таких подходов, как сказкотерапия, символдрама, эмоционально-образная терапия, холодинамика, работа с образной сферой человека в конечном итоге направлена на проработку проблемы на многих уровнях, осознанное привнесение новых смыслов в видение и понимание ситуации, осмысление реализуемых и открытие субъективно новых жизненных стратегий, активизацию механизмов саморегуляции, что запускает качественные изменения в самоотношении, повышении субъектности клиента и его переход на более высокий уровень функционирования в разных сферах жизнедеятельности.

Список литературы

Барке У., Нор К. Кататимно-имагинативная психотерапия: учеб. пособие по работе с имагинациями в психодинамической психотерапии: пер. с нем. М.: Когито-Центр, 2019. 397 с. (Современная психотерапия)

Вачков В.И. Введение в сказкотерапию, или Избушка, избушка, повернись ко мне передом... М.: Генезис, 2011. 288 с.

Вачков И.В. Сказкотерапия. Развитие самосознания через психологическую сказку. 3-е изд., перераб. и доп. М.: Ось-89, 2007. 144 с.

Вульф В., Ректор К. Холодинамика вашей жизни: сборник: пер. с англ. / общ. ред. Л. Лучко. М.: ЛАС, 1994. 176 с.

Гостев А.А. Образная сфера человека. М.: Институт психологии РАН, 1992. 194 с.

Завалова Н.Д., Ломов Б.Ф., Пономаренко В.А. Образ в системе психической регуляции деятельности. М.: Наука, 1986. 172 с.

Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Путь к волшебству. СПб.: Златоуст, 1998. 352 с.

Киричкова М.Е. Технология «отслеживания переживания» в психологическом консультировании на основе холодинамического подхода // Прикладная юридическая психология. 2019. № 4 (49). С. 63–72.

Крис Антон О. Свободные ассоциации: Метод и процесс. М.: Когито-Центр, 2007. 159 с. (Библиотека психоанализа)

Лазарус А. Краткосрочная мультимодальная психотерапия. СПб.: Речь, 2001. 256 с.

Лазарус А. Мысленным взором: Образы как средство психотерапии / пер. с англ. Е.В. Курдюмовой. М.: Класс, 2000. 144 с.

Леонтьев А.Н. Лекции по общей психологии: учеб. пособие для вузов по спец. «Психология» / под ред. Д.А. Леонтьева, Е.Е. Соколовой. М.: Смысл, 2000. 509 с.

Линде Н.Д. Психологическое консультирование: теория и практика 2-е изд., испр. и доп. М.: Аспект Пресс, 2019. 272 с.

Линде Н.Д. Эмоционально-образная (аналитически-действенная) терапия: чувство – образ – анализ – действие. 3-е изд. М.: Генезис, 2020. 376 с.

Менский М.Б. Сознание и квантовая механика. Жизнь в параллельных мирах: (Чудеса сознания – из квантовой реальности). М.: Век 2, 2011. 320 с.

Пенроуз Р. Новый ум короля: О компьютерах, мышлении и законах физики: пер. с англ. / под общ. ред. В.О. Мальшенко; предисл. Г.Г. Малинецкого. Изд. 3-е. М.: Изд-во ЛКИ, 2008. 400 с. (Синергетика: от прошлого к будущему)

Риццолатти Джакомо, Синигалья Коррадо. Зеркала в мозге: О механизмах совместного действия и сопереживания / пер. с англ. О.А. Кураковой, М. В. Фаликман. М.: Языки славянских культур, 2012. 208 с.

Саймонтон К., Саймонтон С. Возвращение к здоровью. Уверенная победа над раком: перевод с англ. СПб.: Изд-во: Питер, 2015. 288 с.

Свирипов О.А., Туманова О.С. Образ, символ, метафора в современной психотерапии. М.: Изд-во Института Психотерапии, 2004. 270 с.

Стюарт В. Работа с образами и символами в психологическом консультировании / пер. с англ. Н.А. Хмелик. М.: Класс, 2003. 384 с. (Библиотека психологии и психотерапии. Вып. 56)

Юнг К.Г. Архетипы и коллективное бессознательное. М.: АСТ, 2019. 496 с.

References

Barke U., Nor K. *Katatimno-imaginativnaya psikhoterapiya: Uchebnoye posobiye po rabote s imaginatsiyami v psikhodinamicheskoy psikhoterapii*: per. s nem. [Catalino-imaginative psychotherapy: Training manual for working with imagination in psychodynamic psychotherapy]. Moscow, Kogito-Tsentr Publ., 2019, 397 p. (Sovremennaya psikhoterapiya) (In Russ.)

Vachkov V.I. *Vvedeniye v skazkoterapiyu. ili Izbushka, izbushka, povernis ko mne peredom...* [Introduction to fairy-tale therapy, or Hut, hut, turn to me in front]. Moscow, Genezis Publ., 2011, 288 p. (In Russ.)

Vachkov I.V. *Skazkoterapiya. Razvitiye samo-soznaniya cherez psikhologicheskuyu skazku* [Development of self-awareness through a psychological fairy tale]. Moscow, Os-89 Publ., 2007, 144 p. (In Russ.)

Vulf V., Rektor K. *Kholodinamika vashey zhizni: sbornik*: per. s angl. [Kholodinamic of your life], ed. by L. Luchko. Moscow, LAS Publ., 1994, 176 p. (In Russ.)

Gostev A.A. *Obraznaya sfera cheloveka* [Figurative sphere of a person]. Moscow, Institut psikhologii RAN Publ., 1992, 194 p. (In Russ.)

Zavalov N.D., Lomov B.F., Ponomarenko V.A. *Obraz v sisteme psikhicheskoy regulyatsii deyatelnosti* [Image in the system of mental regulation of activity]. Moscow, Nauka Publ., 1986, 182 p. (In Russ.)

Zinkevich-Evstigneyeva T.D. *Put k volshebstvu* [Path to magic. Saint]. SPb., Rech Publ., 1998. (In Russ.)

Kirichkova M.E. *Tekhnologiya «otslezhivaniya perezhevaniya» v psikhologicheskom konsultirovanii na osnove kholodinamicheskogo podkhoda* [Technology of "tracking experiences" in psychological counseling based on the holodynamic approach]. *Prikladnaya yuridicheskaya psikhologiya* [Applied legal psychology], 2019, № 4 (49), pp. 63–72. (In Russ.)

Kris Anton O. *Svobodnyye assotsiatsii: Metod i protsess* [Free associations: Method and process.]. Moscow, Kogito-Tsentr Publ., 2007, 159 p. (Biblioteka psikhoanaliza). (In Russ.)

Lazarus A. *Kratkosrochnaya multimodalnaya psikhoterapiya* [Short-Term multimodal psychotherapy]. SPb., Rech. Publ., 2001, 256 p. (In Russ.)

Lazarus A. *Myslennym vzorom: Obrazy kak sredstvo psikhoterapii* [Mental vision: Images as a means of psychotherapy], trans. E.V. Kurdyumovoy. Moscow, Klass Publ., 2000, 144 p. (In Russ.)

Leontyev A.N. *Leksii po obshchey psikhologii: ucheb. posobiye dlya vuzov po spets. "Psikhologiya"* [Lectures on General psychology: Textbook for universities on spec. «Psychology»], ed. by D.A. Leontyeva. E.E. Sokolovoy. Moscow, Smysl Publ., 2000, 509 p. (In Russ.)

Linde N.D. *Emotsionalno-obraznaya (analiticheski-deystvennaya) terapiya: chuvstvo-obraz-analiz-deystviye* [Emotional-imaginative (analytical-effective) therapy: feeling-image-analysis]. Moscow, Genezis Publ., 2020, 376 p. (In Russ.)

Menskiy M.B. *Soznaniye i kvantovaya mekhanika. Zhizn v parallelnykh mirakh (Chudesa soznaniya –*

iz kvantovoy realnosti) [Consciousness and quantum mechanics. Life in parallel worlds. (Miracles of consciousness - from quantum reality)], Moscow, Vek 2 Publ., 2011, 320 p. (In Russ.)

Penrouz R. *Novyy um korolya: O kompyuterakh, myshlenii i zakonakh fiziki: per. s angl.* [The king's new mind: about computers, thinking, and the laws of physics.], ed. by V.O. Malysenko. Moscow, LKI Publ., 2008, 400 p. (Sinergetika: ot proshlogo k budushchemu). (In Russ.)

Ritstsolatti Dzhakomo. Sinigalia Korrado. *Zerkala v mozge: O mekhanizmaxh sovместnogo deystviya i soperezhivaniya* [Mirrors in the brain: On the mechanisms of joint action and empathy], trans. O.A. Kurakovoy, M.V. Falikman. Moscow, Yazyki slavyanskikh kultur Publ., 2012, 208 p. (In Russ.)

Sayminton K., Sayminton S. *Vozvrashcheniye k zdoroviyu. Uverennaya pobeda nad rakom: per. s angl.* [Return to health. Confident victory over cancer]. SPb Publ., 2015, 288 p. (In Russ.)

Svirepo O.A., Tumanova O.S. *Obraz, simbol, metafora v sovremennoy psikhoterapii* [Image, symbol, metaphor in modern psychotherapy]. Moscow, Institut Psikhoterapii Publ., 2004, 270 p. (In Russ.)

Styuart V. *Rabota s obrazami i simbolami v psikhologicheskom konsultirovanii* [Work with images and symbols in psychological counseling], trans. N.A. Khmelik]. Moscow, Klass Publ., 2003, 384 p. (Biblioteka psikhologii i psikhoterapii. Vyp. 56). (In Russ.)

Yung K.G. *Arkhetipy i kollektivnoye bessoznatelnoye* [Archetypes and the collective unconscious]. M., AST Publ., 2019, 496 p. (In Russ.)

ИССЛЕДОВАНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ КОГНИТИВНЫХ И ЛИЧНОСТНЫХ РЕСУРСОВ У ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ

Работа выполнена при финансовой поддержке гранта РФФИ
(проект № 19-013-00102а)

В статье рассматривается актуальная тема психологических ресурсов, необходимых для реализации профессиональной педагогической деятельности. Целью статьи стало изучение взаимосвязи когнитивных и личностных ресурсов в фокусе психологической системы деятельности (В.Д. Шадриков) с учетом концепции профессионального педагогического мышления (М.М. Кашапов). В исследовании приняли участие 130 педагогов дошкольных образовательных организаций. Установлено, что в целом существует положительная парциальная связь между разными когнитивными ресурсами (интеллект и профессиональное мышление). Показано, что экстернальность связана с эмоциональной ситуативностью в профессиональном мышлении, доминированием внешнего контроля над внутренним, непринятием других, а интернальность – с рациональной надситуативностью при решении возникающих проблемных ситуаций, творческим подходом, гибкостью, увлеченностью. Обнаружено, что надситуативное мышление и рефлексивность не связаны друг с другом. Выявлено, что интеллект положительно коррелирует с позитивно-высокой самооценкой качеств личности и качеств субъекта деятельности (самообладание и рефлексивность). В свою очередь, высокая самооценка творческих способностей взаимосвязана с такими критериями социально-психологической адаптации в профессиональной деятельности, как принятие себя и эмоциональный комфорт. Полученные нами данные могут послужить основой для разработки психологических программ сопровождения развития когнитивных и личностных ресурсов педагогов с целью оптимизации работы психологической системы деятельности и повышения эффективности педагогической деятельности. Возможно также использование материалов публикации при планировании обучения студентов психолого-педагогических профилей.

Ключевые слова: когнитивные и личностные ресурсы личности, интеллектуальные особенности, профессиональное мышление, психологическая система деятельности, профессионально важные качества, профессионализация.

Информация об авторе: Серафимович Ирина Владимировна, ORCID 0000-0002-0740-5145, кандидат психологических наук, доцент, Институт развития образования Ярославской области, г. Ярославль, Россия.

E-mail: iserafimovich@yandex.ru

Дата поступления статьи: 06.04.2020.

Для цитирования: Серафимович И.В. Исследование взаимосвязи когнитивных и личностных ресурсов у педагогических работников // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. Т. 26, № 2. С. 107–114. DOI 10.34216/2073-1426-2020-26-2-107-114.

Irina V. Serafimovich
Education Development Institute of Yaroslavl Region

INTERRELATION OF COGNITIVE AND PERSONAL RESOURCES OF PEDAGOGIC WORKERS

The study has been done with financial support of Russian Foundation for Basic Research (RFBR),
project No. 19-013-00102a

The highly topical issue of the psychological resources needed for realisation of teaching process is discussed in the article. The main aim of the article is to research the interrelation of cognitive and personal resources in the focus of the psychological system of activity based on the practice of systemic genetic theory of activity by Vladimir Shadrnikov and professional pedagogic ideation concept by Mergalyas Kashapov. More than 130 educators of preschool educational institutions have taken part in the research study. It is estimated that there is the positive partial relation among different cognitive resources (intellect, free of culture constraints and professional thinking). It is demonstrated that the externality depends on emotional contextuality in the professional thinking, prepotence of the external locus of control to the internal one, rejection of others, while internality depends on rational contextuality, when it is necessary to solve emerging problem situations, on creative approach, flexibility, enthusiasm. It has become apparent that the intellect has direct correlation between positively high self-appraisal of personal qualities of the individual (self-control and reflexivity). In return, high self-appraisal of the creative abilities correlates with such criteria of social-psychological adaptation in the area of professional activity as self-acceptance and emotional comfort. The data that have been received by us can serve as a basis for developing psychological follow-up programmes for maturation of cognitive and personal resources of pedagogues aiming to optimise the work of psychological system of activity and to improve effectiveness and efficiency of the pedagogic activity. The article can be used for planning lectures and seminars for the students of psychology and pedagogy departments.

Keywords: personal cognitive and individual resources, intellectual traits, professional thinking, psychological system of activity, professionally important qualities, professionalisation.

Information about the author: Irina V. Serafimovich, ORCID 0000-0002-0740-5145, Candidate of Psychological Sciences, Senior Lecturer, State Autonomous Institution of Additional Professional Education of Yaroslavl Region Educational Development Institute, 150014, 16 Bogdanovich St, Yaroslavl, Russia.

E-mail: iserafimovich@yandex.ru

Article received: April 06, 2020.

For citation: Serafimovich I.V. Interrelation of cognitive and personal resources of pedagogic workers. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2020, vol. 26, № 2, pp. 107–114 (In Russ.). DOI 10.34216/2073-1426-2020-26-2-107-114.

Направленность российского образования на развитие и модернизацию предъявляет новые требования к ресурсному обеспечению реализуемой профессиональной деятельности. На начальных этапах исследования ресурсов субъекта, с одной стороны, предпринимались попытки классификации неоднородных ресурсов по разным основаниям с целью охватить все возможные виды ресурсного обеспечения, с другой стороны, уделялось внимание более точечному изучению тех или иных ресурсов, их влиянию на успешность жизнедеятельности в целом, деятельности (учебной и профессиональной) в частности. Конечно, в качестве ресурсов могут рассматриваться как факторы внешней, так и внутренней среды. Мы в рамках данной публикации остановимся в большей степени на последних, среди которых наиболее часто встречающимися являются когнитивные и личностные ресурсы. На современном этапе исследования приобретают значение еще как минимум два направления. Во-первых, это попытки выделить системообразующий (ключевой) ресурс, являющийся интегрирующим фактором для других ресурсов. Во-вторых, это изучение вопросов взаимодействия различных ресурсов друг с другом внутри тех или иных ресурсных зон. Прокомментируем эти направления. Ряд российских ученых, таких как Н.Е. Водопьянова [Водопьянова: 48], В.Е. Орел [Орел: 35–38], а также некоторые зарубежные авторы, к примеру S. Tawfik, J. Profit, T.I. Morgenthaler [Tawfik, Profit, Morgenthaler: 1572], считают, что в данном случае центральным ресурсом можно считать устойчивость к эмоциональному выгоранию. Кроме того, Н.Е. Водопьянова добавляет, что существуют подвиды когнитивных ресурсов, связанные с наполнением смыслом будущего, позитивной оценкой настоящего и прошлого, и их взаимодействие важно для успешности жизнедеятельности [Водопьянова: 47–49]. Идея понимания в качестве ресурсов таких способностей, как креативность, обучаемость, интеллект, представлена в трудах В.Н. Дружинина [Дружинин: 242–244]. И если С.А. Хазова [Хазова: 48–49] говорит о ментальных ресурсах как механизме, регулирующем активность субъекта в различных (в том числе сложных) ситуациях, то М.А. Холодная подчеркивает, что именно когнитивные и метакогнитивные способности ответственны за интеграцию других ресурсов [Холодная: 151–155]. В публикациях М.М. Кашапова,

И.В. Серафимович, Г.Л. Шаматонова [Кашапов, Шаматонова: 10–12; Кашапов, Серафимович: 63–65] было частично показано, что профессиональное мышление тоже может выступать не только в качестве когнитивного ресурса, но и быть связующим звеном при реализации компонентов психологической системы деятельности. А.В. Карпов обозначает в качестве центрального фактора-ресурса рефлексивность [Карпов: 283–310], а ведущие исследователи рефлексивных процессов из числа иностранных ученых – J. Selwyn, A. Grant [Selwyn, Grant: 3–10] – уточняют, что детерминируют субъективно благополучие не столько рефлексивные процессы сами по себе, сколько интеграция саморефлексии с позитивными самооценкой и практическим мышлением. При этом S.E. Hobfoll, J. Halbesleben, J.-P. Neveu, M. Westman [Hobfoll, Halbesleben, Neveu, Westman: 105–110] считают, что существуют в целом «ключевые ресурсы», которые позволяют не только преодолевать стресс, но являются своеобразной «кладовой» для различных ситуаций, которые могут сложиться в перспективе. Умение адекватно оценивать свои ресурсы, в свою очередь, дает дополнительную уверенность субъекту. В.А. Толочек [Толочек: 29–31], выделяя группы ресурсов (индивидуальные, физической среды и социальной среды, взаимодействия людей) говорит о взаимосвязи ресурсов разных групп и их свойствах (биполярности, амбивалентности, динамичности и неоднозначности эффектов). Не вызывает сомнений тот факт, что ресурсы активно развиваются при освоении и овладении профессиональной деятельностью. Таким образом, деятельность является «местом» для интеграции различных ресурсов, а психологическая система деятельности (ПСД) и ее функциональные блоки, такие как мотивы, цели, программа, информационная основа, принятие решений и важные личные качества, являются своеобразным «дизайном», разворачивающимся с учетом имеющихся ресурсов, возможностей и условий. Стоит отметить, что именно в профессиях социономического типа личностные характеристики педагога могут стать своеобразным инструментом для реализации профессиональной деятельности, создать основу для развития так называемых профессионально важных качеств (ПВК), на что указывают исследования различных авторов [Поваренков, Слепко: 201–206; Шадриков: 3–8]. А.Г. Асмолов справедливо замечает, что на современном этапе развития

психологической науки при анализе деятельности (ее процесса и результата) обязательно должен присутствовать ресурсный план анализа в контексте системно-деятельностного подхода [Асмолов: 4]. Исследователь подчеркивает при этом, что личностные ресурсы – это некие системные качества в структуре деятельности, необходимые для достижения заданной цели, тем самым наполняя новым вектором идею взаимосвязи ресурсов личности и эффективность деятельности, начавшую свое активное развитие в исследованиях В.А. Бодрова, показавшего, что ресурсы в профессиональной деятельности являются многосторонним конструктом, обуславливающим достижение результатов. В частности, с точки зрения последнего из авторов, профессиональная пригодность включает в себя не только ПВК, но и эмоционально-субъективное отношение к деятельности, что дает общий синергетический положительный эффект [Бодров: 24–25]. Продолжение этой мысли мы можем найти у Р.В. Овчаровой, которая, описывая несколько типов педагогов, считает, что основой для изменения и улучшения профессиональных качеств педагогов каждого типа является развитие различных видов интеллекта, вследствие чего изменяется не только структура интеллектуальных способностей, но и закладываются основы гармонизации личности педагога [Овчарова: 18–21]. Таким образом, значительное количество исследований как с позиции системогенеза деятельности, так и в рамках изучения ресурсов личности и субъекта деятельности позволяет понять, как именно происходит взаимодействие различных когнитивных ресурсов с друг с другом и как взаимосвязаны когнитивные и личностные ресурсы в процессе реализации деятельности. Вместе с тем некоторые положения, касающиеся области структурного анализа и системного функционирования ресурсов личности, требуют уточнений и дополнений имеющихся данных, в частности, в вопросах взаимодействия практического мышления и интеллекта как когнитивных ресурсов и некоторых личностных ресурсов (ПВК), важных для реализации профессиональной деятельности.

Организация и методы исследования. Цель: изучить взаимосвязь когнитивных и личностных ресурсов, проявляющуюся, в частности, в функционировании компонента психологической системы деятельности – профессионально важных качества педагогов. Для рассмотрения когнитивных ресурсов применялись такие методы, как тест социального интеллекта (Дж. Гилфорд, адаптация Е.С. Михайловой), культурно свободный тест интеллекта (Р. Кеттелл, вариант GFT 2, адаптация А.Ф. Денисова, Е.Д. Дорофеева), дающий возможность за счет эксклюзивного по содержанию материала оценить интеллект вне зависимости от факторов внешней среды. Также применялся метод

ретроспективного описания и прогностического самоанализа испытуемым педагогической проблемной ситуации (М.М. Кашапов, И.В. Серафимович, 2013 г.), используемый для выявления уровня профессионального мышления (ситуативность – надситуативность), предполагающий анализ способов и приемов решения проблемной ситуации испытуемым на основании экспертной оценки этого решения по различным критериям. В качестве экспертов выступали администраторы образовательных организаций, педагоги, лауреаты и победители конкурсов профессионального мастерства, педагоги-психологи, ученые ярославских вузов, занимающиеся проблемами профессионального педагогического мышления. Для анализа личностных ресурсов были использованы: методика самооценки профессиональных качеств педагога (Р.В. Овчарова), опросник субъективного контроля (Дж. Роттер, адаптация Е.Ф. Бажина, Е.А. Голынкиной, А.М. Эткинда), опросник социально-психологической адаптации (К. Роджерс, Р. Даймонд, адаптация А.К. Осницкого), методика изучения рефлексии (А.М. Грант, описание на русском языке А.В. Карпова, И.М. Скитяевой). Выборка, включавшая 130 педагогов из сельских дошкольных образовательных организаций (ДОО) Ярославской области со стажем работы от 5 до 20 лет, состояла из трех независимых выборок ($n = 30, 32, 68$).

Результаты и их анализ. Один из ракурсов исследования предполагал анализ взаимосвязи как между когнитивными и личностными ресурсами, так и внутри личностных ресурсов. Этот аспект исследования был реализован на примере одной из выборок воспитателей ($n = 30$). Нами выявлено, что низкий уровень IQ, свободный от влияния культуры, имеют 67 %, средний – 33 %, высокий – 0 %. На первый взгляд, мы можем говорить, что получены невысокие результаты по уровню интеллекта. Наши данные согласуются с обобщениями, сделанными В.Д. Дружининым на основании анализа отечественных и зарубежных исследований, говорящих о том, что если IQ превышает минимальный уровень, необходимый для реализации деятельности, то между эффективностью деятельности и IQ может не быть взаимосвязи, поскольку на успешность профессиональной деятельности влияет не столько IQ как когнитивная структура, сколько другие личностные ресурсы, к примеру мотивация или ценности [Дружинин: 250–251]. При этом свободный интеллект положительно связан с самооценкой рефлексивности ($r = 0,371$; $p \leq 0,05$) и с самооценкой самообладания ($r = 0,556$; $p \leq 0,01$), что позволяет допустить мысль о том, что интеллектуальные способности создают предпосылки для развития рефлексивных умений и способности эти умения проявлять на практике в виде умения контролировать и сдерживать эмоции при возникновении проблемных ситуаций. Кроме того, имеется

Самооценка профессиональных качеств педагога (n = 32)

	ординарность – увлечённость	зависимость – самостоятельность	самоуверенность – самокритичность	профессиональная ригидность – профессиональная гибкость	экстрапунитивность – рефлексивность	импровизация – стереотипность	профессиональная неуверенность – профессиональная самосознание	заниженная самооценка – высокая самооценка	упрощённое понимание детей – глубокое понимание детей	односторонний подход – целостный подход к детям	самообладание – невыдержанность	недостаточная коммуникативность – контактность	удовлетворение знаниями – познавательные потребности	стандартный подход – творческая направленность
Данные нашего исследования	5,1	5,1	4,8	5	5,3	5	5	4,8	5,4	5,2	4,8	5,1	4,8	4
Данные Овчаровой Р.В. (n = 300)	5,88	5,83	5,95	6,05	6,2	4,55	5,13	6,15	5,98	6,18	2,8	5,78	6,43	5,98

отрицательная связь IQ с эскапизмом как показателем общей адаптивности личности ($r = -0,396$; $p < 0,05$), предполагающим снижение интереса к внешним ценностям и повышение интереса к внутреннему миру грез. Вероятно, интеллект, с одной стороны, повышает рефлексивный анализ деятельности и направляет возможности личности в направлении самообладания и самоконтроля, с другой – препятствует уходу в виртуальный (воображаемый мир) как способу решения проблем.

Данные, полученные нами по самооценке педагогов (табл. 1), соизмеримы с исследованиями разработчика метода. По таким показателям, как самооценка рефлексивности, невыдержанности, творческой направленности, наши значения несколько ниже.

Анализ взаимосвязей внутриличностных ресурсов друг с другом позволяет увидеть, что самооценка профессиональной гибкости, предполагающая умение разрешать ситуации с учетом разнообразных условий и своих возможностей, избегать стереотипов в решении, связана положительно со шкалой интернальности в области межличностных отношений (Им, $r = 0,370$; $p < 0,05$), а высокая самооценка творческой и познавательной направленностей в деятельности положительно связаны с внутренним контролем ($r = 0,475$; $p < 0,01$, ($r = 0,383$; $p < 0,05$). Можно предположить, что субъект деятельности, принимая на себя ответственность за свои отношения с окружающими, чувствуя тем самым себя уважаемым, принятым, понятым, тем самым стимулирует дополнительную направленность на поиск разнообразных способов решения и поведения в профессиональной деятельности, творческую самореализацию. При этом самооценка рефлексивности ($r = -0,440$; $p < 0,05$) и профессиональной уверенности ($r = 0,399$; $p < 0,05$) отрицательно связана с принятием других и отсутствием мотивации на совместную деятельность. Заслуживает внимания и тот факт, что принятие других положительно связано с са-

мооценкой увлеченности ($r = 0,386$; $p < 0,05$, по методике СПК), а внешний контроль – с самооценкой зависимости в профессиональной деятельности ($r = 0,409$; $p < 0,05$, по методике СПК). Таким образом, собственная увлеченность и вовлеченность предоставляют возможность не только для принятия себя как профессионала, но и принятия других как сопричастных к общей деятельности. При этом отсутствие или низкий уровень внутреннего контроля и принятия ответственности создают ощущение высокой зависимости от внешней регламентации деятельности. Подтверждением выявленных связей являются и другие положительные связи увлеченности со шкалой интернальности в области достижений (Ид, $r = 0,502$; $p < 0,01$) и шкалой интернальности в семейных отношениях (Ис, $r = 0,404$; $p < 0,05$). Можно полагать, что отсутствие проявлений увлеченности и самостоятельности в профессиональной деятельности связаны с такой личностной особенностью, как предрасположенность человека к восприятию происходящих событий и изменений как не зависящих от субъекта и труднодоступных для влияния, что в свою очередь уменьшает потребности личности в общении, взаимодействии, совместной деятельности с другими субъектами. Вместе с тем увлеченность в деятельности и ответственность за нее дают основу для внутренней мотивации, когда действия становятся менее зависимы от внешнего контроля. Это частично согласуется с установленным Г.Э. Тургановой, Н.С. Фонталовой, А.О. Шишкиной фактом, что экстраверсия является характерным показателем профессиональной успешности педагогов [Фонталова: 232].

Другой ракурс исследования (реализованный на иной выборке педагогов ДОО, n = 32) включал в себя рассмотрение взаимодействия как между когнитивными и личностными ресурсами (ПВК), так и внутри когнитивных ресурсов друг с другом. Средний уровень социального интеллекта обнаружен у 40 % выборки, выше среднего – у 25 %, вы-

Таблица 2

Профессиональное педагогическое мышление и рефлексия (n = 68)

Уровни профессионального мышления (М.М. Кашапов, И.В. Серафимович, в %)				Уровень выраженности и направленности рефлексии (среднее значение)	
Преобладают ситуативные решения	Чаше ситуативные, чем надситуативные решения	Чаше надситуативные, чем ситуативные решения	Преобладают надситуативные решения	Саморефлексия	Социорефлексия
13 %	37 %	43 %	7 %	43,78	37,78

сокий – у 28 %, что говорит о достаточно высоких показателях уровня интеллектуального развития в выборке. С точки зрения разработчиков теста социальный интеллект предполагает адекватность в понимании и прогнозировании поведения людей. Анализ уровня профессионального педагогического мышления показал, что преимущественно ситуативные решения наблюдаются у 40 % испытуемых, с преобладанием надситуативных решений респондентов не обнаружено. Промежуточные уровни представлены в следующих отношениях: чаще встречаются ситуативные, чем надситуативные решения у 35 % выборки, преобладание надситуативных над ситуативными решениями отмечено у 25 % респондентов. Качество надситуативного мышления – применение рационального решения проблемной ситуации в противовес эмоциональному – связано положительно таким ПВК, как интернальность, а именно – шкала интернальности в области производственных отношений (Ип, $r = 0,450$; $p \leq 0,05$). Вероятно, что направленность на организацию своей деятельности и планирование карьерного роста содействует эмоциональной выдержке в проблемных ситуациях.

Качество надситуативности – глубина анализа проблемной ситуации ($r = 0,451$; $p \leq 0,05$) – связано положительно с интеллектом, у которого в целом с надситуативностью значимых корреляций не обнаружено. Надситуативность мышления при решении проблемных ситуаций предполагает не только глубину анализа, но и адекватность, достаточность, оперативность и другие качества, которые в целом позволяют принять гибкое и целостное разрешение предмета непонимания или разногласия. Аналог отношения, полученного нами в корреляционных связях между надситуативностью мышления и интеллектом, можно сравнить с понятием, которое используется Н.Е. Водопьяновой [Водопьянова: 47–49] в рамках ресурсной концепции человека как «когнитивно-смысловые ресурсы», предполагающие умения находить личные смыслы во всех временных локусах жизни, за счет чего осуществляется противодействие эмоциональному выгоранию. Проведенные нами ранее исследования на выборке студентов (n = 113) социономического типа профессий [Серафимович, Базанова: 7–12] показали, что на начальных этапах обучения в вузе надситуативность мышления ($r = 0,30$; $p < 0,05$) и большинство ее критериев (оригинальность, достаточность, обоснованность, адекватность) положительно

связаны с интеллектом (тест Кеттелла, $r = 0,30$; $p < 0,05$). Это может свидетельствовать о том, что надситуативность решения проблемных ситуаций, моделирующих профессиональную деятельность, предполагающая умение находить в проблемных ситуациях решения более целостные, творческие, учитывающие интересы различных сторон, прямо пропорциональна уровню интеллекта. На завершающих этапах обучения таковой связи не обнаружено. Эти данные в совокупности с вышеуказанными позволяют предположить (с позиции системогенеза и рассмотрения профессионального мышления как когнитивного ресурса), что наблюдается проявлении принципа нарастающей дифференциации, предполагающей разделение процессов или явлений на составляющие части или выделение различных частей из единого целого. Кроме того, полученные взаимосвязи интеллекта и профессионального мышления можно рассматривать как проявление системогенетического принципа консолидации, что, конечно, требует дальнейших исследований.

Полученные на предыдущих этапах данные позволили нам наметить и начать реализацию еще одного ракурса исследования (третья выборка воспитателей, n = 68) – изучение когнитивного ресурса (профессионального мышления) и ПКВ – рефлексивности (табл. 2), которая с точки зрения А.В. Карпова является ключевой для структурирования всех ПВК в целостный синтез, определяющий эффективность деятельности, что позволяет рассматривать ее как метакачество [Карпов: 307].

Согласно результатам исследования, средний уровень саморефлексии обнаружен у 68 % выборки, пониженный уровень – у 32 %. Средний уровень социорефлексии обнаружен у 21 % и пониженный – у 79 %. В целом наблюдается наличие среднего уровня саморефлексии и пониженного – социорефлексии. При этом, опираясь на мнение автора методики, наиболее эффективным следует считать средний уровень саморефлексии и высокий (выше среднего) уровень социорефлексии. Отметим, что саморефлексия и социорефлексия в нашем исследовании связаны положительно ($r = 0,320$; $p \leq 0,05$), а с точки зрения разработчиков теста, саморефлексия и социорефлексия являются разнонаправленными процессами и отрицательно связаны друг с другом [Grant: 2–8]. Это рассогласование, конечно, требует дополнительного анализа и исследований. Корреляционный анализ (Ч. Спирмен)

между профессиональным мышлением и рефлексивностью показал отсутствие значимых связей. Это вполне сопоставимо с пониманием того, что рефлексия может оказывать как продуктивное, так и контрпродуктивное влияние на мышление, и ее высокие значения иногда дезинтегрируют когнитивные процессы [Карпов: 308–310].

Выводы:

1. Проведенный анализ результатов позволил выявить, что, во-первых, имеется парциальная взаимосвязь между различными когнитивными ресурсами. Во-вторых, надситуативность мышления как когнитивный ресурс положительно связана с самооценкой творческих способностей, самооценкой эффективности реализации профессиональной деятельности, гибкостью поведения, увлеченностью в профессиональной деятельности, с интернальностью; ситуативность мышления – с низкой внутренней мотивацией к деятельности, экстернальностью, доминированием внешнего контроля над внутренним, непринятием других. В-третьих, интеллект, свободный от влияния культуры, прямо пропорционально связан с самооценкой качеств личности и качеств субъекта деятельности.

2. Принятие себя и эмоциональный комфорт как проявления социально-психологической адаптации в профессиональной деятельности положительно связаны как с самооценкой творческих способностей, высокой самооценкой эффективности реализации профессиональной деятельности, гибкостью поведения, внутренней мотивацией к деятельности, уровнем субъективного контроля, так и с когнитивными ресурсами: надситуативностью профессионального мышления и опосредованно – с интеллектом.

3. Выполненное нами исследование и его результаты показывают необходимость дальнейшего изучения взаимосвязи когнитивных и личностных ресурсов. Особенно перспективным, на наш взгляд, является изучение взаимосвязи между личностными, когнитивными и метакогнитивными ресурсами личности.

Список литературы

Асмолов А.Г. Системно-деятельностный подход к разработке стандартов нового поколения // Педагогика. 2009. № 4. С. 18–22.

Бодров В.А. Удовлетворенность работой как субъективный показатель профессиональной пригодности // Человеческий фактор: проблемы психологии и эргономики. 2007. № 3 (40). С. 24–26.

Водопьянова Н.Е. Противостояние синдрому выгорания в контексте ресурсной концепции человека // Вестник СПбГУ. Сер. 16: Психология. Педагогика. 2011. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/protivodeystvie-sindromu-vygoraniya-v-kontekste-resursnoy-kontseptsii-cheloveka> (дата обращения: 13.03.2020).

Дружинин В.Н. Психология общих способностей. СПб.: Питер 2008. 368 с.

Карпов А.В. Психология деятельности в 5 т. Т. 3. Функциональные закономерности. М.: РАО, 2015. 496 с.

Кашипов М.М., Шамотонова Г.Л. Ресурсность мышления как основа конструирования событий: теоретико-методологический аспект // Известия Иркутского государственного университета. Сер.: Психология. 2017. Т. 22. С. 10–20. URL: http://izvestia_psy.isu.ru/ru/index.html

Кашипов М.М., Серафимович И.В. Надситуативность мышления как ресурс реализации событийно-когнитивных компонентов субъекта на разных этапах профессионализации психологов // Известия Иркутского государственного университета. Сер.: Психология. 2018. Т. 26. С. 63–76.

Поваренков Ю.П., Сленко Ю.Н. Системогенетический подход к анализу психологической структуры учебной деятельности // Ярославский педагогический вестник. 2017. № 6. С. 201–206. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sistemogeneticheskiy-podhod-k-analizu-psihologicheskoy-strukturnoy-uchebnoy-deyatelnosti> (дата обращения: 01.04.2020).

Овчарова Р.В. Технологии работы школьного психолога с педагогическим коллективом. Курган: Курганский гос. ун-т, 2006. 187 с.

Орёл В.Е. Синдром «Психического выгорания» и стилевые особенности поведения и деятельности профессионала // Сибирский психологический журнал. 2006. № 23. С. 33–39. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sindrom-psihicheskogo-vygoraniya-i-stilevye-osobennosti-povedeniya-i-deyatelnosti-professionala> (дата обращения: 29.02.2020).

Серафимович И.В., Базанова Г.Ю. Интеллект и метакогниция на этапе выбора профессии и начальных этапах профессионализации // Мир науки: интернет-журнал. 2017. Т. 5, № 3 С. 1–15. URL: <http://mir-nauki.com/PDF/66PSMN317.pdf> (дата обращения: 12.02.2020).

Толочек В.А. Профессиональная успешность: понятия «Способность» и «Ресурс» в объяснении феномена // Южно-российский журнал социальных наук. 2010. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnaya-uspeshnost-ponyatiya-sposobnost-i-resursy-v-obyasnenii-fenomena> (дата обращения: 30.03.2020).

Фонталова Н.С., Шишкина А.О., Турганова Г.Э. Влияние стрессоустойчивости как профессионально важного качества педагога на профессиональную успешность // Евроазиатское сотрудничество: материалы междунар. науч.-практ. конф., Иркутск, 14–15 сент. 2017 г. Иркутск, 2017. С. 321–333.

Хазова С.А. Ментальные ресурсы субъекта: природа, функции, динамика // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2014. № 4.

URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mentalnye-resursy-subekta-priroda-funktsii-dinamika> (дата обращения: 30.03.2020).

Холодная М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования. СПб.: Питер, 2002. С. 46–51. URL: http://transyoga.ru/assets/files/books/sposobnosti/psih_intellect_paradoksi.pdf

Шадриков В.Д. Мышление как проблема психологии // Высшее образование сегодня. 2018. № 10. С. 2–11.

Hobfoll S.E., Halbesleben J., Neveu J.-P., Westman M. Conservation of Resources in the Organizational Context: The Reality of Resources and Their Consequences. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 2018, 5 (1), pp. 103–128. URL: <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-032117-104640> (дата обращения: 13.04.2020).

Joseph S., Grant A. Self-regulation and solution-focused thinking mediate the relationship between self-insight and subjective well-being within a goal-focused context: An exploratory study. *Cogent Psychology*, 2019, 6:1, pp. 1–5. URL: <https://doi.org/10.1080/23311908.2019.1695413> (дата обращения: 13.04.2020).

Kashapov M.M., Serafimovich I.V., Poshekhonova Y.V. Components of metacognition and metacognitive properties of forecasting as determinants of supra-situational pedagogical thinking. *Psychology in Russia: State of the Art*, 2017, № 10 (1), pp. 80–94. URL: http://psychologyinrussia.com/volumes/10_1_2017.php

Tawfik D.S., Profit J., Morgenthaler T.I. Physician burnout, well-being, and work unit safety grades in relationship to reported medical errors. *Mayo Clinic Proc.*, 2018, 93 (11), pp. 1571–1580.

References

Asmolov A.G. *Sistemnodeiatel'nostnyi podkhod k razrabotke standartov novogo pokoleniia* [A systematic approach to the development of new generation standards]. *Pedagogika* [Pedagogy], 2009, № 4, pp. 18–22. (In Russ.)

Bodrov V.A. *Udovletvorennost' rabotoi kak sub"ektivnyi pokazatel' professional'noi prigodnosti* [Job satisfaction as a subjective indicator of professional suitability]. *Chelovecheskii faktor: problemy psikhologii i ergonomiki* [The human factor: problems of psychology and ergonomics], 2007, № 3 (40), pp. 24–26. (In Russ.)

Vodop'ianova N.E. *Protivodeistvie sindromuy goraniia v kontekste resursnoi kontseptsii cheloveka* [Combating Burnout Syndrome in the Context of the Human Resource Concept]. *Vestnik SPbGU. Seriya 16: Psikhologiya. Pedagogika* [Bulletin of St. Petersburg State University. Ser. 16: Psychology. Pedagogy], 2011, № 2. URL: [\[resursnoy-kontseptsii-cheloveka\]\(https://cyberleninka.ru/article/n/protivodeystvie-sindromu-vygoraniya-v-kontekste-resursnoy-kontseptsii-cheloveka\) \(data obrashcheniia: 13.03.2020\). \(In Russ.\)](https://cyberleninka.ru/article/n/protivodeystvie-sindromu-vygoraniya-v-kontekste-</p>
</div>
<div data-bbox=)

Druzhinin V.N. *Psikhologiya obshchikh sposobnostei* [Psychology of general abilities]. St. Petersburg, Piter Publ., 2008, 368 p. (In Russ.)

Karpov A.V. *Psikhologiya deiatel'nosti v 5 t. T. 5: Funktsionalnye patterny* [Psychology of activity. The metasystem approach]. Moscow, RAO Publ., 2015, 496 p. (In Russ.)

Kashapov M.M., Shamotonova G.L. *Resursnost' myshleniia kak osnova konstruirovaniia sobytii: teoretiko-metodologicheskii aspekt* [Resourcefulness of thinking as a basis for constructing events: theoretical and methodological aspect]. *Izvestiia Irkutskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya Psikhologiya* [News of Irkutsk State University. Series: Psychology], 2017, vol. 22, pp. 10–20. URL: http://izvestia_psy.isu.ru/ru/index.html (In Russ.)

Kashapov M.M., Serafimovich I.V. *Nadsituativnost' myshleniia kak resurs realizatsii sobytiino-kognitivnykh komponentov sub"ekta na raznykh etapakh professionalizatsii psikhologov* [Non-contextual thinking as a resource of implementing event-related cognitive components of a person at the different stages of professional development of a psychologist]. *Izvestiia Irkutskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Psikhologiya* [News of Irkutsk State University. Series: Psychology], 2018, vol. 26, pp. 63–76. (In Russ.)

Povarenkov Iu.P., Slepko Iu.N. *Sistemogeneticheskii podkhod k analizu psikhologicheskoi i struktury uchebnoi deiatel'nosti* [Systemogenetic Approach to the Analysis of the Psychological Structure of Educational Activity]. *Iaroslavskii pedagogicheskii vestnik* [Yaroslavl pedagogical bulletin], 2017, № 6, pp. 201–206. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sistemogeneticheskii-podkhod-k-analizu-psihologicheskoy-struktury-uchebnoy-deyatelnosti> (date access: 01.04.2020). (In Russ.)

Ovcharova R.V. *Tekhnologii raboty shkol'nogo psikhologa s pedagogicheskim kollektivom*. [Technologies of work of the school psychologist with the teaching staff]. Mound, Kurganskiig. un-t Publ., 2006, 187 p. (In Russ.)

Orel V.E. *Sindrom «Psikhicheskogo vygoraniia» i stilevye osobennosti povedeniia i deiatel'nosti professional'* [Mental Burnout Syndrome and Style Features of Professional Behavior and Activities]. *Sibirskii psikhologicheskii zhurnal*, 2006, № 23, pp. 33–39. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sindrom-psihicheskogo-vygoraniya-i-stilevye-osobennosti-povedeniya-i-deyatelnosti-professionala> (date access: 29.02.2020). (In Russ.)

Serafimovich I.V., Bazanova G.Iu. *Intellekt i metakognitsii na etape vybora professii i nachal'nykh etapakh professionalizatsii* [Intelligence and metacognitions at the point of choosing a profession and the early stage of professional development]. *Mir*

nauki: internet-zhurnal, 2017, vol. 5, № 3, pp. 1–15. URL: <http://mir-nauki.com/PDF/66PSMN317.pdf> (date access: 12.02.2020). (In Russ.)

Tolochek V.A. *Professional'naiia uspehnost': poniatiia «Sposobnost'» i «Resursy» v ob"iasnenii fenomena* [Professional Success: The Concepts of “Ability” and “Resources” in Explaining the Phenomenon]. *Iuzhno-rossiiskii zhurnal sotsial'nykh nauk* [South Russian Journal of social sciences], 2010, № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnaya-uspehnost-ponyatiya-sposobnost-i-resursy-v-obyasnenii-fenomena> (data obrashcheniia: 30.03.2020). (In Russ.)

Fontalova N.S., Shishkina A.O., Turganova G.E. *Vliianie stressoustoichivosti kak professional'no vazhnogo kachestva pedagoga na professional'nuu uspehnost'* [The influence of stress resistance as a professionally important quality of a teacher on professional success]. *Evroaziatskoesotrudnichestvo: materialy mezhdunar. nauch.-prakt. konf.*, Irkutsk, 14–

15 sent. 2017 g. [Eurasian cooperation]. Irkutsk, 2017, pp. 321–333. (In Russ.)

Khazova S.A. *Mental'nye resursy ysub"ekta: priroda, funktsii, dinamika* [The mental resources of the subject: nature, functions, dynamics]. *Vestni Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriia: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika* [Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics], 2014, № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mentalnye-resursy-subekta-priroda-funktsii-dinamika> (data obrashcheniia: 30.03.2020). (In Russ.)

Kholodnaia M.A. *Psikhologiya intellekta. Paradoksy issledovaniia* [Psychology of intelligence. Paradoxes of research]. SPb., Piter Publ., 2002, pp. 46–51. URL: http://transyoga.ru/assets/files/books/sposobnosti/psih_intellect_paradoksi.pdf (In Russ.)

Shadrikov V.D. *Myshlenie kak problema psikhologii* [Thinking as a problem of psychology]. *Vysshee obrazovanie segodnia* [Higher education today], 2018, № 10, pp. 2–11. (In Russ.)

ПРОЯВЛЕНИЕ СУБЪЕКТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ПРИРОДЕ В Я-КОНЦЕПЦИИ ЛИЧНОСТИ: НА ПРИМЕРЕ КОРЕННЫХ НАРОДОВ ЯКУТИИ

Актуальность исследования обусловлена возрастающей значимостью экологического сознания людей в современном мире. В этом ракурсе традиционный опыт народов, сохранивших в наши дни субъектное отношение к природному миру, заслуживает особого внимания ученых. Исследований, проведенных в данном русле, недостаточно для получения целостной картины. Менталитет коренных народов Якутии отражает субъектное отношение к природе. Природа воспринимается как активное, осознающее и чувствующее. Целью является исследование-анализ Я-концепции личности коренных народов Якутии в ракурсе отношений «человек – природа». Исследование проводилось в Республике Саха (Якутия) в 2018–2019 гг., в нем приняли участие представители коренных народов. В качестве метода исследования использовалась методика «Кто Я?». С учетом цели исследования был внесен дополнительный параметр при интерпретации методики: идентичность с природным миром. Помимо этого анализировались наиболее часто встречаемые характеристики Я-концепции. Выявлено, что ведущими категориями Я-концепции являются личностная, семейная и профессиональная идентичность. Данные результаты подтверждают результаты многих исследователей, применявших данную методику.

Ключевые слова: Я-концепция, климато-географические условия, традиционные ценности, субъектное отношение к природе, идентичность с природой, личностные характеристики.

Информация об авторе: Елисеева Наталья Дмитриевна, кандидат психологических наук, заместитель директора ГБУ Республики Саха (Якутия) «Центр социально-психологической поддержки семьи и молодежи», докторант ФГБУН Института психологии РАН, г. Москва, Россия.

E-mail: eliseeva_n_d@mail.ru

Дата поступления статьи: 26.01.2020.

Для цитирования: Елисеева Н.Д. Проявление субъектного отношения к природе в Я-концепции личности: на примере коренных народов Якутии // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. Т. 26, № 2. С. 115–121. DOI 10.34216/2073-1426-2020-26-2-115-121.

Natal'ya D. Yeliseyeva
Institute of Psychology, Russian Academy of Sciences

THE MANIFESTATION OF THE SUBJECTIVE ATTITUDE TO NATURE IN THE SELF-CONCEPT OF PERSONALITY: AN EXAMPLE OF THE INDIGENOUS PEOPLES OF YAKUTIA

Topicality of the study is due to the increasing importance of the ecological consciousness of people in the modern world. In this perspective, the traditional experience of peoples who have preserved a dialogical attitude to the natural world today deserves special attention of researchers. Research conducted in this direction is not enough to get a complete picture. The mentality of the indigenous peoples of Yakutia reflects a subjective attitude to nature. Nature is perceived as active, aware, and feeling. The purpose of the research is to analyse the self-concept of the personality of the indigenous peoples of Yakutia from the perspective of the relationship «human-nature». The study was conducted in the Republic of Sakha (Yakutia) in 2018-2019, in which representatives of indigenous peoples took part. The research method used was «Who Am I?» Taking into account the purpose of the study, additional parameter were introduced when interpreting the methodology: identity with the natural world. In addition, the most frequently encountered characteristics of the self-concept were analysed. It is revealed that the leading categories of the self-concept are personal, family and professional identity. These results confirm the results of many researchers who used this technique. Additional parameters used in the interpretation of the method allowed us to obtain the following results. According to the results of the study, the identity with the natural world was revealed.

Keyword: I-concept, climatic and geographical conditions, traditional values, subjective attitude to nature, identity with nature, personal characteristics.

Information about the author: Natal'ya D. Yeliseyeva, Candidate of Psychological Sciences, Deputy Director GBU Sakha (Yakutia) «Centre of social-psychological support to the family and youth», doctoral student of Institute of psychology RAS, lab of personality, Moscow, Russia.

E-mail: eliseeva_n_d@mail.ru

Article received: March 03, 2020.

For citation: Yeliseyeva N.D. The manifestation of the subjective attitude to nature in the self-concept of personality: an example of the indigenous peoples of Yakutia. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2020, vol. 26, № 1, pp. 115–121 (In Russ.). DOI 10.34216/2073-1426-2020-26-2-115-121.

Макротенденциями современного общества по данным многолетней совместной работы Global Education Futures и WorldSkills Russia являются следующие тренды: цифровизация и роботизация различных сфер жизнедеятельности; рост продолжительности жизни человечества, урбанизация, растущая роль женщин в экономике, изменение модели детства, а также преобразование понятия экологичность. В докладе «Навыки будущего. Что нужно знать и уметь в новом сложном мире»¹ отмечается, что современное мировое сообщество делает переход к более целостному пониманию земной экосистемы и роли, которую играет человечество и создаваемые им технологии в эволюции биосферы. Происходит интеграция экологического мышления практически во все сферы жизнедеятельности.

Якутия в силу своих географических и природно-климатических условий: вечной мерзлоты, резко континентального климата и большой территории – является местом, в которой жизнь человека имеет большую зависимость от природного мира: «Республика Саха (Якутия) – субъект России, по своим природным и территориальным условиям не имеющий аналогов на планете. Прежде всего, Якутия – самый холодный из обжитых регионов планеты. Климат резко континентальный, отличается продолжительным зимним и коротким летним периодами. Максимальная амплитуда средних температур самого холодного месяца – января – и самого теплого – июля – составляет 70–75°C. По абсолютной величине минимальной температуры (в восточных горных системах – котловинах, впадинах и других понижениях – до минус 70°C) и по ее суммарной продолжительности (от 6,5 до 9 месяцев в год) республика не имеет аналогов в Северном полушарии. На долю Республики Саха (Якутия) приходится более 30 % дикой природы России, или более 10 % всего мира. Более 90 % территории Якутии не затронуто или слабо затронуто промышленным освоением и представляет собой экосистемы с ненарушенным естественным ходом природных процессов»².

Суровые условия природы оказали влияние на менталитет коренных народов. Природа в понимании коренных народов выступала в качестве такого же сознательного и активного субъекта, как сам человек [Макаров: 2001; Марфусалова: 2002]. Факторами формирования субъектного отношения в якутском менталитете являются бережное отношение к природе, стремление сохранить его и почитание природного мира [Новиков, 1995; Портнягин, 1999; Елисеева].

О значимости природного мира в психологии указывал С.Л. Рубинштейн. Он считал, что сведение природы к простым материальным законам физики является неправильным подходом [Рубинштейн]. Позднее С.Д. Дерябо был введен термин

«субъектификация» природного объекта. Исследователь считает, что в основе «субъектификации» природного мира лежит стремление человека воспринять и осознать окружающий мир, «субъектифицированный» природный мир воспринимается человеком как «значимый другой» [Дерябо]. Несмотря на методологическую разработанность данной проблемы, исследований по данному направлению немного. Одним из них является этнофункциональная парадигма А.В. Сухарева [Сухарев], а также труды Е.Н. Резникова по изучению психологического облика русских [Резников], а также исследование Ж.Г. Смирновой о влиянии климатических особенностей на национальный характер русских [Смирнова].

В нашем исследовании впервые проводится анализ Я-концепции личности, основанный на традиционном мировоззрении коренных народов Якутии – субъектном отношении к природе. При этом мы исходим из предположения, что в Я-концепции личности будут отражаться характеристики личности, выработанные суровыми климатическими условиями Якутии.

Исследование было проведено с 2016 по 2018 гг. в Республике Саха (Якутия). Выборка исследования включала в себя представителей коренных народов Якутии: саха, эвенов, эвенков, юкагиров, чукчей, долган. Этническая идентичность определялась путем самоопределения с помощью вопроса в паспорте анкеты: «Укажите свою национальность». Общее количество респондентов – 586, от 12 до 79 лет. Из них 209 мужчин, 417 женщин. Следует отметить, что выборка была набрана случайным образом в общеобразовательных учреждениях, в трудовых коллективах, в социальных учреждениях и т. п.

В исследовании применялась методика «Кто Я?». Суть данной методики заключается в определении различных видов идентичностей с помощью ответов на вопрос «Кто Я?» [Kuhn, McPartland]. Отличительной особенностью данной методики является ее многообразие и возможность использовать несколько вариантов обработки исходя из эмпирической гипотезы исследования. В нашем исследовании инструкция была следующая: «Мы благодарим Вас за участие в нашем исследовании и просим дать 20 ответов на вопрос: «Кто я?»».

В анализе содержательных характеристик идентичности нами были введены новые критерии: идентичность с природным миром и расовая идентичность. Таким образом, обработка результатов проводилась по следующим критериям: идентичность с природным миром; глобальная, полоролевая, религиозная, расовая, этническая, семейная, профессиональная, социальная идентичности; гражданская идентичность, которая состоит из 3 уровней (российская, республиканская, локальная/местная идентичность), а также личностные

качества, объединяющие следующие компоненты: физическое Я, эмоциональное Я, волевое Я, когнитивное Я, коммуникативное Я, материальное Я, рефлексивное Я.

Отдельно был проведен анализ характеристик первых трех рангов с целью выявления значимых характеристик структуры Я-концепции и наиболее часто упоминаемых самоопределений. Статистическая обработка результатов осуществлялась с помощью контент-анализа по статистической программе SEO, применялся t-критерий Стьюдента и ранжирование наиболее часто упоминаемых характеристик.

Контент-анализ выявил следующие результаты. Для наглядности приведем в таблице показатели по каждой категории Я-концепции в процентах.

Наиболее выраженными являются личностные характеристики, прежде всего у следующих компонентов личностных характеристик – рефлексивное Я, эмоциональное Я и коммуникативное Я. Следует отметить, что личностные характеристики объясняют больше половины процента самоописаний. Данное соотношение показывает высокий уровень рефлексивности респондентов. Авторы методики Manford H. Kuhn, Thomas S. McPartland считали, что высокие показатели по личностным характеристикам свидетельствуют о высоком уровне рефлексии [Kuhn, McPartland]. Подобные результаты получают многие ученые, использующую данную методику в своих работах. Так, в исследовании этнической идентичности русских

и армянских школьников выраженность личностных характеристик (персональная идентичность) имеет наибольшее значение [Катвалян, Костромина]. В исследовании Я-концепции народа саха выраженность личностных характеристик (рефлексивного Я) также имеет большую выраженность [Егорова, Нафанаилова]. Развитие самоанализа, рефлексии является одним из основных показателей личностного развития. Методика «Кто Я?» позволяет анализировать ее значение в структуре Я-концепции личности.

На второй позиции по выраженности – семейная идентичность. До октябрьской революции 1917 г. коренные народы Якутии жили родовым строем. Вся жизнь человека проходила в кругу семьи, трудовая деятельность чаще всего продолжала семейный род деятельности. Для саха признаками зрелого человека являлось семейное положение – создание собственной семьи [Федорова]. Изменения в семейном устройстве начали происходить в советское время, которые сильнее коснулись коренных народов Крайнего Севера: эвенов, эвенков, чукчей, юкагиров, долган. Данные изменения были связаны с введением интернатной системы обучения детей кочующих семей. Исследователи считают, что в интернате дети, оторванные от родной семьи, родного языка и привычных условий жизни дистанцировались от родной культуры [Попов, Марфусалова]: «Таким образом, школа стала тормозить трансляцию этнокультурных ценностей, накопленных предыдущими поко-

Таблица

Анализ категорий Я-концепции

Категории идентичности	Показатели (в %)
Идентичность с природным миром	1,13
Глобальная идентичность	1,31
Полоролевая идентичность	1,29
Религиозная идентичность	0,27
Гражданская идентичность:	1,49
Российская идентичность	0,93
Республиканская идентичность	0,0
Локальная идентичность	0,56
Расовая идентичность	0,04
Этническая идентичность	1,57
Семейная идентичность	17,84
Профессиональная идентичность	14,82
Социальная идентичность	2,93
Личностные характеристики:	57,34
Физическое Я	7,47
Эмоциональное Я	12,94
Волевое Я	6,16
Когнитивное Я	5,10
Коммуникативное Я	10,39
Материальное Я	1,13
Рефлексивное Я	14,14

лениями» [Марфусалова: 42]. Если сделать более детальный анализ категории «семейная идентичность» по национальному признаку, то картина следующая – для представителей народа саха семейная идентичность занимает по выраженности 2-ю позицию, а для коренных народов Крайнего Севера – 3-ю позицию. Здесь мы видим, что последствия социальных изменений, происшедших более полувека назад, мы наблюдаем сегодня.

Далее по выраженности следует профессиональная идентичность. В нашей интерпретации данная категория объединяет как профессиональные (я врач, я пожарный и т. д.), так и деятельностные характеристики (я работоспособный, я умею ремонтировать машины и т. д.). Данная категория также является одной из наиболее часто встречающихся категорий Я-концепции [Катвалян, Костромина; Егорова, Нафанаилова].

Остальные категории идентичности имеют значительный отрыв по выраженности от третьей позиции. Социальная идентичность имеет значение 2,93 %, этническая идентичность – 1,57 %, гражданская идентичность – 1,49 %. Следует пояснить, что республиканская идентичность, являющаяся компонентом гражданской идентичности, не выявлена. Таким образом, жители Якутии отмечают, что они являются жителями конкретных населенных пунктов или районов и гражданами России. Локальная идентичность, на которую указывал А.Г. Новиков под термином «аласный менталитет», является для личности более значимым, чем республиканский менталитет. А.Г. Новиков считает, что у саха имело место существование закрытых сообществ согласно территории проживания [Новиков]. Для кочующих народов Крайнего Севера территория, к которой они имели духовную привязанность, связана с миграционной траекторией северного оленя и зачастую охватывает огромные территории.

Рассмотрим оставшиеся категории Я-концепции. Глобальная идентичность имеет значение 1,31 %, идентичность с природным миром – 1,13 %, религиозная идентичность – 0,27 %, расовая идентичность – 0,04 %. Как мы видим, идентичность с природным миром представлена в Я-концепции личности, но не имеет сильной выраженности. Данный факт вполне закономерен, так как личность – это продукт социальной природы человека. Отсюда они сильнее проявлены в Я-концепции. К тому же следует учитывать, что в Я-концепции отражаются только осознаваемые качества личности.

С целью выявления ведущих категорий идентичности был проведен анализ первых трех ответов (рангов) респондентов. При анализе Я-концепции с точки зрения значимых компонентов происходят изменения в её структуре. Так, наиболее выраженной становится семейная идентичность, далее личностные характеристики и за-

мыкает первую тройку профессиональная идентичность. Выраженность компонентов личностных характеристик не имеет различий от предыдущей таблицы. Исключение составляют компоненты – физическое Я и волевое Я. Если в общей совокупности ответов по выраженности волевое Я преобладало над физическим Я, то при анализе первых трех рангов ответов респондентов более выраженным является физическое Я.

Таким образом, ведущей категорией Я-концепции коренных народов севера является семейная идентичность. В принципе, на этом анализ значимых компонентов Я-концепции можно завершить, но нас интересует выраженность категории идентичности с природным миром. Здесь выраженность идентичности с природным миром составляет 0,37 %, то есть также не является ведущей категорией идентичности.

Среди первых трех рангов ответов не выявлены следующие категории – религиозная идентичность и расовая идентичность. Этот факт говорит о том, что данные категории идентичности не имеют существенного значения в Я-концепции коренных народов.

Для дальнейшего анализа сначала все ответы респондентов разделим по критерию – субъективные и объективные характеристики. Субъективные характеристики – это самоописания, в которых респонденты оценивают себя. К объективным характеристикам в свою очередь относятся самоописания, констатирующие определенные факты. В нашем исследовании выявлено, что субъективных характеристик намного больше, чем объективных. Существуют статистически значимые различия между этими компонентами Я-концепции по t-критерию Стьюдента ($p = 0,03$). Т.В. Румянцева, предложившая свой вариант методики, считает, что наличие большого количества личностных характеристик говорит о степени восприятия своей индивидуальности [Иванова, Румянцева].

Данное разделение было нам необходимо для анализа 10 наиболее часто встречающихся субъективных характеристик. Приведем их в порядке возрастания ранга: трудолюбивый; добрый; веселый; честный; выносливый; умный; целеустремленный; сострадательный; скромный; общительный. Наиболее часто встречающимися являются характеристики, описывающие не физические особенности или профессиональные и семейные роли, а личностные качества. Рассмотрим каждую характеристику по отдельности.

Качество «трудолюбивый» в толковом словаре русского языка С.И. Ожегова трактуется как «любящий труд» [Ожегов]. В переводе на якутский язык данное качество приобретает значения «хочет работать» и «работоспособный» [Русско-якутский словарь]. Таким образом, здесь имеется не только мотивационный элемент, но также навыки и умения

человека и его физическое состояние. Хрупкий мир вечной мерзлоты, медленная восстанавливаемость экологических ресурсов способствовали тому, что испокон веков люди селились в отдалении друг от друга. В таких условиях широкие знания, разнообразие трудовых навыков человека являлись гарантом выживаемости. Таким образом, здесь важным является целеустремленность и выносливость, которые в нашем исследовании также являются наиболее часто встречаемыми характеристиками.

Следующее качество – добрый. В словаре С.И. Ожегова данное качество описывается следующим образом: «делающий добро другим, отзывчивый, а также выражающий эти качества» [Ожегов: 186]. На якутском языке все синонимические характеристики слова «добрый» обобщаются и дается оценка «хороший». Значимость отзывчивости и сострадательности для коренных народов подтверждается также тем, что в первую десятку наиболее часто указываемых самоописаний попадает качество «сострадательный». Взаимопомощь и взаимоподдержка являются неписаными правилами поведения в суровых условиях северного края. До сегодняшнего дня в северных регионах, не только в Якутии, сохранился обычай оставлять в охотничьих избушках запасы дров, соли и спичек для путников, которые могут нуждаться в них. Качество «честный», которое также является одним из наиболее часто упоминаемых черт, характеризует взаимоподдержку и взаимопомощь с другого ракурса. Если анализировать пример, который мы приводили, то данный поступок основывается на эмпатии и честности.

Если черту личности «веселый» трактовать как радостный, оживленный, то получится один смысл. Если же трактовать как жизнерадостный, то получится другой смысл. В русско-якутском словаре даются две трактовки, с одной стороны – жизнерадостный, с другой стороны – забавный. Если рассматривать аспект жизнерадостный, то в принципе оно достаточно гармонично вписывается в образ человека, живущего в суровых условиях, неприхотливого, умеющего довольствоваться малым и радоваться жизни. Подобных описаний коренных народов Якутии в записках русских первопроходцев и ученых достаточное количество [Богораз, Линденау]. Если рассматривать веселый как забавный, то оно выбивается из данного образа. Анализ литературы также не выявил значение данного качества в менталитете коренных народов. Таким образом, можно предположить, что здесь веселый понимается скорее как жизнерадостный.

Следующее качество – умный. Здесь хотелось бы дать пояснение слова умный на якутском языке и его использование в обыденной жизни. Умный в русско-якутском словаре переводится также как рассудительный [Русско-якутский словарь]. «Сахалы толкуйдаах/ сахалы өй» (по-якутски думает/

якутский ум) выражение, используемое в обыденной жизни и обозначающее рассудительность человека. Отсюда можно предположить, что в нашем случае респонденты делали акцент именно на рассудительности. А.П. Оконешникова в своем исследовании выявила, что якутские дети являются более скромными, чем русские дети [Оконешникова]. И.С. Портнягин пишет о том, что северного человека с детства учили скромности и честности. Скромность считалась лучшим украшением молодости, а честность придает человеку уверенности [Портнягин]. Общительность замыкает первую десятку черт личности, используемых респондентами в самом описании. Для того чтобы объяснить значимость данной черты личности в менталитете коренных народов, приведем в качестве примера народную традицию – не принято благодарить за еду, так как это считается долгом каждого человека, но принято благодарить за хороший разговор. Описания, подтверждающие данную традицию, существуют как в записках XIX в. [Маак], так и в современное время [Брагина].

Как мы видим, эмпатия как свойство личности имеет огромное значение в менталитете коренных народов Якутии. Значимость эмпатии как качества личности обусловлена субъектным отношением к природному миру. В традиционном мировоззрении природные объекты умеют чувствовать и понимать, и их интерпретация возможна только при наличии потребности человека почувствовать природный мир.

Таким образом, результаты нашего исследования подтверждают гипотезу о том, что в Я-концепции коренных народов Якутии представлена идентичность с природным миром. Данная категория идентичности не имеет ярко выраженной значимости в структуре Я-концепции и это объясняется социальной природой человека. Идентичность с природным миром как основа связывает и объясняет характеристики Я-концепции.

Примечания

¹ Из доклада «Навыки будущего. Что нужно знать и уметь в новом сложном мире». URL: <https://rda.worldskills.ru/project/future-skills> (10.02.2020).

² По данным официального сайта Правительства Республики Саха (Якутия). URL: <https://www.sakha.gov.ru/o-respublike-saha--kutiya-/obschiesvedeniya> (28.12.2019).

Список литературы

Богораз В.Г. Краткий очерк об исследовании чукоч Колымского края // Известия Восточно-Сибирского отдела Русского географического общества. Иркутск, 1899. Т. 30. С. 1–51.

Брагина Д.Г. Трансформация традиционной культуры якутов (конец XX – начало XXI в.). Новосибирск: Наука, 2016. 128 с.

Дерябо С.Д. Феномен субъективизации природных объектов: автореф. дис. ... докт. психол. наук. Москва, 2002. 39 с.

Егорова А.И., Нафанаилова М.С. Образ «Я» в структуре Я-концепции народа саха // Наука и образование. 2007. № 2. С. 114–119.

Елисеева Н.Д. Влияние географических и климатических особенностей Якутии на менталитет коренных народов // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2017. № 2. С. 127–132.

Иванова Н.Л., Румянцова Т.В. Социальная идентичность: теория и практика. М.: Современный гуманитарный университет, 2009. 453 с.

Катвалян А.Э., Костромина С.Н. Этническая идентичность в структуре Я-концепции подростков (на примере русских и армянских школьников) // Вестник Южно-Уральского университета. Серия: Психология. 2018. Т. 11, № 2. С. 83–93.

Линденау Я.И. Описание народов Сибири (первая половина XVII в.). Магадан: Магаданское кн. изд-во, 1983. 176 с.

Маак Р.К. Вилюйский округ Якутской области. СПб: Типография и хромофотография А. Траншелля, 1887. Ч. 3. 192 с.

Марфусалова А.Д. Мудрость экотрадиций северян. Якутск: Якутский филиал изд-ва СО РАН, 2002. 107 с.

Новиков А.Г. О менталитете народа саха. Якутск: Изд-во Аналитического центра при Президенте РС(Я), 1995. 141 с.

Ожегов С.И. Словарь русского языка. 13-ое изд. испр. М.: Русский язык, 1981. 816 с.

Оконешникова А.П. Межэтническое восприятие и понимание людьми друг друга: автореф. дис. ... докт. психол. наук. Москва, 1986. 32 с.

Попов Б.Н. Культура семейного воспитания народов Севера. Якутск: Бичик, 2000. 64 с.

Портнягин И.С. Этнопедагогика «Кут-сур». М.: Academia, 1999. 164 с.

Резников Е.Н. Психологический облик русских (на материале исследования жителей Костромской области). М.: Институт психологии РАН, 2014. 510 с.

Рубинштейн С.Л. Человек и мир. СПб.: Питер, 2012. 224 с.

Русско-якутский словарь / под ред. П.С. Афанасьева, Л.Н. Харитоновна. М.: Советская энциклопедия, 1968. 720 с.

Смирнова Ж.Г. Влияние географического положения и климатических особенностей на национальный характер русских // Вестник славянских культур. 2008. № 3–4 (10). С. 137–141.

Сухарев А.В. Развитие русской ментальности. М.: Институт психологии РАН, 2017. 398 с.

Федорова Л.И. Этнопедагогические традиции нравственного воспитания. Якутск: Изд-во ИП-КРО, 1997. 104 с.

Kuhn Manfred H., McPartland Thomas S. Empirical Investigation of Self-Attitudes. American

Sociological Review, 1954, vol. 19, № 1, pp. 68–76. DOI: 10.2307/2088175

References

Bogoraz V.G. *Kratkij ocherk ob issledovanii chukoch Kolymского kraja* [A brief essay on the study of the chukchi Kolyma region]. *Izvestija Vostochno-Sibirskogo otdela Russkogo geograficheskogo obshhestva* [News of the East Siberian Department of the Russian Geographical Society]. Irkutsk, 1899, vol. 30, pp. 1–51. (In Russ.)

Bragina D.G. *Transformacija tradicionnoj kul'tury jakutov (konec XX – nachalo XXI v.)* [Transformation of the traditional yakut culture (XX-XXI centuries)]. Novosibirsk: Nauka Publ., 2016, 128 p. (In Russ.)

Derjabo S.D. *Fenomen subektifikacii prirodnyh obektov* [The phenomenon of subjectification natural objects]: avteref. dis. ... dokt. psihol. nauk. Moscow, 2002, 39 p. (In Russ.)

Egorova A.I., Nafanailova M.S. *Obraz «Ja» v strukture Ja-koncepcii naroda saha* [The image of the "I" in the structure of the Self-concept of the sakha people]. *Nauka i obrazovanie* [Science and education], 2007, № 2, pp. 114–119. (In Russ.)

Eliiseeva N.D. *Vlijanie geograficheskikh i klimaticheskikh osobennostej Jakutii na mentalitet korennyh narodov* [The influence of geographic and climatic characteristics of Yakutia on the mentality of the indigenous peoples]. *Vestnik KGPU im. V.P. Astaf'eva*, 2017, № 2, pp. 127–132. (In Russ.)

Ivanova N.L., Rumjanceva T.V. *Social'naja identichnost': teorija i praktika* [Social identity: theory and practice]. Moscow, *Sovremennyj gumanitarnyj universitet Publ.*, 2009, 453 p. (In Russ.)

Katvaljan A.Je., Kostromina S.N. *Jetnicheskaja identichnost' v strukture Ja – koncepcii podrostkov (na primere russkikh i armjanskikh shkol'nikov)* [Ethnic identity in the structure of the adolescent Self – concept (using the example of russian and armenian schoolchildren)]. *Vestnik Juzhno-Ural'skogo universiteta. Serija: Psihologija* [Bulletin of the South Ural University. Series: Psychology], 2018, vol. 11, № 2, pp. 83–93. (In Russ.)

Lindenau Ja.I. *Opisanie narodov Sibiri (pervaja polovina XVII v.)* [Description of the peoples of Siberia (the first half of the XVII century)]. Magadan, Publ. *Magadanskoe knizhnoe izdatel'stvo*, 1983, 176 p. (In Russ.)

Maak R.K. *Viljujskij okrug Jakutskoj oblasti* [Vilyuysky district of the Yakut region]. Sant Peterburg, Publ. *Tipografija i hromolitografija A. Transhelja*, 1887, vol. 3, 192 p. (In Russ.)

Marfusalova A.D. *Mudrost' jekotradicij severjan* [The wisdom of ecological traditions of the northern peoples]. Yakutsk, Publ. *Yakutskij filial izdatel'stva SO RAN*, 2002, 107 p. (In Russ.)

Novikov A.G. *O mentalitete naroda saha* [About the mentality of the Sakha people]. Yakutsk, Publ.

Izd-vo analiticheskogo centra pri Prezidente RS(Ya), 1995, 141 p. (In Russ.)

Ozhegov S.I. *Slovar' russkogo jazyka*, 13-oe izd. ispravlennoe [Dictionary of the Russian language]. Moscow, Russkij jazyk Publ., 1981, 816 p. (In Russ.)

Okoneshnikova A.P. *Mezhjetnicheskoe vosprijatie i ponimanie ljud'mi drug druga* [People's interethnic perception and understanding of each other]: avtoref. dis. ... dokt. psihol. nauk. Moscow, 1986, 32 p. (In Russ.)

Popov B.N. *Kul'tura semejnogo vospitanija narodov Severa* [Culture of family education of the peoples of the north]. Yakutsk, Bichik Publ., 2000, 64 p. (In Russ.)

Portnjagin I.S. *Jetnopedagogika «Kut-sur»* [Ethnopedagogics "Kut-sur"]. Moscow, Academia Publ., 1999, 164 p. (In Russ.)

Reznikov E.N. *Psihologicheskij oblik russkih (na materiale issledovanija zhitelej Kostromskoj oblasti)* [Psychological appearance of Russians (based on the research of residents of the Kostroma region)].

Moscow, Institut psihologii RAN Publ., 2014, 510 p. (In Russ.)

Rubinshtejn S.L. *Chelovek i mir* [Man and the world]. Saint Petersburg, Piter Publ., 2012, 224 p. (In Russ.)

Russko-jakutskij slovar' [Русско-якутский словарь], ed. by P.S. Afanas'ev, L.N. Haritonov. Moscow, Sovetskaja jenciklopedija Publ., 1968, 720 p. (In Russ.)

Smirnova Zh.G. *Vlijanie geograficheskogo polozhenija i klimaticeskikh osobennostej na nacional'nyj harakter russkih* [Influence of geographical location and climate features on the national character of Russians]. *Vestnik slavjanskih kul'tur* [Bulletin of Slavic cultures], 2008, № 3–4 (10), pp. 137–141. (In Russ.)

Suharev A.V. *Razvitie russkoj mental'nosti* [Development of the Russian mentality]. Moscow, Institut psihologii RAN Publ., 2017, 398 p. (In Russ.)

Fedorova L.I. *Jetnopedagogicheskie tradicii nra vstvennogo vospitanija* [Ethno-pedagogical traditions of moral education]. Yakutsk, IPKRO Publ., 1997, 104 p. (In Russ.)

Кузина Дарья Владимировна

Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М.Ф. Решетнева

Акимова Мария Олеговна

Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М.Ф. Решетнева

ИДЕНТИЧНОСТЬ КАК ПРЕДМЕТ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Статья посвящена анализу проблемы исследования идентичности личности с точки зрения психологического исследования. Показано, почему в современных условиях вопрос о самоидентичности, самоидентичности и прочности представлений о себе становится все более актуальным. Разведены понятия идентичность, идентификация, самоидентичность. Представлен анализ развития содержания понятия «идентичность» в психоаналитическом, социальном, когнитивно-ориентированном и других направлениях. Представлены две базовые функции идентичности – адаптивная и организующая. Выделены теоретические подходы, рассматривающие идентичность как объективную, как субъективную и объективно-субъективную характеристику при организации психологического исследования. Представлены виды и уровни идентичности, такие как: «эго-идентичность», «личностная идентичность», «социальная идентичность». Авторами отмечено, что большинство исследователей видели в идентичности динамическую структуру, которая содержит в себе потребности, способности, убеждения и собственный опыт человека. В качестве предмета исследования идентичность чаще всего рассматривают как внутреннюю систему социальных регуляторов, благодаря которой личность выстраивает собственные взаимосвязи с окружающей действительностью, соотносит себя с определенной социальной и профессиональной группой, формирует собственную систему личностных ценностей, идеалов, норм, требований, отношений к миру и к самой себе.

Ключевые слова: идентичность, идентификация, самоидентичность, эго-идентичность, личностная идентичность, социальная идентичность.

Информация об авторах: Кузина Дарья Владимировна, кандидат педагогических наук, ФГБОУ ВО «Красноярский педагогический университет им. В.П. Астафьева», г. Красноярск, Россия.

E-mail: dar603@yandex.ru

Акимова Мария Олеговна, ФГБОУ ВО «Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М.Ф. Решетнева», г. Красноярск, Россия.

E-mail: maria.o.a@mail.ru

Дата поступления статьи: 31.03.2020.

Для цитирования: Акимова М.О., Кузина Д.В. Идентичность как предмет психологического исследования // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. Т. 26, № 2. С. 122–126. DOI 10.34216/2073-1426-2020-26-2-122-126.

Dar'ya V. Kuzina

Reshetnev Siberian State University of Science and Technology

Mariya O. Akimova

Reshetnev Siberian State University of Science and Technology

IDENTITY AS A SUBJECT OF PSYCHOLOGICAL RESEARCH

The article is devoted to a theoretical analysis of the problem of studying personality identity from the point of view of a psychological research. The article shows why the question of self-identity, self-identity and the strength of self-image is becoming increasingly topical in modern conditions. The concepts of identity, identification, self-identity are divorced. In the article are analysed the development of the content of the concept of «identity» in the psychoanalytic, social, cognitively oriented and other directions. Two basic functions of identity are presented - adaptive and organizing ones. Theoretical approaches are identified that consider identity as objective, as a subjective and objective-subjective characteristic in the organisation of psychological research. The types and levels of identity are presented such as: «ego-identity», «personal identity», «social identity». The authors noted that most researchers saw in identity a dynamic structure that contains the needs, abilities, beliefs and one's own experience. As a subject of research, identity is most often considered as an internal system of social regulators, due to which a person builds its own relationships with the surrounding reality, relates itself to a certain social and professional group, forms its own system of personal values, ideals, norms, requirements, attitudes towards the world and yourself.

Keywords: identity, identification, self-identity, ego identity, personal identity, social identity.

Information about the authors: Dar'ya V. Kuzina, Candidate of Pedagogic Sciences, Astafyev Krasnoyarsk State Pedagogic University, Krasnoyarsk, Russia.

E-mail: dar603@yandex.ru

Mariya O. Akimova, Reshetnev Siberian State University of Science and Technology.

E-mail: maria.o.a@mail.ru

Article received: March 31, 2020.

For citation: Akimova M.O., Kuzina D.V. Identity as a subject of psychological research. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2020, vol. 26, № 2, pp. 122–126. DOI 10.34216/2073-1426-2020-26-2-122-126.

В современном мире из-за проблемы интеграции технических средств в социум актуальным становится вопрос о новых особенностях процессов самосознания и саморазвития личности. Изменения, происходящие в сфере экономики и образования, несомненно, оказывают огромное влияние на развитие общества и социальные процессы, происходящие в нем. Содержание периода детства становится все более неопределенным, а увеличение информационной нагрузки на психику подрастающего поколения необратимым образом влияет на формирование новых поведенческих паттернов, эффективность которых пока невозможно оценить. В этих условиях вопрос о самоидентичности и прочности представлений о себе становится все более актуальным.

Одной из важнейших человеческих потребностей является стремление к разнообразным взаимосвязям с окружающим миром, к коллективной жизнедеятельности, которая реализуется в результате отождествления человеком себя с конкретными социальными группами, их ценностями, своим социальным статусом в них. «Самоотождествление» (как процесс) определяется в науке посредством понятия «идентичность». Чаще всего данное понятие определяется как осознание индивидом своей принадлежности к определенной социальной группе, через которое он определяет свое место в культурном и социальном пространствах. Также понятие идентичность в научной литературе понимается и как интегративный феномен, который обеспечивает сопоставленность, соответственность внутреннего психологического содержания личности тому, какой она себя презентует, а также в качестве защиты личностного Я, реализованности собственной «Я-концепции», воплощения своей «самости», переживания целостности собственного существования. Идентичность личности как сложное психологическое образование включает сознательные и бессознательные компоненты, имеет сложную внутреннюю структуру и может проявляться в разных сферах.

Проблема нашего исследования заключается в необходимости проведения глубокого анализа различных подходов к определению понятия «идентичность» и уточнению ее характера (объективный, субъективный и пр.) в качестве предмета психологического исследования в связи с выявлением новых путей и способов формирования идентичности в современном технологическом социуме. Зная особенности процесса формирования идентичности, можно не только выявить различия между возрастными периодами развития личности, но и определить факторы, гармонизирующие этот процесс.

Проблема идентичности в классической традиции разрабатывалась изначально в философии, однако начиная со второй половины XX в. она вы-

ходит за пределы философии и становится также предметом различных психологических исследований. К. Ясперс, например, в своих работах рассматривает идентичность как один из признаков сознания. Он пишет, что осознание собственной идентичности означает «оставаться тем, кем был всегда, и при этом осознавать, что мое “Я” отличается от всего остального мира». Такая точка зрения рассматривает идентичность как субъективный фактор, но построенный на сравнении себя с другими людьми.

В это же время термин «идентичность» получает широкое распространение в связи с работами Э. Эриксона, выразившего суть данного явления в своей концепции. Эриксоном было переосмыслено введенное З. Фрейдом понятие «идентификации», он дополнил его понятием «идентичность», которую понимал как ощущение своего бытия независимым и неизменным от внешних обстоятельств. В своей теории он делает акцент на том, что идентичность – это, прежде всего, субъективное переживание, на которое могут влиять или не влиять внешние факторы, общественное мнение например. Так как это понятие рассматривается автором в достаточно широком контексте, то также в идентичность включаются «чувство принадлежности к определенной социальной группе» и «ощущение собственной жизни как целостного процесса». Данные компоненты помогают конкретизировать исследуемое явление и выделить у него две базовые функции – адаптивную (приспособление к изменяющимся условиям) и организующую (умение совмещать полученный опыт и свои индивидуальные характеристики). Ученый также различал понятие «идентичность индивида» и «идентичность группы», что стало основой для дальнейшего введения в научное обращение понятий «индивидуальная идентичность» и «социальная идентичность». Но с точки зрения организации исследований развития личности человека идентичность рассматривается им только как субъективная характеристика, к тому же она появляется у человека не сразу и становится доступна для внешнего исследования только в подростковом возрасте.

Наиболее ценным в теории Эриксона является введенное им понятие «эго-идентичность» [Эриксон: 47] как новый психосоциальный параметр, который появляется в подростково-юношеском возрасте. Сущность его заключается в том, что в этот период у подростков возникает кардинально новая для них социальная проблема – соединить собранные знания о самом себе в качестве представителя определенной социальной группы (как сын или дочь, ученик, спортсмен, художник, участник общественных организации и т. д.) и включить их объединенное содержание в преломлении временной перспективы (прошлое – будущее). Автор отмечает субъективное содержание эго-идентич-

ности и подчеркивает его внутренний конфликтный характер через соотношение собственных эго-представлений и мнения окружающих его людей.

Необходимо отметить, что основатель психоаналитической психологии (З. Фрейд) настаивал на замене понятия «идентичность» (которое отображает преимущественно такие качества, как стабильность, стойкость) [Фрейд: 25] на термин «идентификация», который фиксирует внимание, прежде всего, на переменчивости и становлении. Главной целью бытия человека является сохранение биопсихического здоровья, потому постоянство идентичности как условия такого равновесия, по их мнению, важнее изменений. В концепциях А. Адлера, Г. Салливена, К.Г. Юнга, К. Хорни подчеркивается необходимость исследования взаимодействия внутреннего «Я» и общества как основы для более глубокого понимания природы идентичности. Эго-психологи (Х. Гартман, Э. Крис, Д. Раппопорт) изучали продолжительность циклов развития «Я», рассматривая их в качестве кризисов зрелости личности, а именно – социальной стороны «Я», которая носит субъективный характер.

В современной социальной психологии и социологии (Т. Парсонс, Дж.Г. Мид, Ч. Кули и др.) идентификация выступает в качестве основы процесса социализации, предусматривающего присвоение личностью моделей поведения, социокультурных образцов, социальных ролей. Большинство зарубежных авторов «идентичность» рассматривают как определенную основу, на которую наслаиваются отдельные представления о себе. Но при этом она носит регулятивный характер и обеспечивает согласованность, целостность представлений индивида о себе, а также определяет особенности его социального поведения.

Среди зарубежных ученых, в исследованиях которых предметом изучения была именно идентичность, также следует отметить Дж. Мида, Г. Теджфела и Дж. Тернера. Например, Мид проанализировал роль социальной идентичности при регуляции поведения в контексте проблемы соотношения социальной детерминации и свободы личности. Исходя из его теоретических размышлений, «Ме» («Я глазами других») не обеспечивает нормативную активность «I» («Я как есть»), а, наоборот, регулирует собственную излишне нормативную активность личности [Мид: 116]. Изучая идентичность, он также приписывал ей социальную обусловленность, считая, что идентичность является результатом социального опыта взаимодействия с другими людьми: она формируется лишь при интегрированности индивида в социальную группу и общение [Mead: 22].

Также, как и Мид, ведущим в формировании идентичности считали именно социальный фактор основатели теории социальной идентичности Теджфел и Тернер. Исследователи отмечали, что

«сдвиг» идентичности к полюсу социальной самокатегоризации определяет межгрупповое (то есть нормативное) поведение, а к полюсу личностной самокатегоризации – межличностное поведение. Таким образом, система включает две подсистемы: личностную и социальную идентичность [Tajfel: 9]. И под «идентичностью» Тернером понимается «осознанное самоопределение социального субъекта» [Turner: 60]. Соотношение данных типов идентичности в структуре «Я-концепции» определяет механизм конструирования поведения человека.

В работах Г. Брейкуела и других когнитивных психологов идентичность рассматривается как когнитивное образование, которое выполняет познавательную функцию в соответствующих условиях [Breakwell: 182]. Личностная идентичность определяется как сумма интеллектуальных, моральных и физических черт индивида, в то время как социальная – это совокупность отдельных идентичностей, основанных на его принадлежности к различным социальным подсистемам, следовательно, между личностной и социальной идентичностью существует определенная субъективная взаимосвязь. Другой известный ученый, Ж. Пиаже, рассматривает идентичность с другой стороны. Для него наиболее важным является ее «неизменный характер», что позволяет рассматривать данный параметр как объективный при проведении исследований развития детского мышления в раннем возрасте.

Среди отечественных ученых, которые стали популяризаторами исследования разных аспектов идентичности, следует в первую очередь назвать И.С. Кона. Ученым выделялась психофизиологическая, социальная и личностная идентичность, то есть она содержала как объективные, так и субъективные характеристики [Кон: 56].

Идентичность, по мнению современной отечественной исследовательницы Л.Б. Шнейдер, объединяет в себе роли, индивидуальный и социальный опыт, цели, ценности, установки, мотивы, эмоции, персональные конструкты, смыслы и хронотопы (временная и пространственная организация личности), а ее ведущими параметрами для измерения являются смысловой, ценностный и оценочный. Достижение идентичности предусматривает аутентичность самопринятия, высокий уровень интеграции отдельных динамических и противоречивых образов «Я» в целостную систему, обеспечивающую стойкое индивидуально-личностное самоопределение [Шнейдер: 17]. Соответственно, в данной теории делается акцент на двойственном характере изучаемого явления, так как с одной стороны – это отражение представлений как изнутри, так и снаружи (объективный характер), а с другой стороны – это представление о своем Я в его самоощущении и процессе жизнедеятельности (внутренний характер).

В современной российской научной литературе чаще всего идентичность разделяют на личностную и социальную. О.В. Беляева и М.М. Кончаловская определяют личностную идентичность как социальное по происхождению структурное комплексное образование (набор черт или других индивидуальных характеристик), «связанных с осознанием индивидом себя относительно отношений с окружающим миром, с нормами, моральными эталонами и ценностями, в соответствии с которыми происходит самооценивание и построение системы взаимодействий и отношений с миром и самим собой» [Беляева: 4]. На этом основании Кончаловская считает, что личностная идентичность является своеобразным показателем социализации человека [Кончаловская: 6].

Что касается социального типа идентичности, то в его основе лежит процесс самосравнения в группе и определения места своего «Я» во внутригрупповой иерархии. Она предполагает осознание собственной принадлежности к конкретным социальным сообществам и группам. Сформированная социальная идентичность представляет собой предопределенную интерпретацию и реализацию социального запаса знаний, благодаря которому она поддерживается и видоизменяется.

Е.О. Труфанова также различает индивидуальный и социальный уровни идентичности. Под индивидуальным уровнем она понимает набор персональных характеристик, который делает данного индивида уникальным. Социальный уровень, по мнению Труфановой, связывает идентификацию индивида с «ожиданиями и нормами той социальной сферы, в которую он погружен. Эти уровни имеют тесную взаимосвязь, так как представления человека о самом себе развиваются и возникают как результат влияния со стороны общественных предписаний» [Труфанова: 14], что в свою очередь определяет субъективный характер изучаемого явления.

Таким образом, анализ научной литературы показал, что идентичность наиболее часто определяют в качестве: динамической системы, развивающейся нелинейно в течение жизни индивида и имеющей иерархическую сложную структуру; оценивания и осознания личностью своей принадлежности к определенной социальной категории (или группе); субъективно приобретенного образа себя, построенного на спектре отношений личности с окружающим миром, чувстве соответствия и стабильности собственного «Я» вне зависимости от ситуаций.

В качестве предмета исследования идентичность чаще всего рассматривают как внутреннюю систему социальных регуляторов, благодаря которой личность выстраивает собственные взаимосвязи с окружающей действительностью, соотносит себя с определенной социальной и профессиональной группой, формирует собственную систему личностных ценностей, идеалов, норм, требова-

ний, отношений к миру и к самой себя и пр. Также идентичность понимается как непрерывный процесс, на протяжении которого человек может формировать и изменять уже существующую структуру (личностную, социальную, социокультурную, профессиональную, семейную и др.) в зависимости от внутренних и внешних изменений.

В заключение следует отметить, что идентичность – это прежде всего внутреннее, субъективное состояние личности, в котором выражается осознание ею себя как своеобразной стойкой системы, переживание постоянного центрирующего Я и его сохранение. Поэтому именно идентичность играет определяющую роль в формировании и развитии личности, является своеобразным критерием уровня ее социализации и успешности в современном мире.

Таким образом, проведенное нами исследование проблемы изучения идентичности как предмета психологического исследования показало, что современная психология рассматривает идентичность как субъективный фактор в развитии личности. Существуют подходы, выделяющие как субъективные, так и объективные факторы при проведении исследования данного явления, но их недостаточно много. Ряд авторов выделяют личностную и социальную идентичность либо как виды, либо как уровни ее развития, но описания точных возрастных границ их формирования нами обнаружено не было.

Следовательно, на сегодняшний день идентичность как предмет психологического исследования продолжает рассматриваться с совершенно разных позиций, не существует единого подхода к пониманию данного феномена, не выделены социально-психологические условия для ее формирования в конкретные возрастные периоды, что дает нам возможность наметить пути дальнейшего исследования в рамках отмеченной научной проблематики.

Список литературы

- Беляева О.В.* Динамика личностной идентичности в подростковом возрасте: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2001. 20 с.
- Кон И.С.* В поисках себя. Личность и ее самосознание. М.: Политиздат, 1984. 335 с.
- Кончаловская М.М.* Особенности становления личностной идентичности в дошкольном и младшем школьном возрасте: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М.: МГУ, 2006. 21 с.
- Мид Дж. Г.* Избранное. Сборник переводов / сост. и пер. с англ. В.Г. Николаев; отв. ред. Д.В. Ефременко. М.: ИНИОН РАН, 2009. 290 с.
- Труфанова Е.О.* Человек в лабиринте идентичностей // Вопросы философии. 2010. № 2. С. 13–22.
- Фрейд З.* Я и Оно. М.: Эксмо, 2015. 648 с.
- Шнейдер Л.Б.* Профессиональная идентичность: теория, эксперимент, тренинг. М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2004. 600 с.

Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис: пер. с англ. 2-е изд. М.: Флинта: МПСИ: Прогресс, 2006. 352 с.

Breakwell G.M. Integrations, paradigms, methodological implication, G.M. Breakwell, D.V. Center. Empirica approaches to socialrepresentation. Oxford, 1993, pp. 180–201.

Mead G.H. Mind, Self and Society: from the standpoint of a Social Behaviorist. Chicago, University of Chicago Press, 1962. 350 p.

Tajfel H. The social identity theory of intergroup behavior, H. Tajfel, J.C. Turner. Psychology of Intergroup Relations. Chicago, Nelson-Hall, 1986, pp. 7–24.

Turner J.C. The experimental social psychology of intergroup behavior, J.C. Turner, H. Giles (Eds). Intergroup behavior. Oxford, 1984. 360 p.

References

Beljaeva O.V. *Dinamika lichnostnoj identichnosti v podrostkovom vozraste* [Dynamics of personal identity in adolescence]: avtoref. dis. ... kand. psihol. nauk. Moscow, 2001, 20 p. (In Russ.)

Kon I.S. *V poiskah sebja. Lichnost' i ee samosoznanie* [Looking for himself. Personality and

her self-consciousness]. Moscow, Politicizdat Publ., 1984, 335 p. (In Russ.)

Konchalovskaja M.M. *Osobennosti stanovlenija lichnostnoj identichnosti v doshkol'nom i mladshem shkol'nom vozraste* [Peculiarities of the formation of personal identity in pre-school and junior school age]: avtoref. dis. ... kand. psihol. nauk. Moscow, MGU Publ., 2006, 21 p. (In Russ.)

Mid Dzh.G. *Izbrannoe. Sbornik perevodov* [Chosen. Collection of translations, J. Mid]; sost. i per. s angl. V.G. Nikolaev; otv. red. D.V. Efremenko. Moscow, INION RAN Publ., 2009, 290 p. (In Russ.)

Trufanova E.O. *Chelovek v labirinte identichnostej* [Man in the maze of identities]. *Voprosy filosofii* [Philosophy Issues], 2010, № 2, pp. 13–22. (In Russ.)

Frejd Z. *Ja i Ono* [I and It]. Moscow Eksmo, 2015, 648 p. (In Russ.)

Shnejder L.B. *Professional'naja identichnost': teorija, jeksperiment, trening* [Professional identity: theory, experiment, training]. Moscow, MPSI Publ.; Voronezh, NPO «MODEK» Publ., 2004, 600 p. (In Russ.)

Jerikson Je. *Identichnost': junost' i krizis*: perevod s angl. [Identity: Youth and crisis]. Moscow, Flint Publ., MPSI Publ., Progress Publ., 2006, 352 p. (In Russ.)

ПСИХОЛОГИЯ СТРЕССА И СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ

DOI 10.34216/2073-1426-2020-26-2-127-133
УДК 159.922.6

Одинцова Оксана Юрьевна
Ярославский государственный медицинский университет
Барабошин Александр Тимофеевич
Ярославский государственный медицинский университет
Крюкова Татьяна Леонидовна
Костромской государственный университет

ПРЕНАТАЛЬНЫЙ ДИАДИЧЕСКИЙ СТРЕСС КАК КОНТЕКСТ СТРАХА БЕРЕМЕННОСТИ И РОДОВ

Исследование поддержано Министерством высшего образования и науки FZEW-2020-0005

В статье обсуждаются тенденции развития современной семьи. Наряду с деструктивными процессами, происходящими в семье, наблюдаются позитивные трансформации, одной из которых является растущая роль родителей в воспитании и развитии ребенка. Несмотря на свою положительную сущность, так называемая сверхвключенность сопряжена с переживаемым родителями, в том числе будущими, стрессом. Беременность обсуждается как контекст материнского, отцовского и диадического стресса, которые рассматриваются в виде индивидуальных образований, связанных со сложными трансформациями будущих родителей (физиологическими, психологическими, личностными, социокультурными). Вводится понятие прямого и непрямого пренатального диадического стресса как мета- или надиндивидуального явления, создающего напряжение внутри пары, требующего совместных усилий для совладания с ним. Период ожидания ребенка анализируется как источник возникновения страхов беременности и родов. Обсуждается спецификация страха беременности и родов у женщин, выдвигаются гипотезы о его наличии у мужчин.

Ключевые слова: современная семья, беременность, материнский и отцовский стресс, прямой/непрямой стресс, диадический пренатальный стресс, страх беременности и родов.

Информация об авторах: Одинцова Оксана Юрьевна, ORCID 0000-0002-8513-9305, соискатель, ст. преп., Ярославский государственный медицинский университет, г. Ярославль, Россия.

E-mail: Oksana2186@yandex.ru

Барабошин Александр Тимофеевич, ORCID 0000-0002-6660-6684, кандидат медицинских наук, доцент, Ярославский государственный медицинский университет, г. Ярославль, Россия.

E-mail: atbar@mail.ru

Крюкова Татьяна Леонидовна, ORCID 0000-0003-0825-3232, доктор психологических наук, профессор, Костромской государственный университет, г. Кострома, Россия.

E-mail: tat.krucova44@gmail.com

Дата поступления статьи: 23.05.2020.

Для цитирования: Одинцова О.Ю., Крюкова Т.Л., Барабошин А.Т. Пренатальный диадический стресс как контекст страха беременности и родов // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. Т. 26, № 2. С. 127–133. DOI: 10.34216/2073-1426-2020-26-2-127-133.

Oksana Yu. Odintsova
Yaroslavl State Medical University
Aleksandr T. Baraboshin
Yaroslavl State Medical University
Tat'yana L. Kryukova
Kostroma State University

PRENATAL DYADIC STRESS AS A CONTEXT OF FEAR OF PREGNANCY AND CHILDBIRTH

The study is supported by Ministry of Higher Education and Science FZEW-2020-0005

The paper presents some modern family development trends. Along with destructive processes in families, there are positive transformations, one of which includes the growing parents' role in children's upbringing and development. Despite its positive nature, the so-called over-involved, excessive parenthood is associated with stress experienced by parents, future ones included. Pregnancy is discussed as a context of maternal, paternal and dyadic stress, considered as individual phenomena associated with multi-transformations of future parents (physiological, psychological, personal, sociocultural). The concept of direct and indirect prenatal dyadic stress is introduced as a meta-individual phenomenon connected with tension within a couple, requiring mutual efforts to cope with it. Expecting-a-baby period is analysed as a source of fears of pregnancy and childbirth. The specification of the fear of pregnancy in childbirth in women is discussed; a hypothesis about men having it either is put forward.

Keywords: modern family, pregnancy, maternal and paternal stress, direct vs indirect dyadic prenatal stress, fear of pregnancy and childbirth.

Information about the authors: Oksana Yu. Odintsova, ORCID 0000-0002-8513-9305, doctoral student, senior lecturer, Yaroslavl State Medical University, Yaroslavl, Russia.

E-mail: Oksana2186@yandex.ru

Aleksandr T. Baraboshin, ORCID 0000-0002-6660-6684, Candidate of Medical Sciences, Assoc. Professor, Yaroslavl State Medical University, Yaroslavl, Russia.

E-mail: atbar@mail.ru.

Tat'yana L. Kryukova, ORCID 0000-0003-0825-3232, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Kostroma State University, Russia.

E-mail: tat.krukova44@gmail.com

Article received: May 23, 2020.

For citation: Odintsova O.Yu., Baraboshin A.T., Kryukova T.L. Prenatal dyadic stress as a context of fear pregnancy and childbirth. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2020, vol. 26, № 2, pp. 127–133 (In Russ.). DOI 10.34216/2073-1426-2020-26-2-127-133.

Актуальность исследований внутренних динамических процессов, происходящих в семье, не утрачивает значимости. При этом контекст изучения этапа жизненного цикла семьи, связанного с появлением первого ребенка как фактора, способствующего / блокирующего когнитивно-эмоциональную адаптацию в паре к переменам в сфере здоровья и взаимоотношений, представляется наиболее ценным. Период ожидания ребенка является моделью естественного динамически развивающегося стресса, затрагивающего не только каждого из партнеров, но и диадку в целом. Однако установки и настрой по отношению к предстоящему родительству он может усиливать / ослаблять [Добряков].

Стоит отметить, что прокреационное поведение современной семьи весьма противоречиво: с одной стороны, фиксируется все большая популярность в социуме мотивации к бездетности, оформленной в виде движения *childfree* – партнерского союза, предполагающего сознательное исключение в нем ребенка; с другой – в прослойке общества, отличающейся экономической состоятельностью, высоким уровнем образования и культуры (зачастую определяемую как средний класс) отмечаются новые тренды брачно-семейной сферы – осознанное супружество, ответственное (вовлеченное, сверхвовлеченное, интенсивное, чрезмерное) родительство в контексте воспитательных практик – позитивное воспитание, форсированное / ускоренное развитие», «сверхвоспитание» [Прохорова]. В зарубежной литературе для этих явлений используется следующая, подчас метафоричная терминология: *overparenting*, *intense / intensive parenthood*, *helicopter parenting* (в дословном переводе – «вертолетное родительство»), *bulldozer parents* («родители-бульдозеры») и пр. [Ingen и др.]. Нетрудно заметить обширное терминологическое разнообразие, наводящее на мысль о распространенности наблюдаемых явлений при отсутствии единых исследовательских позиций, а популяризаторский стиль – в остром общественном интересе и запросе на их изучение.

Отцовство и материнство в данном контексте представляется результатом рационального пла-

нирования и осознанного выбора субъекта, а родительство воспринимается как один из значимых атрибутов личностной самореализации. Отмечается наличие идей максимальной сосредоточенности ресурсов диады на развитии и воспитании ребенка. Подобные установки можно фиксировать на этапе принятия роли родителя: косвенным признаком выступает тенденция к увеличению посещения супругами школ подготовки к будущему родительству, практика семейно-ориентированных (партнерских) родов в России, актуальность услуг *доулы* (помощницы при беременности и родах, оказывающей многостороннюю поддержку женщине).

Наряду с этим мейнстримом зарубежных и отечественных исследований выступают размышления о негативных последствиях родительской сверхвовлеченности. В частности, о ее взаимосвязи с отрицательным эмоциональным состоянием обоих супругов – родительским выгоранием, стрессом, тревогой и депрессией [Прохорова; Ingen и др.]. Вслед за данными идеями усиленная осознанная подготовка к родительству, установка на сверхвовлеченность в отношении будущего ребенка (зачастую связанная с перфекционизмом, амбициозностью, ценностью успеха у родителей и условным принятием будущего ребенка) представляется благодатной почвой, провоцирующей усиление стрессового состояния супругов в период ожидания ребенка.

Беременность как пролонгированный нормативный стресс (материнский, отцовский, диадический). Очевидность беременности как ситуации пролонгированного нормативного стресса не вызывает сомнений ввиду многообразных вариативных трансформаций, происходящих в семье в данный период. Беременность как стрессогенный период обсуждается в трех аспектах:

1. Исследование *материнского стресса*, в рамках которого подчеркивается влияние стресса, связанного с беременностью, на физиологическом, психологическом, социологическом уровне. Факторы физического стресса спровоцированы естественными соматическими, психофизиологическими, эндокринными изменениями и преобразованиями ЦНС под воздействием беременности.

Психологические факторы стресса в отечественной психологической литературе осмысляются как интегративная совокупность личностных особенностей беременной женщины и сформированных новообразований, обозначаемых с помощью различных теоретических концептов (к примеру, психологический компонент гестационной доминанты; стиль переживания беременности; модель материнства и т. п.). Увеличению стресса содействуют разнообразные личностные характеристики женщины в период беременности, такие как: личностная зрелость и общая удовлетворенность / неудовлетворенность жизнью, готовность к материнству, ценностные ориентации, структура мотивационной сферы и репродуктивные установки женщины, когнитивная интерпретация беременности и наделение ее смыслом, тревожность, психическая ригидность, наличие / отсутствие внутриличностного конфликта, способность совладания и др. Наконец, социальные факторы стресса, обусловленные ожиданием ребенка, связаны с макроуровнем – влиянием на женщину определенной культурной модели материнства – и микроуровнем – спецификой внутрисемейных и внесемейных обстоятельств. Добавим, что описанные векторы работ в отечественной психологии осуществлялись преимущественно в 2000–2015 гг. и отличаются хорошей разработанностью [Добряков и пр.].

В англоязычных публикациях материнский стресс (*maternal perinatal / antenatal stress*) зачастую рассматривается сквозь призму тревожно-фобических расстройств, сопряженных с депрессией, центрированных на страхе родов (*fear of childbirth (FOC)* [Rondung и др.]. В этом случае проблемное поле практических исследований сопряжено со следующей тематикой:

- материнский стресс как фактор риска неблагодарного течения родов, преждевременных родов и появления ребенка со сниженной массой тела при рождении [Grigoriadis и др.];

- связь материнского стресса с негативным качеством отношений матери и ребенка в послеродовом периоде, нарушениями материнской привязанности [Drury и др.];

- влияние материнского стресса на когнитивное развитие ребенка в младенчестве, раннем детстве и предпоздковом периоде (заметим, что внимание исследователей концентрируется на корреляции материнского дистресса со снижением когнитивного развития ребенка и ухудшении показателей эмоционального и социального интеллекта) [Lamb];

- роль семьи и социальной поддержки в феноменологии переживания материнского стресса. Анализируются качество жизни и специфика партнерских отношений супругов как фактора, влияющего на материнский стресс [Brandão].

Описанные направления в изучении материнского стресса позволяют говорить о его многоаспектном и многоуровневом воздействии на личность женщины, ее партнера и их ребенка.

2. **Отцовский стресс**, обусловленный ожиданием и рождением ребенка, актуализируется со второго триместра беременности женщины, когда ее положение становится явным, и в течение первого года жизни ребенка [Борисенко]. Причины отцовского перинатального стресса в отечественной психологии осмысляются в индивидуально-личностном, социально-ролевом и общекультурном ракурсах. Индивидуально-личностный уровень связан с формированием новообразований в структуре психики мужчины, детерминированных беременностью и определяемых весьма разнообразно (интегральная индивидуальность отцовства; матрица отцовского отношения; родительство отца и т. д.), отражающих степень личностной зрелости, готовности к родительству и принятия данной роли. Социально-ролевой фактор перинатального дистресса отцовства заключается в выраженном ролевом внутриличностном (и межличностном) конфликте: в представлениях мужчины будущая роль отца может быть несовместима со стремлением к профессиональной самореализации и карьере, статусом «свободного мужчины», противоречивыми взаимоотношениями с собственными родителями (включая патермальную депривацию), изменениями взаимоотношений с беременной супругой, необходимости формирования последующего взаимодействия с ребенком. Интенсификации стресса содействуют меняющиеся общекультурные мировые тенденции: функционирование в обществе противоречивых и стереотипных представлений о роли отца, смешением отцовских и материнских ролей, предъявлении новых требований к мужчине как к отцу [Манёров].

Вышеперечисленные факторы обуславливают наличие дистресса у мужчин, готовящихся к появлению ребенка. Отметим, что в зарубежных публикациях изучение дистресса будущих отцов традиционно находится в контексте анализа симптомов дородовой и послеродовой отцовской депрессии и тревоги (*first-time fathers stress, paternal stress*). Метаанализ англоязычной литературы позволяет выделить следующую фокус-проблему:

1) Осмысление степени распространенности отцовской депрессии, связанной с беременностью партнера и появлением ребенка: в 2010 году выраженность отцовской депрессии констатируется на уровне 10 % мужчин, впервые ставших отцами; в 2014 году – до 11,5 %; в 2017 году – 13,3 % будущих отцов отмечали у себя проявления депрессивной симптоматики, связанной с ухудшением качества сна, физической активности, пониженном настроении, отсутствии удовлетворенности браком и социальной поддержкой [DaCosta].

В России показатели пренатальной / постнатальной депрессии у мужчин, вероятно, согласуются с зарубежными данными. Между тем, была обнаружена работа только 2005 года, демонстрирующая, что у 42,5 % мужчин в выборке фиксируются пессимистичные взгляды на жизнь в связи с трудностями родительства, у трети из них отмечаются состояния субдепрессии, тревожности, чрезмерного беспокойства [Крюкова, Сапоровская, Куфтык]. Однако данные требуют обновления вследствие тенденции к прогрессу описываемого явления.

2) Влияние материнского стресса на повышение показателей депрессии и тревожности у мужчин (особенно в послеродовом периоде) и снижение показателей удовлетворенности супружескими отношениями [Chen]. Эти результаты согласуются с более ранними зарубежными работами 2000-х гг., в которых доказано, что риск развития депрессии у отца напрямую связан с уровнем выраженности депрессии у матери.

Итак, переживание отцовского стресса связано с индивидуально-личностными, социально-ролевыми и социокультурными трансформациями, интериоризированными мужчиной. Усилению дистресса будущего отца вплоть до депрессивной и тревожно-фобической симптоматики способствует большое количество факторов. Тем не менее подчеркнем материнский стресс беременности, выделяя взаимообусловленность, созависимость, тесную взаимосвязь этих явлений. Согласно упомянутым данным зарубежного обзора, у мужчины повышается отцовский дистресс при высоком материнском дистрессе женщины. Верно, и наоборот, у женщины увеличиваются показатели материнского стресса при наличии выраженного стресса партнера (а также его невключенном / уклоняющем поведении). Данная связь приводит к мысли о существовании мета- или надиндивидуального стрессового образования, детерминированного ожиданием ребенка и первого постнатального года, рассматриваемого как диадический стресс.

3. Опираясь на системно-транзактную концептуализацию стресса и совладания в диаде Г. Боденманна как методологическую базу, под **диадическим пренатальным стрессом** мы рассматриваем беременность в качестве предиктора семейного стресса, с которым непосредственно сталкиваются оба партнера, вовлекающую каждого из них и создающее напряжение внутри пары [Bodenmann]. При этом важно разграничить два вида стрессоров: не прямой и прямой. *Непрямой стрессор* воздействует на одного из супругов и через него (или нее) может повлиять на взаимоотношения между партнерами (в результате изменившегося поведения и эмоционального состояния одного из них); *прямой стрессор* оказывает влияние на обоих супругов одновременно. Вероятно, для мужчины беременность является непрямым стрессором, актуализирующим

напряжение опосредованно, через переживания женщины, затем рождение ребенка (постнатальный период) непосредственно провоцирует разноуровневые трансформации в переживаниях мужчины, являясь уже прямым стрессором. Для женщины период ожидания ребенка оказывается прямым стрессором, затрагивающим изменения ее телесности, психики, личности и бытия. Данное предположение будет проверено эмпирически.

Критерием диадического пренатального стресса выступают механизмы совладания, актуализирующиеся при воздействии стрессора: если женщина / мужчина способен(-на) самостоятельно справиться со сложившимися трудностями, не задействуя партнера и не распространяя свое состояние на него, то данный стресс будет индивидуальным (соответственно, материнским или отцовским); при включенности обоих партнеров и использовании совместных усилий стресс рассматривается как диадический [Bodenmann и др.; Калугина].

Проявления диадического пренатального стресса в паре мы рассматриваем на четырех уровнях:

1) Изменению подвергается социально-физиологический уровень жизнедеятельности семейной диады (модифицируется повседневная бытовая практика членов семьи – питание, режим труда и отдыха, культура интимных отношений). В некоторых англоязычных исследованиях акцент ставится на созависимой трансформации физиологических (а именно гормональных) показателей партнеров в ситуации беременности: доказывается, что уровень кортизола у будущего отца усиливает (или редуцирует) его выработку у беременной женщины [Bragen], что еще раз подтверждает высказанное ранее предположение.

2) Перестраивается социально-психологический уровень функционирования пары (видоизменяется когнитивно-эмоциональное поведение супругов).

3) Преобразования затрагивают личностный уровень функционирования членов семьи (трансформируется самосознание, идентичность, ценностные установки партнеров и др.);

4) Эволюционирует социокультурный уровень функционирования диады (перераспределяются супружеские роли, формируется новая система внешней и внутренней, внутрисемейной и межпоколенной коммуникации).

Вместе с тем беременность как диадический стрессор может представлять угрозу сложившимся межличностным отношениям супругов, провоцируя неудовлетворенность браком и отражаясь вследствие этого в непродуктивных диадических копинг-стратегиях, однако может детерминировать благополучное приспособление супружеской пары к новым условиям, возвращая ее к исходному, дострессовому состоянию [Крюкова, Екимчик, Опекина].

Таким образом, беременность является нормативным стрессом, свойственным каждой паре, ожидающей появления ребенка, он предсказуем и ожидаем. Вместе с тем беременность детерминирует на индивидуальное явление – диадический пренатальный стресс партнеров, проявляющийся в функционировании диады [Bodenmann; Калугина; Крюкова и др.]. Возможно, для женщины беременность является прямым диадическим стрессом, для мужчины – непрямым, однако оба они могут представлять угрозу благополучию диады. Диадический пренатальный стресс представляется провоцирующим фактором возникновения страхов, связанных с беременностью и родами, как у мужчин, так и у женщин.

Страхи беременности и родов у женщин и мужчин: перспективы исследований. *Страхи беременности и родов* осмысляются нами в качестве сопутствующего стрессу ожидания ребенка комплекса негативных эмоциональных переживаний, субъективно отражающихся как угроза опасности, боли или ущерба, неопределенность, детерминированная ситуацией беременности и первого постнатального года и запускающих специфическое поведение, направленное на защиту и совладание с ними. Этот распространенный страх может быть настолько сильным, что омрачает беременность и влияет на повседневную жизнь и женщины, и пары.

В источниках предлагаются многообразные подходы к его конкретизации ввиду различных заложенных в них оснований. Например, с позиций психиатрической парадигмы страхи беременных женщин тесно связаны с депрессивным состоянием [Rondung и др.]. Их дифференцируют на доминирующие, навязчивые, насильственные, сверхценные и бредовые. Из данного перечня доминирующий страх наиболее приближен к пониманию страха родов, поскольку имеет реальное основание, возникает в ситуации неопределенности или опасности, становится доминирующим до разрешения обстоятельств. Конкретизация страхов включает страх вредного воздействия, дисфункций собственного организма, темноты, замкнутых пространств и т. п. [Добряков]. Вместе с тем эти страхи не специфичны к выборке беременных женщин и могут быть характерны для разных субъектов. Также неудачными представляются и попытки детализации страха беременности и родов через призму сведения их исключительно к страхам родовой деятельности, например, страху потери самоконтроля в родах, его неблагоприятного исхода, медицинской некомпетентности, стационара и т. п. [Голубева]. Это сужает рассматриваемую проблематику: беременность протекает длительное время и в разные trimestры беременности актуализируются различные страхи, связанные с ней. Встречается и терминологическая неопре-

деленность в отечественных работах: с понятием «страх» одновременно употребляется термин «тревога» [Боровикова]. Это объяснимо для западной науки, где страх беременности и родов трактуется как феномен в области тревожных расстройств, сопряженный с депрессией, и характеризуется проявлениями, свойственными тревожной симптоматике в соответствии с классификатором психических расстройств Американской психиатрической ассоциации (DSM-5) [Rondung и др.]. Разумеется, связь тревоги и страха очевидна еще с первых работ З. Фрейда, однако позиция самостоятельной феноменологии данных явлений кажется правомерной: тревога и страх различаются по множеству оснований – действию на психику, специфике стимула, направленности во времени, степени рациональности, формы реагирования, локализации в мозговых структурах и пр.

К настоящему времени страхи беременности и родов столь разнообразно описаны, что, не претендуя на полный перечень, упомянем страх боли в процессе родов; страх потери ребенка из-за неблагоприятного течения родов; страх преждевременных родов; страх негативного отношения врачей и медицинского персонала; страх формирования негативных личностных черт у ребенка; страх в отношении собственного здоровья и здоровья будущего ребенка; страх потери привлекательности, карьеры и саморазвития, ухудшения взаимоотношений с супругом, страх предстоящих трудностей ухода за ребенком и пр.

Очевидно, что страхи беременности и родов многолики и сконцентрированы на личности самой женщины, ее партнера / супруга и будущего ребенка. Прослеживается комплекс переживаний, сосредоточенный на страхе предстоящих родов. Отметим, что иностранные публикации чаще всего посвящены изучению именно страху родов (*fear of childbirth, FOC*). Наиболее актуальная проблематика исследований находится в контексте связи пренатальных страхов и прерывания беременности, избегания естественной родовой деятельности, применения обезболивающих препаратов (эпидуральной анестезии), стремления к родоразрешению с помощью кесарева сечения, неблагоприятных исходов родов и рождения недоношенного ребенка. Популярным ракурсом рассмотрения страхов беременности и родов является роль социальной поддержки и супружеских отношений в их редукции [Brandao].

Вместе с тем, обсуждая ситуацию ожидания ребенка как предиктора диадического стресса беременности у супругов, предполагаем наличие страхов беременности и родов и у мужчин. Данная идея упоминается в неновом исследовании через описание стрессов отцовства (вполне соотносимых с областью проявления страхов): страх отцовской некомпетентности, страх социальной,

супружеской и интимной неудовлетворенности, страх финансовой и профессиональной несостоятельности [Крюкова, Сапоровская, Куфтык]. Тем не менее спецификация страхов беременности и родов именно у будущих отцов, степень их интенсивности, разработка специфического методического инструментария для их оценки, способы индивидуального и диадического совладания представляются перспективным направлением исследования с учетом транзитивных, «текучих», по З. Бауману, процессов, происходящих в современной семье.

Выводы:

1. Анализ внутренних процессов в современной семье обнаруживает установку на сверхвключенность родительства, то есть максимальной сосредоточенности ресурсов диады на формировании и развитии ребенка. Данные установки уже фиксируются на этапе беременности. Несмотря позитивность сверхвключенности, она представляется фактором, усиливающим стрессовое состояние супругов в период ожидания ребенка.

2. Беременность является пролонгированной ситуацией естественного нормативного стресса, являясь предиктором отцовского, материнского и диадического пренатального стресса. Материнский и отцовский стресс связаны с физиологическими, индивидуально-личностными, социально-ролевыми и социокультурными трансформациями субъектов, обусловленными ожиданием ребенка и переживаемыми самостоятельно, индивидуально.

3. Диадический пренатальный стресс – это мета- или надиндивидуальное образование, возникающее под действием периода беременности как стрессора, с которым сталкиваются оба партнера в равной степени, и создающее напряжение внутри пары, требующее их совместных усилий по преодолению. Вероятно, у мужчин проявляется не прямой диадический пренатальный стресс, у женщин – прямой.

4. Страх беременности и родов – это комплекс негативных эмоциональных переживаний, субъективно отражающихся как угроза опасности, боли или ущерба, неопределенности, детерминированных ситуацией беременности и первого постнатального года, и запускающих специфическое поведение, направленное на защиту и совладание с ними. Страх беременности и родов связан с переживанием тревоги и депрессии (перинатальной и постнатальной), но не обуславливает их, оставаясь автономной реалией, вместе с тем может присутствовать как один из компонентов их структуры.

Список литературы

Борисенко Ю.В. Становление психологической готовности к отцовству: психолого-педагогический контекст и технологии сопровождения: дис. ... докт. психол. наук. Кемерово, 2018. 538 с.

Боровикова Н.В. Синдром беременности // Хрестоматия по перинатальной психологии: психология беременности, родов и послеродового периода: учеб. пособие / сост. А.Н. Васина. Москва: УРАО, 2005. С. 6–11.

Голубева О.Б. Анализ причин и структуры пренатального страха у первородящих женщин // Перинатальная психология и психология родительства. 2006. № 1. С. 14–21.

Добряков И.В. Перинатальная психология. СПб.: Питер, 2015. 272 с.

Калугина Е.Л. Совладающее поведение супругов после рождения в семье второго ребенка: дис. ... канд. психол. наук. Кострома, 2012. 187 с.

Крюкова Т.Л., Екимчик О.А., Опекина Т.П. Психология совладания с трудностями в близких (межличностных) отношениях. Кострома: Изд-во Костром. гос. ун-та, 2019. 340 с.

Крюкова Т.Л., Сапоровская М.В., Куфтык Е.В. Психология семьи: жизненные трудности и совладание с ними. СПб.: Речь, 2005.

Манёров Р.В. Психология отцовства // Ежегодник Российского психологического общества: материалы 3-го Всероссийского съезда психологов, 2003. СПб.: Изд.-во СПб. ун-та. Т. 5. С. 284–288.

Прохорова А.А. Зарубежные исследования сверхвключенного типа родительства («overparenting») // Современная зарубежная психология, 2019. Т. 8. № 4. С. 16–24. DOI:10.17759/jmfp.2019080402

Bodenmann G. Stress, anger, and verbal aggression in intimate relationships: Moderating effects of individual and dyadic coping, G. Bodenmann [et al]. Journal of Social and Personal Relationships, 2010, vol. 27, pp. 408–424.

Brandão T. Dyadic coping, marital adjustment and quality of life in couples during pregnancy: an actor-partner approach, T. Brandão [et. al]. Journal of Reproductive and Infant Psychology, 2020, vol. 38, pp. 49–59. DOI: 10.1080/02646838.2019.1578950

Braren S.H. Maternal psychological stress moderates diurnal cortisol linkage in expectant fathers and mothers during late pregnancy, S.H. Braren [et al.]. Psychoneuroendocrinology, 2020, vol. 111. https://doi.org/10.1016/j.psyneuen.2019.104474

Chen Y.H. High risk of depression, anxiety, and poor quality of life among experienced fathers, but not mothers: A prospective longitudinal study, Y.H. Chen [et. al]. Journal of affective disorders, 2019, vol. 242, pp. 39–47. https://doi.org/10.1016/j.jad.2018.08.042

Grigoriadis S. The impact of maternal depression during pregnancy on perinatal outcomes: a systematic review and meta-analysis, S. Grigoriadis [et al.]. The Journal of Clinical Psychiatry, 2013, vol. 74, 4, pp. 321–341. DOI: 10.4088 / JCP.12r07968

Ingen D.J. Helicopter Parenting: The Effect of an Overbearing Caregiving Style on Peer Attachment

and Self-Efficacy, D.J. Ingen [et al.]. *Journal of College Counseling*, 2015, vol. 18, № 1, pp. 7–20. DOI:10.1002/j.2161-1882.2015.00065.x

DaCosta D. Dads get sad too: Depressive symptoms and associated factors in expectant first-time fathers, D. DaCosta [et. al.]. *American Journal of Men's Health*, 2017, vol. 1. DOI: 10.1177 / 155798831560696

Drury S.S., Scaramella L., Zeanah C.H. The Neurobiological Impact of Postpartum Maternal Depression. *Child and Adolescent Psychiatric Clinic*, 2016, vol. 25, pp. 179–200. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.chc.2015.11.00>

Lamb Y.N. Perceived stress during pregnancy and the catechol- methyltransferase impacts on childhood IQ, Y.N. Lamb [et. al.]. *Cognition*, 2014, vol. 132, pp. 461–470. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2014.05.009>

Rondung E., Thomén J., Sundin Ö. Psychological perspectives on fear of childbirth. *Journal of Anxiety Disorders*, 2016, vol. 44, pp. 80–91. <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2016.10.007>

References

Borisenko Yu.V. *Stanovleniye psikhologicheskoy gotovnosti k ottsovstvu: psikhologo-pedagogicheskii kontekst i tekhnologii soprovozhdeniya*: dis. ... dokt. psikh. nauk [The formation of psychological readiness for paternity: psychological and pedagogical context and support technologies: ScD thesis]. Kemerovo, 2018, 538 p. (In Russ.)

Borovikova N.V. *Sindrom beremennosti [Pregnancy Syndrome]. Khrestomatiya po perinatal'noy psikhologii: psikhologiya beremennosti, rodov i poslerodovogo perioda: uchebnoye posobiye* [Reading book on perinatal psychology: psychology of pregnancy, childbirth and the postpartum period: study guide]. Moscow, 2005, pp. 6–11. (In Russ.)

Golubeva O.B. *Analiz prichin i struktury prenatal'nogo strakha u pervorodyashchikh zhenshchin*

[Analysis of the causes and structure of prenatal fear in primogenous women]. *Perinatal'naya psikhologiya i psikhologiya roditel'stva* [Perinatal psychology and psychology of parenthood], 2006, № 1, pp. 14–21. (In Russ.)

Dobryakov I.V. *Perinatal'naya psikhologiya* [Perinatal Psychology]. SPb.: Piter Publ., 2015, 272 p. (In Russ.)

Kalugina Ye.L. *Sovladayushcheye povedeniye suprugov posle rozhdeniya v sem'ye vtorogo rebenka*: dis. ... kand. psikh. nauk [The coping behavior of the spouses after the second child birth in the family: PhD thesis]. Kostroma, 2012, 170 p. (In Russ)

Kryukova T.L., Yekimchik O.A., Opekina T.P. *Psikhologiya sovladaniya s trudnostyami v blizkikh (mezhlchnostnykh) otnosheniyakh* [Psychology of coping with difficulties in close (interpersonal) relationships]. Kostroma, Kostrom. gos. un-t Publ., 2019, 340 p. (In Russ)

Kryukova T.L., Saporovskaya M.V., Kuftyak Ye.V. *Psikhologiya sem'i: zhiznennyye trudnosti i sovladaniye s nimi* [Family psychology: life difficulties and coping with them]. S-Pb., Retch Publ., 2005. (In Russ)

Manerov R.V. *Psikhologiya ottsovstva* [The Psychology of Fatherhood]. *Yezhegodnik Rossiyskogo psikhologicheskogo obshchestva: Materialy 3-yego Vserossiyskogo s"yezda psikhologov* [Yearbook of the Russian Psychological Society: Materials of the 3rd All-Russian Congress of Psychologists], Publ. St. Petersburg University, 2003, vol. 5, pp. 284–288. (In Russ)

Prokhorova A.A. *Zarubezhnyye issledovaniya sverkhvlyuchennogo tipa roditel'stva («overparenting»)* [Foreign studies of the over-included type of parenthood (“overparenting”)]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya* [Modern foreign psychology], 2019, vol. 8, № 4, pp. 16–24. DOI:10.17759/jmfp.2019080402 (In Russ)

**ПРЕДСТАВЛЕНИЕ О БОЛЕЗНИ И ЕГО СВЯЗЬ
СО СТИЛЯМИ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ
У ПОДРОСТКОВ С ОПУХОЛЯМИ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА**

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ
(проект № 18-00-00393 К (18-00-00049))

Обсуждаются результаты исследования представлений о болезни и стилей совладающего поведения у подростков ($n = 43$) с опухолями опорно-двигательного аппарата (ОДА) с разным уровнем актуально переживаемого стресса. Проводится сопоставление данных, полученных до и после проведения хирургической операции по поводу удаления опухоли ОДА. Ожидаемые в соответствии с гипотезой результаты о том, что в представлениях подростков о болезни доминируют оценки физического и эмоционального состояний, не подтвердились. Показано, что представление о болезни соотносится с социальной поддержкой и ресурсами совладания (мотивацией к выздоровлению) и практически не включает в себя характеристики физического и эмоционального состояний ребенка. Сравнение связи представлений о болезни и стилей совладания в подгруппах подростков с разным уровнем стресса позволило выявить следующие различия: при низком уровне стресса мотивация к выздоровлению как внутренний ресурс ребенка соотносится с активным поиском социальной помощи, которая на этапе после операции начинает поддерживаться разными стилями совладающего поведения – «решением проблем» и «обращением за помощью»; интенсивное переживание стресса существенно ограничивает возможности подростка, который соотносит свое заболевание с физическими и эмоциональными проблемами, решаемыми путем пассивного ожидания помощи со стороны близких людей. Собственные ресурсы совладания с трудной жизненной ситуацией у подростков с высоким уровнем стресса оказываются малодоступными.

Ключевые слова: подростки, стресс, представление о болезни, опухоли опорно-двигательного аппарата, стили совладания, мотивация к выздоровлению, физическое и эмоциональное состояния, социальная поддержка.

Информация об авторе: Харламенкова Наталья Евгеньевна, ORCID 0000-0002-0508-4157, доктор психологических наук, профессор, ФГБУН Институт психологии РАН, Москва, Россия.

E-mail: nataly.kharlamenkova@gmail.com

Дата поступления статьи: 25.03.2020.

Для цитирования: Харламенкова Н.Е. Представление о болезни и его связь со стилями совладающего поведения у подростков с опухолями опорно-двигательного аппарата // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. Т. 26, № 2. С. 134–140. DOI 10.34216/2073-1426-2020-26-2-134-140.

Natal'ya Ye. Kharlamenkova
Institute of Psychology RAS

**DISEASE REPRESENTATION AND ITS RELATIONSHIP WITH THE COPING STYLES
IN ADOLESCENTS WITH TUMOURS OF THE MUSCULOSKELETAL SYSTEM**

The study was carried out with the financial support of the Russian Fund of Basic Research according to the research project № 18-00-00393 K (18-00-00049)

The investigation results of the disease representation and its relationship with the coping styles in adolescents ($n = 43$) with tumour of the musculoskeletal system are discussed. The data obtained before and after surgery for the removal of the musculoskeletal tumour were compared. The results expected in accordance with the hypothesis that estimates of physical and emotional states dominate in adolescents disease representations have not been confirmed. It is shown that disease representation correlates with the social support and coping resources (motivation for recovery) and practically does not include the characteristics of the child's physical and emotional states. A comparison of the relationship between disease representation and coping styles in subgroups of adolescents with different levels of stress revealed the following differences: with a low level of stress, the motivation for recovery as the child's internal resource is correlated with an active search for social support which at the stage after surgery, begins to be supported by different styles of coping behaviour – solving the problem and reference to others; intense experience of stress significantly limits the possibilities of a teenager which correlates its disease with the physical and emotional problems solved by passively waiting for help from loved ones. Own resources to cope with difficult life situations in adolescents with high levels of stress are not widely available.

Keywords: adolescents, stress, disease representation, musculoskeletal system tumours, coping styles, recovery motivation, physical and emotional states, social support.

Information about the author: Natal'ya Ye. Kharlamenkova, ORCID 0000-0002-0508-4157, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Federal State-Financed Institute of Psychology RAS, Moscow, Russia.

E-mail: nataly.kharlamenkova@gmail.com

Article received: March 25, 2020.

For citation: Kharlamenkova N. Ye. Disease representation and its relationship with the coping styles in adolescents with tumours of the musculoskeletal system. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2020, vol. 26, № 2, pp. 134–140 (In Russ.). DOI 10.34216/2073-1426-2020-26-2-134-140.

Пожилые и старческий возраст ассоциируются в социуме со снижением социальной, в том числе профессиональной, активности, ограничением возможностей, ухудшением здоровья. В общественном сознании укоренено представление о том, что с возрастом растет статистика хронических заболеваний, повышается риск развития онкологии.

Детский и подростковый возраст также не является исключением, однако в меньшей степени соотносится с тяжелыми физическими недугами, с так называемыми возрастными заболеваниями. Доброкачественная онкология у ребенка и подростка вызывает серьезное беспокойство у родителей, которое транслируется ему в виде комплекса эмоциональных реакций – тревоги, отчаяния, уныния и др. Неожиданная для родителей информация об онкологическом заболевании, даже если опухоль оказывается доброкачественной, нарушает привычный ритм функционирования семьи и регуляцию семейных отношений. Трудная ситуация может способствовать изменению иерархии ролей в семье; она является фактором, влияющим на принятие родителем ответственности за здоровье и психическое благополучие ребенка. Нам установлено, что, если мать соотносит с болезнью ребенка свои эмоциональные реакции (страх, беспокойство и др.), то есть не отрицает своих чувств, она оказывается способной справиться со стрессом и тревогой, помочь своему ребенку совладать с трудной жизненной ситуацией [Харламенкова, Дан, Казымова и др.].

Исследования внутренней картины болезни [Лурия: 112; Николаева: 168; Тхостов, Арина: 32], внутренней картины дефекта [Тихонова, Хазова: 177] убедительно показали, что субъективные представления о заболевании, отношение к своей болезни существенно влияют на процесс лечения, восстановления после болезни, соотносятся с различными стратегиями совладания с трудной жизненной ситуацией [Leventhal, Meyer, Nerenz: 7], [Lowe, Norman: 280]. В исследовании Мартина Хаггера с коллегами показано, что восприятие болезни как угрозы сопряжено с определенным исходом заболевания и эта связь опосредована влиянием копинг-стратегий [Hagger, Koch, Chatzisarantis et al.: 1117].

Представления о болезни у ребенка и взрослого, скорее всего, имеют свою специфику. С нашей точки зрения, ребенок в большей степени склонен ориентироваться на наличие/отсутствие болевых ощущений [Noel, Rabbitts, Fales et al.: 987], ограничений, а не на свое психическое состояние (например, переживания), при этом понятно, что он интегрирован в социум и поэтому часто воспринимает свою болезнь в соответствии с тем, как на нее реагирует взрослый. Исследования показывают, что тяжелые соматические заболевания, сопряженные

с проведением медицинских процедур и манипуляций при эндокринологических, кардиологических, онкологических и других заболеваниях у детей, вызывают острые эмоциональные реакции у членов семьи и их отдаленные последствия. Выявлено, что довольно часто члены семьи продолжают отсроченно испытывать сильные эмоции, у них появляются устойчивые тревожные мысли, возникают семейные конфликты, меняются привычные для семьи модели поведения и др. [Christofferson, Okonak, Kazak et al.: 237]. Стиль реагирования семьи на проблему отражается на психическом состоянии ребенка. Показано, например, что копинг «избегание», к которому прибегают родители, ухаживающие за тяжело больным ребенком, типичен для взрослых с низким уровнем адаптации и с худшими показателями психического здоровья. Избегание коррелирует с депрессией и тревожностью родителя, а также с тревожностью, депрессией и оценкой качества жизни (Quality of life – QOL) ребенка, прежде всего, с эмоциональной составляющей QOL [January, Kelly, Russell et al.: 150].

Рассматривая заболевание ребенка в контексте его отношений с родителями, уместно вспомнить слова известного британского педиатра и детского психоаналитика Дональда Вудса Винникотта о том, что нет такого объекта, как «ребенок», но есть такой объект, как «ребенок – мать». При этом хотелось бы подчеркнуть, что отношения в диаде бывают крайне вариативными и их вряд ли можно рассматривать только с позиции воздействия матери на ребенка; такие отношения реципрокны. Более того, совпадение оценки матерью ребенка и его самооценки [Al Ghriwati, Winter, Greenlee et al.: 992] либо, наоборот, существенное рассогласование между оценками матери и ребенка бывают тесно связаны с проблемным поведением и негативными эмоциональными проявлениями у ребенка.

Понимание адекватности исследования пары ребенок – мать не исключает возможности обсуждения результатов, полученных на выборке детей и подростков. Это тем более важно в том случае, когда исследователя интересуют не отдельные психологические особенности и связь между ними, а комплекс характеристик, представляющих различные феномены – когнитивные, эмоциональные, регулятивные. В представлениях ребенка о заболевании раскрывается его понимание болезни, в том числе ожидания, касающиеся лечения и выздоровления; представление о болезни может включать в себя разные формы социальной поддержки, атрибуты актуальной жизненной ситуации, которые выступают своеобразным маркером прогнозирования физического и психического статуса ребенка в период реабилитации и выздоровления [Lowe, Norman: 280].

Наиболее глубоко и интенсивно изучаются эмоциональные реакции ребенка и взрослого человека

на болезнь, в том числе тревожность, агрессия, уровень психического напряжения [McGovern, Arcoleo, Melnyk: 665]. В целом нарушение эмоционального равновесия проявляется в переживании ребенком *актуального стресса*, обнаруживаемого в наличии беспокойства, незащищенности, нервозности, дискомфорта. Состояние стресса во многом обуславливает представления ребенка о болезни, что часто парадоксальным образом отражается на исключении из представлений о болезни эмоциональных реакций и мотивации к выздоровлению. Ограничение содержания представлений внешними атрибутами болезни (больница, лекарства, капельница) или категориями, указывающими на потребность в социальной поддержке (забота мамы, помощь друзей) создает условия для отрицания ребенком необходимости актуализации собственных ресурсов, важных для совладания с болезнью и ее последствиями.

Традиционно *регуляция стрессовых состояний* рассматривается в контексте изучения проблемы совладающего поведения [Куфтяк, Самохвалова: 141; Samokhvalova, Kryukova: 113; Hagger, Koch, Chatzisarantis et al.: 1117]. Особенно актуально в связи с этим остановиться на стратегиях преодоления психологических последствий тяжелого заболевания – ипохондрии, тревоги, сверхценности болезни, чувства неполноценности, самостигматизации и др. Для ребенка, также как и для взрослого человека, стратегии, позволяющие преодолевать психологические барьеры, которые препятствуют восстановлению здоровья, остаются в фокусе пристального внимания.

Целью настоящего исследования стало изучение представлений о заболевании и копинг-стратегий у подростков с доброкачественными опухолями и опухолеподобными заболеваниями опорно-двигательного аппарата (ОДА) с разным уровнем стресса до и после хирургической операции.

В соответствии с **теоретической гипотезой** предполагалось, что представления о заболевании у подростков с доброкачественными опухолями и опухолеподобными заболеваниями ОДА включают в себя оценку физического и эмоционального состояния подростка, причем связи между ассоциациями с болезнью и копинг-стратегиями обусловлены уровнем актуального стресса.

Эмпирические гипотезы:

1. Представление о заболевании включает в себя характеристики физического (боль, сон, физические ограничения) и эмоционального (страх, тревога, беспокойство) состояний, и их предпочтение не меняется после проведения хирургической операции.

2. При высоком уровне стресса представление о болезни в большей степени ассоциируется с физическим и эмоциональным состоянием, которое коррелирует с копингом «несовладание» как до проведения хирургической операции, так и после нее.

3. У подростков с низким уровнем стресса в представлении о болезни включаются ожидание помощи от других людей (родителей, друзей, врачей) и мотивация выздоровления, которые тесно связаны с копингом «решение проблем» и «обращение за помощью».

Методики исследования:

1. Диагностика актуального стресса у подростков проводилась с помощью детского варианта *Perceived Stress Scale for Children, PSS-C* (Шкала воспринимаемого стресса, ШВС-Д). Данная методика хорошо зарекомендовала себя за рубежом в качестве удобного инструмента для оценки уровня повседневного стресса у детей от 5 до 18 лет [White: 45]. Перевод текста методики был осуществлен сотрудниками лаборатории психологии развития субъекта в нормальных и посттравматических состояниях ИП РАН в 2018 году. В настоящее время методика проходит апробацию на русскоязычной выборке. Русскоязычный текст ШВС-Д состоит из 13 пунктов, касающихся беспокойства по поводу спешки или нехватки времени для выполнения желаемых дел, восприятия школьной нагрузки, восприятия конфликтов, эмоций и др. в течение последней недели. Каждый вопрос предполагает 4 варианта ответа от 0 = никогда до 3 = часто. Максимально возможное значение итогового показателя – 39 баллов.

2. Для изучения *представлений ребенка о болезни* была разработана анкета, составленная на основе списка экспертных ассоциаций на данное понятие. Бланк анкеты представляет собой перечень дескрипторов, имеющих отношение к болезни, которые участник исследования оценивает по 5-балльной шкале (от 0 до 4) на степень соответствия данных характеристик своим собственным представлениям. Детский вариант анкеты содержит 34 дескриптора, объединенные в группы: эмоции и чувства, вызванные болезнью (страх, чувство стыда, тревога и др.), физические проявления болезни (боль), внешние характеристики ситуации пребывания в больнице (врачи, белые халаты, больничные запахи и т. д.), социальная поддержка (забота мамы, поддержка родителей), ресурсы совладания с болезнью (мотивация к выздоровлению).

3. Для оценки копинг-стратегий использовалась *Юношеская копинг-шкала – ЮКШ* (Adolescent Coping Scale, ACS), разработанная в 1993 году австралийскими психологами Эрикой Фрайденберг и Рамоном Льюисом (Erica Frydenberg, Ramon Lewis). Русскоязычная адаптация проведена Т.Л. Крюковой. В исследовании использовался сокращенный вариант шкалы (ACS-express), состоящий из 19 пунктов, объединяющихся в три шкалы: «решение проблемы», «несовладание», «обращение за помощью».

Для статистического анализа данных был применен программный пакет STATISTICA_10. Ста-

статистическая обработка данных включала в себя следующие расчеты: описательную статистику (LQ и UQ – нижний и верхний квартили), критерий Манна – Уитни (U), критерий Уилкоксона (T), коэффициент корреляции (критерий Спирмена) на уровне значимости $p < 0,05$.

Процедура проведения исследования. Обследование подростков проводилось дважды: до и после операции. Первое обследование проводилось за 1–3 дня до операции. Оно включало предварительную беседу с матерью, объяснение целей исследования, подписание информированного согласия на обследование ребенка. С подростком также проводилась беседа, в ходе которой задавались вопросы о его самочувствии, круге лиц, обеспечивающих психологическую поддержку, о его личных качествах, помогающих справиться с ситуацией. После этого подросток заполнял опросник ШВС-Д, анкету «Болезнь» и ЮКШ.

Второй этап исследования с использованием тех же методик и анкет проводился в зависимости от состояния подростка не ранее чем через 3 дня после операции. В среднем период между операцией и повторным обследованием составил 7 дней.

Участники исследования. В исследовании приняли участие матери и подростки, находящиеся в отделении детской костной патологии и подростковой ортопедии Национального медицинского исследовательского центра травматологии и ортопедии имени Н.Н. Приорова (г. Москва) в период проведения плановых операционных вмешательств, включавших преимущественно удаление доброкачественных костных новообразований. В настоящей работе анализируются данные 43 подростков в возрасте от 11 до 18 лет (средний возраст – 14 лет). Большая часть выборки – подростки 13–15 лет. Критерием отбора участников исследования было отсутствие в анамнезе любых видов оперативных вмешательств. Нозологическое разнообразие представлено такими заболеваниями, как: хронические воспалительные процессы, болезнь Оллье, хондробластомы, патологические переломы, остеохондромы, кисты, синовиальные хондроматозы, экзостозные хондродисплазии и пр. Общим для этих диагнозов являлись необходимость в операции, возможность полного восстановления функций ОДА в последующем периоде, отсутствие угрозы жизни пациента (не злокачественные типы опухолей). Все подростки на момент госпитализации обучались в разных классах общеобразовательных учреждений, имели круг социальных контактов. Давность выявления заболевания подростка варьировалась от 2 месяцев до 2 лет. Семьи участников были преимущественно полные (36 из 43). Состав семей: 25 семей – с одним ребенком, 15 семей – с двумя, 2 семьи – с тремя, 1 семья – с четырьмя детьми.

Следует сказать, что уровень стресса подростков до операции оказался существенно выше уровня стресса после операции ($T = 203,5$, $p < 0,01$), что могло стать одной из причин изменения представлений подростков о болезни. Для проверки *первой гипотезы* по каждому дескриптору анкеты «Болезнь» были рассчитаны суммы баллов, а также верхний ($UQ_{до} = 79,0$, $UQ_{после} = 82,0$) и нижний квартили ($LQ_{до} = 32,0$, $LQ_{после} = 24,0$) этой переменной. На этапе до проведения операции предикторами, которые вошли в верхний квартиль, оказались – «забота мамы», «беспокойство семьи», «выздоровление», «найти силы, справиться», «лекарство», «родители рядом», «помощь», «поддержка друзей», «врачи». После операции наиболее предпочитаемые дескрипторы не меняются: «родители рядом», «забота мамы», «выздоровление», «поддержка», «беспокойство семьи», «найти силы, справиться», «лекарство», «врачи». В целом можно сказать, что представление о болезни соотносится с социальной поддержкой и ресурсами совладания (мотивацией к выздоровлению) и практически не включает в себя характеристики физического и эмоционального состояний ребенка, что позволяет сделать вывод о фальсификации первой гипотезы исследования. Представление о болезни остается без изменений.

В соответствии со второй и третьей гипотезами исследования предполагалось, что при разном уровне стресса представление о болезни и его составляющие будут по-разному соотноситься со стилями совладающего поведения. Для проверки гипотез были проведены некоторые дополнительные расчеты. Прежде всего, выборка была разделена на подгруппы, которые различались по уровню стресса: подгруппы с низким ($n = 22$) и высоким ($n = 21$) уровнем стресса. Для оценки различий в представлениях о болезни и выборе копинг-стратегий до и после операции в каждой подгруппе был использован критерий Уилкоксона. Анализ позволил выявить только одно различие в подгруппе с высоким уровнем стресса, которое касается представления о болезни: вклад негативных эмоций в представление подростка о болезни оказался существенно ниже после операции ($T = 43,0$, $p = 0,04$). По остальным показателям различия в подгруппах выявлены не были.

При сопоставлении показателей подгрупп между собой на этапе до проведения операции были обнаружены различия по таким характеристикам заболевания, как «негативные эмоции» ($U = 132,5$, $p = 0,02$) и «физическое состояние» ($U = 148,5$, $p = 0,04$), а также по одному из стилей копинг-поведения – «несовладание» ($U = 149,5$, $p = 0,04$). Все показатели выше в подгруппе с высоким уровнем стресса. После операции различия между подгруппами по показателям копинга и характеристикам представления подростка о болезни выявлены не были.

В целом полученные данные показывают, что подростки с высоким уровнем актуально переживаемого стресса фиксируются на негативных эмоциях и своем физическом состоянии в период до проведения операции и имеют выраженные трудности, связанные с преодолением стресса и сопутствующими ему симптомами. Тем не менее уровень негативных эмоциональных переживаний, которые ассоциируются у подростка с болезнью, снижается после проведения хирургической операции. Аналогичная динамика наблюдается при оценке показателей «несовладания» со стрессом в данной группе респондентов.

Для проверки *второй и третьей гипотез* были определены наиболее часто предпочитаемые дескрипторы анкеты, направленной на оценку представлений подростков о болезни. В целом выбираемые дескрипторы совпадают в двух исследуемых подгруппах – это участие родителей (забота мамы, родители рядом) и мотивация к выздоровлению (найти силы, справиться; выздоровление). Различия состоят в том, что подгруппа с низким уровнем стресса как до, так и после операции ориентирована на принятие любой помощи (от врачей, друзей, близких), а подгруппа с высоким уровнем стресса ограничивается участием родителей на всех этапах лечения и на принятие помощи от друзей – в период после операции. Для второй подгруппы характерна фиксация на своем физическом состоянии (сон, ограничения и др.).

При сопоставлении параметров представления о болезни (эмоциональное и физическое состояние, внешние атрибуты болезни, социальная поддержка, мотивация к выздоровлению) со стилями копинг-поведения («решение проблемы», «несовладание», «обращение за помощью») в обеих подгруппах респондентов было показано, что характерные для подгруппы с высоким уровнем стресса представления о болезни (эмоциональное и физическое состояние) коррелируют с копингом «обращение за помощью» ($r = 0,69$ и $r = 0,43$ при $p < 0,05$ соответственно) на этапе до проведения операции. После операции значимые связи между группами переменных не обнаружены. При низком уровне стресса, наоборот, на этапе до проведения операции связи между группами переменных оказались незначимыми, а на этапе после операции параметр представления о болезни – социальная поддержка – стал коррелировать со стилями совладания «решение проблемы» ($r = 0,45$ при $p < 0,05$) и «обращение за помощью» ($r = 0,43$ при $p < 0,05$). Результаты показывают, что обе гипотезы подтверждаются частично: при высоком уровне стресса такие ассоциации с болезнью, как эмоциональное и физическое состояние, преобладают у подростков этой группы в период до проведения операции и тесно связаны между собой ($r = 0,43$ при $p < 0,05$), однако они коррелируют не со стилем «несовладание», а с ко-

пингом «обращение за помощью», при этом, как было замечено выше, это стремление носит скорее пассивный (принятие заботы, ожидание помощи), нежели активный характер. Подростки с высоким уровнем стресса фиксируются на своем физическом состоянии и негативных чувствах и эмоциях, которые спонтанно редуцируются при завершении трудной жизненной ситуации. При низком уровне стресса стремление к принятию поддержки носит активный характер и коррелирует с мотивацией к выздоровлению ($r = 0,49$ при $p < 0,05$) на этапе до проведения операции. После операции социальная поддержка как параметр представления о болезни оказывается тесно связанной со стилями совладания – «решением проблемы» ($r = 0,45$ при $p < 0,05$) и «обращением за помощью» ($r = 0,45$ при $p < 0,05$), что до некоторой степени подтверждает третью гипотезу исследования.

Обсуждая полученные в ходе исследования результаты, отметим, что *интенсивное переживание стресса* существенно ограничивает возможности подростка, который начинает рассматривать свое заболевание через призму переживаемых физических и эмоциональных проблем, совладание с которыми может быть осуществлено по крайней мере двумя способами: с помощью обращения к ближайшему окружению или посредством пассивного ожидания того, когда трудная ситуация будет сама собой завершена. Выбранные стратегии не позволяют подростку самостоятельно купировать негативные состояния и предотвращать развитие пост-стрессовых реакций. При *низком уровне стресса* мотивация к выздоровлению как внутренний ресурс ребенка соотносится с активным поиском социальной поддержки, которая на этапе после операции начинает поддерживаться разными стилями совладающего поведения – «решением проблем» и «обращением за помощью». Подобный опыт совладания с болезнью и переживанием по поводу предстоящей операции, по-видимому, сопряжен со смещением акцента со своего физического и эмоционального состояния на поиск инструментальной, эмоциональной и других видов социальной поддержки, благодаря которым происходит переосмысление трудной жизненной ситуации. Разделение собственного опыта переживания болезни с другими людьми способствует включению этой ситуации в более широкий смысловой контекст, благодаря которому социальная поддержка ребенка со стороны близких людей усиливает его мотивацию к выздоровлению.

Заключение. Изучение представления подростка о болезни как одного из показателей его отношения к трудной жизненной ситуации должно с необходимостью быть дополнено данными о степени интенсивности переживаемого им стресса. Комплексный анализ когнитивных и эмоциональных аспектов субъективного восприятия болезни

позволяет более точно оценить собственный потенциал ребенка и его мотивацию обращения за социальной поддержкой, которая при разном сочетании анализируемых переменных может либо способствовать, либо препятствовать активному совладанию с болезнью. Смещение внимания подростка с оценки своего физического и эмоционального состояния на социальное взаимодействие со взрослыми и сверстниками актуализирует внутренние ресурсы подростка, которые способствуют позитивному восприятию ситуации болезни и более быстрому восстановлению после операции, а также закреплению подобных стратегий поведения в своем опыте с целью преодоления других жизненных ситуаций.

Список литературы

Куфтяк Е.В., Самохвалова А.Г. Защитная система детей и подростков как фактор сохранения психологического здоровья личности // Л.С. Выготский и современное детство: международный симпозиум: сб. тезисов / отв. ред. К.Н. Поливанова. М.: Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», 2017. С. 141–143.

Лурья Р.А. Внутренняя картина болезни и иатрогенные заболевания. М.: Медицина, 1977. 112 с.

Николаева В.В. Влияние хронической болезни на психику. М.: МГУ, 1987. 168 с.

Тихонова И.В., Хазова С.А. Внутренняя картина дефекта при задержке психического развития: особенности и динамика в детском и подростковом возрасте // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2019. Т. 25, № 4. С. 177–183.

Тхостов А.Ш., Арина Г.А. Теоретические проблемы исследования внутренней картины болезни // Психологическая диагностика отношения к болезни при нервно-психических и соматических заболеваниях: сб. науч. тр. / под общ. ред. М.М. Кабанова. Л.: Ленингр. науч.-исслед. психоневрол. ин-т им. М.В. Бехтерева, 1990. Т. 127. С. 32–38.

Харламенкова Н.Е., Дан М.В., Казымова Н.Н., Шаталова Н.Е. Динамика уровня стресса и изменение представлений о болезни у подростков с опухлями опорно-двигательного аппарата и их матерей // Мир науки. Педагогика и психология. 2019. Т. 7, № 4. <https://mir-nauki.com/02psmn419.html>

Al Ghriwati N., Winter M.A., Greenlee J.L. et al. Discrepancies between parent and self-reports of adolescent psychosocial symptoms: Associations with family conflict and asthma outcomes. *Journal of Family Psychology*, 2018, 32 (7), pp. 992–997. <https://doi.org/10.1037/fam0000459>

Christofferson J.L., Okonak K., Kazak A.E. et al. Family consequences of potentially traumatic pediatric medical events: Implications for trauma-informed care. *Journal of Family Psychology*, 2020, 34 (2), pp. 237–246. <https://doi.org/10.1037/fam0000597>

January A.M., Kelly E.H., Russell H.F. et al. Patterns of coping among caregivers of children with spinal cord injury: Associations with parent and child well-being. *Families, Systems, Health*, 2019, 37 (2), pp. 150–161. <https://doi.org/10.1037/fsh0000415>

Hagger M.S., Koch S., Chatzisarantis N.L.D. et al. The common sense model of self-regulation: Meta-analysis and test of a process model. *Psychological Bulletin*, 2017, 143 (11), pp. 1117–1154. <https://doi.org/10.1037/bul0000118>

Leventhal H., Meyer D., Nerenz D. The common sense representation of illness danger. *Contributions to medical psychology*, S. Rachman (Ed.). New York, Pergamon Press, 1980, vol. 2, pp. 7–30.

Lowe R., Norman P. Information processing in illness representation: Implications from an associative-learning framework. *Health Psychology*, 2017, vol. 36 (3), pp. 280–290. <https://doi.org/10.1037/hea0000457>

McGovern C.M., Arcoleo K., Melnyk B. COPE for asthma: Outcomes of a cognitive behavioral intervention for children with asthma and anxiety. *School Psychology*, 2019, 34 (6), pp. 665–676. <https://doi.org/10.1037/spq0000310>

Noel M., Rabbitts J.A., Fales J. et al. The influence of pain memories on children's and adolescents' post-surgical pain experience: A longitudinal dyadic analysis. *Health Psychology*, 2017, 36 (10), pp. 987–995. <https://doi.org/10.1037/hea0000530>

Samokhvalova A.G., Kryukova T.L. Communication difficulties in teenagers with health impairments. *Psychology in Russia: State of the Art*, 2016, vol. 9, № 3, pp. 113–126.

White B.P. The Perceived Stress Scale for Children: A pilot study in a sample of 153 children. *International Journal of Pediatrics and Child Health*, 2014, 2, pp. 45–52.

References

Kuftyak E.V., Samokhvalova A.G. *Zashchitnaya sistema detey i podrostkov kak faktor sokhraneniya psikhologicheskogo zdorov'ya lichnosti* [The defence system of children and adolescents as a factor in preserving the personality psychological health]. *Mezhdunarodnyy simpozium «L.S. Vygotskiy i sovremennoe detstvo»*: sb. tezisev, отв. red. K.N. Polivanova. Moscow, Natsional'nyi issledovatel'skii universitet «Vysshaya shkola ekonomiki» Publ., 2017, pp. 141–143. (In Russ.)

Luriya R.A. *Vnutrennyaya kartina bolezni i iatrogennye zabolevaniya* [The internal picture of the disease and iatrogenic diseases]. Moscow, Meditsina Publ., 1977, 112 p. (In Russ.)

Nikolaeva V.V. *Vliyaniye khronicheskoy bolezni na psikhiku* [The effect of chronic disease on the psyche]. Moscow, MGU Publ., 1987, 168 p. (In Russ.)

Tikhonova I.V., Khazova S.A. *Vnutrennyaya kartina defekta pri zaderzhke psikhicheskogo razvitiya*:

osobnosti i dinamika v detskom i podrostkovom vozraste [The internal picture of a defect in mental retardation: features and dynamics in childhood and adolescence]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika* [Bulletin of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics], 2019, vol. 25, № 4, pp. 177–183. (In Russ.)

Tkhostov A.Sh., Arina G.A. *Teoreticheskie problemy issledovaniya vnutrenney kartiny bolezni* [Theoretical problems of studying the internal picture of the disease]. *Psikhologicheskaya diagnostika otnosheniya k bolezni pri nervno-psikhicheskikh i somaticheskikh zabolevaniyakh: sb. nauch. tr.*,

pod obshch. red. M.M. Kabanova. Leningrad, Leningr. nauchno-issledovatel'skogo instituta im. M.V. Bekhtereva Publ., 1990, vol. 127, pp. 32–38. (In Russ.)

Kharlamenkova N.E., Dan M.V., Kazymova N.N., Shatalova N.E. *Dinamika urovnya stressa i izmenenie predstavleniy o bolezni u podrostkov s opukholyami oporno-dvigatel'nogo apparata i ikh materey* [Dynamics of stress level and changes in disease representation in adolescents with tumors of the musculoskeletal system and their mothers]. *Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya* [The world of science. Pedagogy and psychology], 2019, vol. 7, № 4. <https://mir-nauki.com/02psmn419.html> (In Russ.)

УЗКИЙ/ШИРОКИЙ ДИАПАЗОН ЭКВАВАЛЕНТНОСТИ И РЕГУЛЯЦИЯ АКТИВНОСТИ В ТРУДНЫХ ЖИЗНЕННЫХ СИТУАЦИЯХ

В статье представлены теоретические и эмпирические исследования когнитивно-стилевых характеристик личности и их связи с регуляцией активности (совладающее поведение, механизмы психологической защиты). Поднимается проблема ментальной репрезентации трудной жизненной ситуации. Говорится о том, что связующим звеном между когнитивно-стилевыми характеристиками личности и совладанием, защитными механизмами является оценка ситуации, ее ментальная репрезентация. Описываются результаты исследования узкого/широкого диапазона эквивалентности, оценки представителями разных когнитивных полюсов трудных жизненных ситуаций, взаимосвязи с совладанием и психологическими защитами. Выявлены значимые различия в регуляции активности личности в проблемной ситуации. Так, респонденты с широким диапазоном эквивалентности ($n = 32$) чаще прибегают к таким стратегиям совладающего поведения, как Бегство-Избегание, Дистанцирование и Конфронтативный копинг, в защитных механизмах предпочитают Замещение, Реактивные образования, Вытеснение. В оценках ситуации они реже дают такие характеристики: Хорошая, Полная, Яркая. Также статистически доказано наличие небольшого количества взаимосвязей в данной группе между оценкой ситуации и регуляцией активности. Делается вывод о том, что респонденты с узким диапазоном эквивалентности ($n = 38$) дают более разнообразную оценку трудной жизненной ситуации, что не всегда способствует быстрому решению проблемы.

Ключевые слова: когнитивно-стилевые характеристики личности, узкий/широкий диапазон эквивалентности, трудная жизненная ситуация, совладающее поведение, механизмы психологической защиты.

Информация об авторе: Крылова Марина Александровна, ORCID 0000-0000-7532-0290, Костромской государственной университет, г. Кострома, Россия.

E-mail: marinakrilova82@gmail.com

Дата поступления статьи: 28.02.2020.

Для цитирования: Крылова М.А. Узкий/широкий диапазон эквивалентности и регуляция активности в трудных жизненных ситуациях // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. Т. 26, № 2. С. 141–146. DOI 10.34216/2073-1426-2020-26-2-141-146.

Marina A. Krylova
Kostroma State University

NARROW VS WIDE RANGE OF EQUIVALENCE AND REGULATION OF ACTIVITY IN DIFFICULT LIFE SITUATIONS

The article presents theoretical and empirical studies of cognitive and stylistic characteristics of a person and their connection with the regulation of activity (coping behaviour, mechanisms of psychological protection). The problem of mental representation of a difficult life situation is raised. It is said that the link between the cognitive and stylistic characteristics of the individual and coping, protective mechanisms, is the assessment of the situation, its mental representation. The paper describes the results of a study of a narrow vs wide range of equivalence, assessment by representatives of different cognitive poles of difficult life situations, the relationship with coping and psychological defences. Significant differences in the regulation of personal activity in a problem situation are revealed. Thus, respondents with a wide range of equivalence ($n=32$) are more likely to resort to coping strategies such as Escape-Avoidance, Distancing and Confrontational coping. In defence mechanisms, they prefer Substitution, Reactive formations, and Displacement. In assessments of the situation, they are less likely to give such characteristics: Good, Full, Bright. It is also statistically proven that there are a small number of relationships in this group between the assessment of the situation and the regulation of activity. It is concluded that respondents with a narrow range of equivalence ($n=38$) give a more diverse assessment of a difficult life situation, which does not always contribute to a quick solution of the problem.

Keywords: cognitive and style characteristics of individual, narrow vs wide range of equivalence, difficult life situation, coping behaviour, mechanisms of psychological protection.

Information about the author: Marina A. Krylova, ORCID 0000-0000-7532-0290, Kostroma State University, Kostroma, Russia.

E-mail: marinakrilova82@gmail.com

Article received: February 28, 2020.

For citation: Krylova M.A. Narrow vs wide range of equivalence and regulation of activity in difficult life situations // Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2020, vol. 26, № 2, pp. 141–146 (In Russ.). DOI 10.34216/2073-1426-2020-26-2-141-146.

На современном этапе развития психологической науки интерес к исследованиям в области совладания, поведения человека в трудных, проблемных, стрессовых ситуациях возрастает. Существует потребность постоянного изучения адаптивных возможностей человека, регуляции жизнедеятельности, представлений и моделей поведения современника в трудных жизненных ситуациях. Изучаются в различных областях психологии познавательные процессы человека: как поступает информации об окружающей действительности, как эта информация представлена, как она преобразуется и хранится, как процессы переработки информации влияют на поведение, в том числе на регуляцию и саморегуляцию активности в трудных жизненных ситуациях. В данном контексте и проблематика когнитивных стилей, на наш взгляд, продолжает быть актуальной для современных исследователей.

Согласно М.А. Холодной, «когнитивные стили – индивидуально-своеобразные способы переработки информации, которые характеризуют специфику склада ума конкретного человека и отличительные особенности его интеллектуального поведения» [Холодная: 16].

Обратимся к содержанию понятия когнитивного стиля «узкий/широкий диапазон эквивалентности». М.А. Холодная отмечает, что, согласно исследованиям Р. Гарднера, индивиды с узким диапазоном эквивалентности склонны к более точной детализации происходящих событий, нежели лица с широким диапазоном эквивалентности [Холодная: 61]. В их «индивидуальном понятийном опыте» представлено больше категорий. Что же касается исследований этого когнитивного стиля, то данные о нем сводятся к тому, что существуют особенности организации понятийного опыта, что обуславливает различную оценку происходящих событий. Также широкий диапазон эквивалентности связывают с более успешной адаптацией, стрессоустойчивостью и «высокой чувствительностью к неудачам в общении» [Волкова, Дудникова: 394].

Исходя из проанализированных выше исследований, можно предположить, что узкий/широкий диапазон эквивалентности может быть связан с регуляцией активности (совладанием и механизмами психологической защиты) в трудных жизненных ситуациях. Эта гипотеза возникла не случайно, так как существуют подтвержденные данные взаимосвязи других когнитивных стилей с копингом и защитными механизмами. К сожалению, эти данные касаются только трех когнитивных стилей: полезависимость/полнезависимость, ригидный/гибкий познавательный контроль и импульсивность/рефлексивность [Алексапольский; Падун, Загрязская, Гракова; Хазова; Медведева, Памфилова].

Целью данного исследования было изучение особенностей регуляции активности в трудных жиз-

ненных ситуациях у представителей когнитивного стиля «узкий/широкий диапазон эквивалентности».

Когнитивно-стилевая характеристика личности «узкий/широкий диапазон эквивалентности» изучалась с помощью методики «Свободная сортировка объектов» Р. Гарднера. Показателем выступило количество выделяемых групп (наибольшее количество групп характеризует испытуемых с узким диапазоном эквивалентности, наименьшее – с широким). Для диагностики совладающего поведения мы применяли опросник способов совладания (ОСС) Р. Лазаруса и С. Фолкман (1988) в адаптации Т.Л. Крюковой и др. (2003) [Крюкова]. Для изучения защитных механизмов – опросник Плутчика – Келлермана – Конте «Индекс жизненного стиля» (ИЖС) в адаптации Л.И. Вассермана и Е.А. Трифионовой (2005) [Методика]. Для изучения восприятия и оценки людьми трудной жизненной ситуации применялся семантический дифференциал, составленный для целей исследования.

В исследовании приняли участие 122 человека – молодые люди от 19 до 35 лет, средний возраст 26,4 года. Возрастные рамки обусловлены тем, что к этому периоду жизни когнитивно-стилевые характеристики личности, совладающее поведение и механизмы психологических защит считаются сформированными. Также в работе не учитывалось соотношение респондентов по полу, так как в научных исследованиях отсутствуют данные о половой специфике проявления когнитивных стилей.

На первом этапе статистической обработки данных был применен метод крайних групп. Формирование производилось процентильным критерием. В группу испытуемых с широким диапазоном эквивалентности вошли респонденты с показателями, равными или ниже 4,33 перцентиля ($P_{4,33}$) – 32 человека, с узким диапазоном – больше или равно 6,33 перцентиля ($P_{6,33}$) – 38 человек.

Результаты исследования совладающего поведения и психологических защит находятся в средних значениях нормы опросников в обеих группах (табл. 1). В субъективном оценивании возникающих трудностей обе группы показывают приблизительно равные результаты.

Анализ различий позволяет нам сделать вывод о том, что респонденты, принадлежащие к широкому диапазону эквивалентности, значимо чаще в трудных жизненных ситуациях используют следующие стратегии совладания – бегство-избегание ($U = 425,5$; $p \leq 0,031$), дистанцирование ($U = 412,5$; $p \leq 0,021$), конфронтативный копинг ($U = 437$; $p \leq 0,044$) и механизмы психологической защиты – замещение ($U = 386,5$; $p \leq 0,009$), реактивные образования ($U = 399$; $p \leq 0,013$), вытеснение ($U = 389,5$; $p \leq 0,010$). В субъективной оценке трудных жизненных ситуаций они реже отмечают характеристики: хорошая ($U = 395,5$; $p \leq 0,012$), полная ($U = 419,5$; $p \leq 0,026$), яркая ($U = 394$; $p \leq 0,011$).

Таблица 1

Средние показатели и выраженность механизмов регуляции активности и оценки ситуации

	Узкий диапазон эквивалентности		Широкий диапазон эквивалентности	
	М	SD	М	SD
<i>Стратегии совладающего поведения</i>				
Конфронтативный копинг*	37,26	16,88	45,82	18,18
Дистанцирование*	37,56	19,6	47,21	17,39
Самоконтроль	60,14	21,33	55,94	21,08
Поиск соц. поддержки	59,2	20,71	59,71	27,39
Принятие ответственности	56,35	30,96	56,5	23,25
Бегство-избегание*	38,92	24,96	51,68	21,71
Планирование решения проблемы	67,1	20,35	62,66	21,73
Положительная переоценка	53,37	23,67	51,33	20,87
<i>Механизмы психологической защиты</i>				
Отрицание	41,94	28,28	51,68	27,02
Вытеснение**	34,76	27,55	52,4	26,7
Регрессия	34,89	31,42	50,06	32,77
Компенсация	45,68	29,22	56,65	29,0
Проекция	31,97	25,38	36,75	31,42
Замещение**	41,1	26,38	58,25	27,68
Интеллектуализация	39,84	28,84	27,78	30,81
Реактивные образования**	37,68	28,55	55,96	29,6
<i>Оценка ситуации</i>				
Легкая	2,63	1,61	2,03	1,35
Радостная	2,18	1,72	1,71	1,19
Разрешимая	5,05	1,22	4,68	1,61
Обнадеживающая	3,28	2,22	2,84	2,2
Определенная	3,76	2,28	3,43	2,09
Простая	2,42	1,58	1,78	1,23
Интересная	2,78	2,44	2,34	2,02
Личная	4,15	2,23	4,62	2,02
Оптимистическая	2,97	2,24	2,21	2,02
Безопасная	4,05	2,22	3,31	2,32
Хорошая**	2,63	1,89	1,62	1,77
Значимая	4,84	1,76	4,96	1,71
Меняющаяся	4,1	1,92	3,87	1,93
Уникальная	2,71	1,78	2,43	1,99
Отпускающая	2,0	2,04	2,12	1,91
Маленькая	1,92	1,53	1,75	1,13
Громкая	3,15	2,09	2,21	1,99
Полная*	3,23	2,25	1,93	2,21
Слабая	1,47	1,44	1,71	1,34
Уравновешенная	2,76	2,04	2,06	1,5
Безобидная	2,86	1,87	2,12	1,66
Яркая**	3,28	2,09	2,0	1,77
Жизненная	4,84	1,71	4,4	2,06
Гибкая	3,13	2,29	2,56	1,96
Спокойная	2,21	1,57	1,75	1,07

Примечание: * – уровень значимости 0,05; ** – уровень значимости 0,01.

Связь узкого/широкого диапазона эквивалентности с оценками ситуации

	Узкий диапазон эквивалентности	Широкий диапазон эквивалентности
	Оценка ситуации	Оценка ситуации
<i>Стратегии совладающего поведения</i>		
Конфронтативный копинг	Тяжелая (r=0,323), неразрешимая (r=0,348), жесткая (r=0,376), неопределенная (r=0,385), обидная (r=0,487), мертвая (r=0,422), тревожная (r=0,403).	Скучная (r=0,369), тяжелая (r=0,379), опасная (r=0,391), неразрешимая (r=0,439), сложная (r=0,484), мертвая (r=0,402), жесткая (r=0,591).
Дистанцирование	Неразрешимая (r=0,408), мертвая (r=0,435), тяжелая (r=0,438), обидная (r=0,457), безнадежная (r=0,528).	Опасная (r=0,367).
Самоконтроль	Разрешимая (r=0,350), простая (r=0,377), жизненная (r=0,440), легкая (r=0,454), определенная (r=0,456), гибкая (r=0,505), безопасная (r=0,507).	Корреляции не выявлены.
Поиск соц. поддержки	Устойчивая (r=0,325), жесткая (r=0,326).	Тревожная (r=0,386).
Принятие ответственности	Жизненная (r=0,323), разрешимая (r=0,353), радостная (r=0,366), простая (r=0,559), легкая (r=0,572), безопасная (r=0,583).	Хорошая (r=0,379).
Бегство-избегание	Жесткая (r=0,370), скучная (r=0,381), безнадежная (r=0,462), неразрешимая (r=0,463), обидная (r=0,463), мертвая (r=0,488), неопределенная (r=0,489).	Громкая (r=0,362), значимая (r=0,364), тревожная (r=0,394), неопределенная (r=0,446), сложная (r=0,523), неразрешимая (r=0,534), жесткая (r=0,660).
Планирование решения проблемы	Гибкая (r=0,332), радостная (r=0,333), уравновешенная (r=0,370), безопасная (r=0,373), оптимистическая (r=0,405), обнадеживающая (r=0,465), простая (r=0,469), жизненная (r=0,496), интересная (r=0,531), разрешимая (r=0,535), легкая (r=0,541).	Уравновешенная (r=0,472).
Положительная переоценка	Оптимистическая (r=0,330), простая (r=0,352), гибкая (r=0,361), безобидная (r=0,402), хорошая (r=0,411), безопасная (r=0,413), яркая (r=0,453), жизненная (r=0,459), легкая (r=0,483), интересная (r=0,507), разрешимая (r=0,525), обнадеживающая (r=0,533), радостная (r=0,587).	Корреляции не выявлены.
<i>Механизмы психологической защиты</i>		
Отрицание	Тревожная (r=0,380).	Корреляции не выявлены.
Вытеснение	Мертвая (r=0,418), неразрешимая (r=0,321).	Опасная (r=0,362), жесткая (r=0,413), сильная (r=0,420).
Регрессия	Скучная (r=0,426), мертвая (r=0,443), пессимистическая (r=0,471), безнадежная (r=0,474), опасная (r=0,529), неразрешимая (r=0,627).	Значимая (r=0,400), большая (r=0,444).
Компенсация	Легкая (r=0,358), слабая (r=0,377).	Тихая (r=0,361).
Проекция	Полная (r=0,352).	Уравновешенная (r=0,441).
Замещение	Значимая (r=0,345).	Опасная (r=0,360), тревожная (r=0,416).
Интеллектуализация	Хорошая (r=0,326), отпускающая (r=0,353), безопасная (r=0,380), оптимистическая (r=0,388), простая (r=0,395), легкая (r=0,502), гибкая (r=0,520), разрешимая (r=0,561), обнадеживающая (r=0,602), определенная (r=0,608), жизненная (r=0,676).	Разрешимая (r=0,394), гибкая (r=0,524).
Реактивные образования	Тяжелая (r=0,340), сложная (r=0,364), опасная (r=0,396), тревожная (r=0,421), обидная (r=0,452).	Корреляции не выявлены.

Далее был сделан корреляционный анализ (коэффициент ранговой корреляции Спирмена) в каждой из групп с целью установления взаимосвязей между совладающим поведением, защитными механизмами и субъективной оценкой трудной жизненной ситуации (табл. 2).

Из таблицы 2 видно, что в обеих группах существуют общие моменты – это равное количество связей между регуляцией активности (конфронтативный копинг, бегство-избегание, компенсация, проекция, замещение) и спецификой оценки ситуации. Но интерес здесь представляют различия. Группа с узким диапазоном эквивалентности дает более детализированную оценку событий, выделяя в трудной жизненной ситуации множество различных, характеризующих ее смысловых единиц. В группе с широким диапазоном эквивалентности связей существенно меньше, а самоконтроль, положительная переоценка, отрицание и реактивные образования корреляций с описаниями ситуации не имеют. Возможно, респонденты данной группы делают акцент на более общие, значимые критерии оценки ситуации. Это было показано, в частности, в исследовании Е.В. Волковой, Т.А. Дудниковой [Волкова, Дудникова: 386].

Респонденты с широким диапазоном эквивалентности в трудной жизненной ситуации стараются отказаться от решения возникших проблем, предпочитая когнитивный либо поведенческий уход от ситуации, в некоторых случаях прибегая к риску и враждебности, отторжению от себя случившегося, что подтверждает и использование защитного механизма «замещение», когда человек переносит свою агрессию и неприязнь на более доступный объект, что стабилизирует эмоциональное состояние в трудной жизненной ситуации. Также они бессознательно стараются избежать новой информации, которая представляет опасность для дальнейшего «комфортного» существования, поэтому истинные мотивы поведения до сознания человека не доходят, что подтверждает и Р.М. Грановская, которая отмечает: «...Защита проявляется в игнорировании потенциально тревожной информации, уклонении от нее...» [Грановская: 291].

Группа с узким диапазоном эквивалентности отличается множеством взаимосвязей оценки ситуации как со стратегиями совладания, так и с защитными механизмами. Это связано с тем, что, согласно исследованиям, данный полюс характеризуется излишней детализацией происходящих событий [Холодная: 61]. Ориентация на множество «мелких» деталей не позволяет выстраивать последовательную стратегию поведения в трудной жизненной ситуации, что может рассматриваться как неявное подтверждение слабо сформированной системы саморегуляции. Вероятно, поэтому респонденты с узким диапазоном эквивалентности считаются менее адаптивными и более подвержен-

ными стрессу, они плохо воспринимают противоречивую информацию, более тревожны, нежели люди с широким диапазоном эквивалентности.

Обобщая, мы можем сделать вывод, что у респондентов с широким диапазоном эквивалентности более гибкая регуляция активности в трудных жизненных ситуациях.

Список литературы

Александровский А.А. Стилевые и уровневые свойства интеллекта как факторы совладающего поведения: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2008. 26 с.

Вассерман Л.И., Ерышев О.Ф., Клубова Е.Б. и др. Психологическая диагностика индекса жизненного стиля: пособие для психологов и врачей. СПб.: Изд-во: СПбНИПНИ им. В.М. Бехтерева, 2005. 54 с.

Волкова Е.В., Дудникова Т.А. Особенности проявления узкого/широкого диапазона эквивалентности в структуре индивидуальности в период ранней взрослости // Личность, интеллект, метакогниции: исследовательские подходы и образовательные практики: материалы 1-й Всероссийской научно-практической конференции с международным участием / Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского. Изд-во «Эйдос», 2016. С. 384–396.

Грановская Р.М. Элементы практической психологии. 3-е изд., с изм. и доп. СПб.: Изд-во «Свет», 1997. 608 с.

Крюкова Т.Л. Методы изучения совладающего поведения: три копинг-шкалы. 2-е изд., испр., доп. Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова: Авантитул, 2010.

Медведева И.А., Памфилова С.А. Изучение связи когнитивного стиля подростков с характеристиками их личности // Фундаментальные аспекты психологического здоровья. 2018. № 3. С. 37–39.

Падун М.А., Загряжская Е.А., Гракова Г.С. Взаимосвязь когнитивного стиля «полезависимость – полнезависимость» и предпочитаемой копинг-стратегии // Психология способностей. Современное состояние и перспективы исследований: материалы науч. конф., посв. памяти В.Н. Дружинина, ИПРАН, 19–20 сент. 2005 г. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005. С. 216–219.

Хазова С.А. Исследование влияния когнитивно-стилевых характеристик познавательной сферы на выбор стратегий совладания // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. Сер.: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2009. Т. 15, № 1. С. 199–204.

Холодная М.А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума. 2-е изд. СПб.: Питер, 2004. 384 с. (Сер. «Мастера психологии»).

Холодная М.А., Хазова С.А. Феномен концептуализации как основа продуктивности интеллекту-

альной деятельности и совладающего поведения // Психологический журнал. 2017. № 5. С. 5–17.

References

Aleksapol'skii A.A. *Stilevye i urovnevye svoistva intellekta kak faktory sovladaiushchego povedeniia: avtoref.dis. ... kand. psikhol. nauk* [Style and level properties of intelligence as factors of coping behavior: PhD thesis, summary]. Moscow, 2008, 26 p. (In Russ.)

Vasserman L.I., Eryshev O.F., Klubova E.B. i dr. *Psikhologicheskaya diagnostika indeksa zhiznennogo stilya: posobie dlya psikhologov i vrachej* [Psychological diagnostics of the lifestyle index (Manual for psychologists and doctors)]. SPb., SPbNIPNI im. V.M. Bekhtereva Publ., 2005, 54 p. (In Russ.)

Volkova E.V., Dudnikova T.A. *Osobennosti proiavleniia uzko/shirokogo diapazona ekvivalentnosti v strukture individual'nosti v period rannei vzroslosti* [Features of the manifestation of a narrow/wide range of equivalence in the structure of personality in early adulthood]. *Lichnost', intellekt, metakognitsii. Issledovatel'skie podkhody i obrazovatel'nye praktiki: materialy I-i Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii s mezhduнародnym uchastiem. Kaluzhskii gosudarstvennyi universitet im. K.E. Tsiolkovskogo* [Personality, intelligence, metacognition: research approaches and educational practices. Materials of the I-th all-Russian scientific and practical conference with international participation. Kaluga state University. K.E. Tsiolkovsky]. Eidos Publ., 2016, pp. 384–396. (In Russ.)

Granovskaia R.M. *Elementy prakticheskoi psikhologii*. 3-e izd., s izm. i dop [Elements of practical psychology]. SPb., "Svet" Publ., 1997, 608 p. (In Russ.)

Kryukova T.L. *Metody izucheniya sovladayushchego povedeniya: tri koping-shkaly* [Methods for studying coping behavior: three coping scales]. Kostroma, KGU im. N.A. Nekrasova, Avantitul Publ., 2010. (In Russ.)

Medvedeva I.A., Pamfilova S.A. *Izuchenie svyazi kognitivnogo stilia podrostkov s kharakteristikami ikh*

lichnosti [Study of the relationship between teenagers' cognitive style and their personality characteristics]. *Fundamental'nye aspekty psikhologicheskogo zdorov'ia* [Fundamental aspects of psychological health], 2018, № 3, pp. 37–39. (In Russ.)

Padun M.A., Zagriazhskaia E.A., Grakova G.S. *Vzaimosviaz' kognitivnogo stilia "polezavisimost'-polenezavisimost'" i predpochitaemoi koping-strategii* [The relationship of cognitive style "field dependence-field independence" and preferred coping strategies]. *Psikhologiya sposobnostei. Sovremennoe sostoianie i perspektivy issledovaniia: materialy nauchnoi konferentsii, posviashchennoi pamiati V.N. Druzhinina* [Psychology of abilities. Current state and prospects of research: materials of the scientific conference dedicated to the memory Of V. N. Druzhinin]. IPAN, 19–20 sent., 2005. Moscow, Institut psikhologii RAN Publ., 2005, pp. 216–219. (In Russ.)

Khazova S.A. *Issledovanie vliianiia kognitivno-stilevykh kharakteristik poznavatel'noi sfery na vybor strategii sovladaniia* [Study of the influence of cognitive-style characteristics of the cognitive sphere on the choice of coping strategies]. *Vestnik KGU im. N.A. Nekrasova. Seriya «Pedagogika. Psikhologiya. Sotsial'naia rabota. Iuvenologiya. Sotsiokinetika»* [Bulletin of the KSU. N.A. Nekrasova. Series "Pedagogy. Psychology. Social work. Juvenology. Sotsiogenetiki"], 2009, T. 15, № 1, pp. 199–204. (In Russ.)

Kholodnaia M.A. *Kognitivnye stili. O prirode individual'nogo uma. 2-e izd* [Cognitive style. On the nature of the individual mind]. SPb, Piter Publ., 2004, 384 p. (Seriia "Mastera psikhologii"). (In Russ.)

Kholodnaia M.A., Khazova S.A. *Fenomen kontseptualizatsii kak osnova produktivnosti intellektual'noi deiatel'nosti i sovladaiushchego povedeniia* [The phenomenon of conceptualization as the basis for productivity of intellectual activity and coping behavior]. *Psikhologicheskii zhurnal* [Psychological journal], 2017, № 5, pp. 5–17. (In Russ.)

АУТЕНТИЧНОСТЬ В СТРУКТУРЕ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ ПЕДАГОГА: ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ

В статье обсуждается проблема переживания аутентичности при совладании с трудными ситуациями у педагогов, работающих в образовательных учреждениях. Автором представлены модель и критерии оценки аутентичности в структуре совладающего поведения педагога (ценностный, смысловой, рефлексивный, поведенческий, собственно аутентичный). Соответственно критериям исследования аутентичности подобраны методики ее оценки, представлены этапы эмпирического исследования. Установлены положительные корреляционные связи между проблемно-ориентированными стратегиями совладания со смысловыми и ценностными критериями аутентичности; отрицательные корреляции между эмоционально-ориентированным совладанием и ценностным, собственно аутентичным и рефлексивным критериями аутентичности; положительная корреляция эмоционального совладания с позицией симбиотического донора как компонента смыслового критерия аутентичности. Доказано, что стратегия самоконтроля тесно связана со смысловым (готовностью к принятию духовных ценностей) и собственно аутентичным критериями. Установлено, что в данной выборке педагогов копинг принятия ответственности тесно связан с собственно аутентичным (рост показателей данного копинга ведет к увеличению принятия внешнего воздействия) и рефлексивным (в сторону снижения рефлексии прошлого опыта) критериями аутентичности. Представленная дендрограмма (метод одиночных связей) позволила автору выделить и описать четыре типа педагогов с разными проявлениями аутентичности в структуре совладающего поведения (конформно-виктимные, автономные, расщеплено-невротичные, адаптивные). Выделенные типы педагогов отличаются структурой совладающего поведения, смысловыми уровнями и проявлениями аутентичности. Результаты работы могут быть использованы в практике школьного психолога с педагогическим коллективом.

Ключевые слова: совладающее поведение, аутентичность, педагог, критерии аутентичности, копинг-стратегии.

Информация об авторе: Филатова Олеся Анатольевна, ORCID 0000-0002-4948-3678, аспирант кафедры психологии, преподаватель кафедры психологии, ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный университет», г. Хабаровск, Россия.

E-mail: 0409800911@mail.ru

Дата поступления статьи: 14.04.2020.

Для цитирования: Филатова О.А. Аутентичность в структуре совладающего поведения педагога: эмпирическое исследование // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. Т. 26, № 2. С. 147–153. DOI 10.34216/2073-1426-2020-26-2-147-153.

Olesya A. Filatova
Pacific National University

AUTHENTICITY IN THE STRUCTURE OF THE PEDAGOGUE'S COPING BEHAVIOUR: AN EMPIRICAL RESEARCH

The article discusses the problem of experiencing authenticity in coping with difficult situations among pedagogues working in educational institutions. The author presents a model and components for assessing authenticity in the structure of the pedagogue's coping behaviour (value, semantic, reflective, behavioural, actually authentic). According to the components for assessing authenticity, the methods for assessing it are selected, the stages of empirical research are presented. Positive correlations were established between problematically oriented coping strategies with semantic and value components of authenticity; negative correlations between emotionally oriented coping and value, actually authentic and reflective component of authenticity; positive correlation of emotional coping with the position of the symbiotic donor as a component of the semantic component of authenticity. It is proved that the strategy of self-control is closely related to the semantic (readiness to accept spiritual values) and actually authentic component. It has been established that in this sample of pedagogues, copying of responsibility acceptance is closely related to authenticity itself (an increase in the performance of this coping leads to an increase in the acceptance of external influence) and reflective (in the direction of decreasing reflection of past experience) component of authenticity. The presented dendrogram (the method of single connections) allowed the author to identify and describe four types of pedagogues with different manifestations of authenticity in the structure of coping behaviour (conformally victimous, autonomous, split-neurotic, adaptive). The distinguished types of teachers differ in the structure of coping behaviour, semantic levels and manifestations of authenticity. The results of the work can be used in the practice of a school psychologist with a teaching staff.

Keywords: coping behaviour, authenticity, pedagogue, components of authenticity, coping strategies.

Information about the author: Olesya A. Filatova, ORCID 0000-0002-4948-3678, postgraduate student, lecturer at department of psychology at «Pacific National University», Khabarovsk, Russia.

E-mail: 0409800911@mail.ru

Article received: April 14, 2020.

For citation: Filatova O.A. Authenticity in the structure of the pedagogue's coping behaviour: an empirical research. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2020, vol. 26, № 2, pp. 147–153 (In Russ.). DOI 10.34216/2073-1426-2020-26-2-147-153.

Актуальность исследования определена ролью аутентичности в сохранении психоэмоционального здоровья и психологического благополучия специалистов педагогического профиля посредством поиска эффективных стратегий совладания с трудными жизненными ситуациями в условиях повышенной стрессогенности профессиональной жизни. Мы считаем, что важно учитывать достижение педагогом подлинности (аутентичности) по нескольким причинам. Во-первых, учитывая связь подлинности с несколькими показателями психологического благополучия [Wood A. et al.: 386], важно определить тип совладающего поведения у педагогов, который помогает достигать подлинности (или способствует ее сохранению). Во-вторых, необходимо оценивать аутентичность в совладающем поведении с помощью определенных компонентов. В-третьих, понимание взаимосвязи аутентичности с определенными копинг-стратегиями прояснит механизмы профессиональной деформации и эмоционального выгорания педагога.

Под аутентичностью в структуре совладающего поведения педагога мы понимаем интегративное сложное личностное свойство, которое формируется в соответствии с личностным развитием человека и способствует реализации профессионального педагогического призвания и сохранению его самоидентичности в условиях совладания со стрессом или трудной ситуацией [Филатова: 217–218]. Под совладающим поведением мы понимаем целенаправленное социальное поведение, благодаря которому субъект способен справиться со стрессом (трудной ситуацией) адекватными личностным особенностям и ситуации способами через осознанные стратегии действий (копинг-стратегии) [Крюкова: 148–149].

На основе теоретико-методологического анализа имеющихся исследований автором была разработана модель аутентичности с выделением ее критериев и компонентов [Wood A. et al.: 389]. Нами разработаны следующие компоненты аутентичности: смысловой (смысловые уровни в струк-

туре личности педагога по М.Н. Мироновой), ценностный (целеполагание, эмоциональность жизни, удовлетворенность самореализацией, локус контроля Я, управляемость жизни), рефлексивный (рефлексия прошлого опыта, общий уровень рефлексивности), поведенческий (копинг-стратегии, позволяющие реагировать в соответствии с истинным «Я»), собственно аутентичный (аутентичная жизнь, самоотчуждение, принятие внешнего влияния) [Миронова: 96]. Модель аутентичности представлена на рисунке 1.

Методы исследования. В исследовании приняли участие 100 педагогов трех общеобразовательных учреждений г. Хабаровска. Возраст испытуемых составил от 23 до 65 лет, средний педагогический стаж – 15 лет. В качестве диагностического инструментария нами использованы: методика «Смысложизненные ориентации» (в адаптации Д.А. Леонтьева), методика диагностики рефлексии А.В. Карпова, методика диагностики онтогенетической рефлексии Н.П. Фетискина, опросник КПСС («Исследование копинг-поведения в стрессовых ситуациях» в адаптации Т.Л. Крюковой), копинг-тест «Опросник о способах копинга», методика изучения смысловых уровней в структуре личности педагога (М.Н. Мироновой), методика «Шкала аутентичности личности» (А. Wood, адаптирована С.К. Нартовой-Бочавер и В.А. Бардадымовым). Результаты данных проанализированы в программе STATISTICA.10 (критерий Спирмена, метод дендрограммы по методу одиночной связи). Целью настоящего исследования является описание проявлений аутентичности в совладающем поведении педагогов. Соответственно цели были поставлены задачи: теоретически обосновать проблему аутентичности в совладающем поведении педагогов; описать структуру аутентичности в совладающем поведении педагогов через ее критерии и компоненты; провести эмпирическое исследование аутентичности в совладающем поведении; проанализировать результаты и сделать выводы.

Результаты и их интерпретация. Результаты исследования мы проанализировали с помощью корреляционного анализа по Спирмену для установления связей между компонентами аутентичности и стратегий совладающего поведения у педагогов (табл. 1).

В нашей выборке педагогов корреляционный анализ показал незначительную отрицательную связь «аутентичной жизни» с копингом «Самоконтроль» ($r = -0,197$, при $p < 0,05$) и эмоционально-ориентированным копингом ($r = -0,223$ при $p < 0,05$). Мы это связываем с тем, что увеличение самоконтроля предполагает склонность педагогов к сокрытию от окружающих собствен-



Рис. 1. Компоненты аутентичности в структуре совладающего поведения педагога

Таблица 1

**Результаты корреляционного анализа по Спирмену
(связи копингов и собственно аутентичного компонента)
(n = 76 * – p ≤ 0,05; **p ≤ 0,01; – связи нет)**

Копинг-стратегии	Собственно аутентичный компонент		
	Аутентичная жизнь	Принятие внешнего влияния	Самоотчуждение
Принятие ответственности	–	0,327**	–
Эмоционально-ориентированный копинг	-0,197*	–	–
Конфронтация	–	0,241*	0,225*
Дистанцирование	–	–	0,213*
Самоконтроль	-0,223*	0,344**	0,207*
Бегство-избегание	–	0,250*	0,235*

Таблица 2

**Результаты корреляционного анализа по Спирмену
(связи копингов и рефлексивного компонента)
(n = 76 * – p ≤ 0,05; **p ≤ 0,01; – связи нет)**

Копинг-стратегии	Рефлексивный компонент	
	Онтогенетическая рефлексия	Общая рефлексия
Поиск социальной поддержки	–	0,253*
Принятие ответственности	0,441**	0,263**
Планирование решения проблемы	-0,472**	–
Эмоционально-ориентированный копинг	0,396**	0,297**

ных переживаний в связи с трудной ситуацией, снижение аутентичности происходит вследствие подавления и трудностей в выражении собственных переживаний. В таком случае преобладание данных стратегий у педагогов ведет к снижению аутентичной жизни и аутентичности в целом. Начиная положительная связь принятия внешнего воздействия у педагогов связана с копингами самоконтроля ($r = 0,344$ при $p < 0,01$) и принятием ответственности ($r = 0,327$ при $p < 0,01$). Данную связь мы обосновываем возможным увеличением внутреннего напряжения вследствие такого совладания и снижением возможности проживания аутентичной жизни. Выявленная незначительная положительная связь между самоотчуждением и копингами конфронтации ($r = 0,225$ при $p < 0,05$), дистанцирования ($r = 0,213$ при $p < 0,05$), самоконтроля ($r = 0,207$ при $p < 0,05$), бегства-избегания ($r = 0,235$ при $p < 0,05$) указывает на то, что при возрастании уровня самоотчуждения («потери контакта с собой») совладающее поведение педагогов характеризуется увеличением контроля над собой с одновременным дистанцированием и уходом от проблемной ситуации, но возможностью конфронтировать из-за растущего эмоционального напряжения.

Показатели рефлексивного компонента аутентичности демонстрируют значительную положительную связь между копингами «принятие ответственности» ($r = 0,263$ при $p \leq 0,01$), эмоциональным совладанием ($r = 0,297$ при $p \leq 0,01$) и общей рефлексивностью (табл. 2).

Данные связи закономерны, так как, во-первых, педагогу необходимо анализировать собственную деятельность и прогнозировать последствия ее результатов в отношении учащихся, соответственно, уровень его ответственности возрастает. Во-вторых, эмоциональные стратегии совладания у педагогов могут быть связаны с эмоциональной разрядкой либо с изоляцией чувств (недопущения чувств, адекватных ситуации) и самоконтролем. Интересен факт выявленной значительной положительной связи между онтогенетической рефлексией и копингами «принятие ответственности» ($r = 0,441$ при $p \leq 0,01$) и эмоционально-ориентированным копингом ($r = 0,396$ при $p \leq 0,01$). В методику онтогенетической рефлексии заложен обратный принцип (чем меньше показатель шкалы, тем выше свойство и наоборот). Таким образом, в данной выборке возрастание копингов, связанных с принятием ответственности и эмоциональным совладанием, ухудшают онтогенетическую рефлексивность. Вероятно, эти педагоги принимают ответственность не на основании своего прошлого опыта, а на основании других показателей. Значимая отрицательная связь между онтогенетической рефлексией и копингом «планирование решения проблем» ($r = -0,472$ при $p \leq 0,01$) означает, что в этой группе данный копинг связан с очень хорошей рефлексией прошлого опыта, ведь он предполагает попытки преодоления проблемы за счет анализа ситуации и выработки стратегии поведения с учетом настоящих условий и прошлого опыта. Незначительная положительная связь отмечена

Таблица 3

**Результаты корреляционного анализа по Спирмену
(связи копингов и смыслового компонента)
(n = 76 * – p ≤ 0,05; **p ≤ 0,01; – связи нет)**

Копинг-стратегии	Смысловой компонент (основные шкалы)				
	СА	СД	Эг	Гум	ГПДЦ
Дистанцирование	–	–	0,262**	–	–
Самоконтроль	–	–	–	–	0,257**
Положительная переоценка проблемы	–	–	–	0,263**	0,396**
Эмоционально-ориентированный копинг	–	0,309**	–	–	–
Копинг избегания	0,272**	–	–	–	–
Социальное отвлечение	–	–	–	–	0,218*

Примечание: СА – позиция симбиотического акцептора; СД – позиция симбиотического донора; Э – шкала эгоцентрического уровня; Гум. – шкала гуманистического уровня; ГПДЦ – шкала «Готовность принять духовные ценности».

Таблица 4

**Результаты корреляционного анализа по Спирмену
(связи копингов и ценностного компонента)
(n = 76 * – p ≤ 0,05; **p ≤ 0,01; – связи нет)**

Копинг-стратегии	Ценностный компонент					
	Целеполагание	Процессуальность	Результативность	Локус Я	Локус жизнь	Общий СЖО
Поиск социальной поддержки	–	–	–0,236*	–	–	–
Принятие ответственности	–	–0,242*	–0,232*	–	–	–
Бегство-избегание	–0,283**	–0,343**	–0,421**	–0,368**	–	–0,330**
Проблемно-ориентированный копинг	0,266**	0,295**	0,258**	0,391**	–	0,248*
Эмоционально-ориентированный копинг	–	–0,283**	–0,309**	–0,247*	–	–0,254*
Социальное отвлечение	–	0,204*	–	–	–	–

между копингом «поиск социальной поддержки» и общей рефлексивностью (r = 0,253 при p ≤ 0,05) позволяет говорить о ситуативной возможности у педагогов выборки использования внешних ресурсов для разрешения трудных ситуаций.

В данной группе респондентов выявлены значительные положительные связи между смысловыми уровнями в структуре личности педагогов и некоторыми копингами (табл. 3).

Значимую положительную связь между эгоцентрическим уровнем и дистанцированием (r = 0,262 при p ≤ 0,01) мы оцениваем как специфику личности педагогов, которые могут относиться к ученикам как к средству для достижения своих целей, вследствие этого происходит субъективное снижение значимости трудностей и степени эмоциональной включенности. Значимые положительные связи между шкалой симбиотического акцептора («довлеющий симбиоз учителя над ребенком») и копингом избегания (r = 0,272 при p ≤ 0,01), шкалой симбиотического донора и эмоционально-ориентированного совладания (r = 0,309 при p ≤ 0,01) мы также оцениваем как специфические личностные особенности педагогов. Учитель-донор и учитель-акцептор имеют общие особенности, связанные с симбиозом: размытость собственных жизненных смыслов, ав-

торитарность и эмоционально включенное поведение. Авторитарный педагог, считающий единственно себя правым и стремящийся к самоутверждению за счет учеников (других педагогов) на трудности реагирует по типу уклонения: отрицания или полного игнорирования проблемы, вспышек раздражения. Выявленная значительная положительная связь между самоконтролем и готовности к принятию духовных ценностей (r = 0,257 при p ≤ 0,01), по нашему мнению, указывает на потребность данных педагогов в духовном развитии и преобладании рационального подхода к проблемным ситуациям. Существенным фактом являются значимые положительные связи между копингом «положительная переоценка» с гуманистическим уровнем (r = 0,263 при p ≤ 0,01) и готовностью к принятию духовных ценностей (r = 0,396 при p ≤ 0,01), объясняемые нами наличием переосмысления проблемы у педагогов (надситуативное, философское, духовное переосмысление) и способствующие их саморазвитию и реализации профессиональной деятельности в категории «со-бытийности» (по В.И. Слободчикову), другими словами, развитию аутентичности.

При анализе ценностного компонента аутентичности существенным фактом для данной выборки является наличие значимых отрицательных

связей копинга «бегство-избегание» с целеполаганием ($r = -0,283$ при $p \leq 0,01$), процессуальностью жизни ($r = -0,343$ при $p \leq 0,01$), результативностью жизни ($r = -0,421$ при $p \leq 0,01$), локусом контроля-Я ($r = -0,368$ при $p \leq 0,01$) и общим показателем СЖО ($r = -0,330$ при $p \leq 0,01$) (табл. 4).

Мы объясняем выявленные связи тем, что с увеличением со стороны педагогов невозможности решения проблем, их отрицания или игнорирования, а возможно, и признаков деструктивного совладания (переедание, употребление алкоголя), происходит потеря смысла и неудовлетворенность собственной профессиональной деятельностью, целей в жизни и интереса к ней, повышение экстернатности и, как следствие, – потеря аутентичности. Закономерны значимые положительные связи между проблемно-ориентированным копингом и целеполаганием ($r = 0,266$ при $p \leq 0,01$), процессуальностью жизни ($r = 0,295$ при $p \leq 0,01$), результативностью жизни ($r = 0,258$ при $p \leq 0,01$), локусом контроля Я ($r = 0,391$ при $p \leq 0,01$) и общим показателем СЖО ($r = 0,248$ при $p \leq 0,01$). Данная стратегия относится к категории эффективных способов совладания, способствует развитию адаптивности, реактивности у педагогов, а также развитию у них жизнестойкости. Значимая отрицательная связь между эмоциональным совладанием и процессуальностью жизни ($r = 0,283$ при $p \leq 0,01$), результативностью жизни ($r = 0,309$ при $p \leq 0,01$) говорит в пользу того, что эмоционально-ориентированные стратегии утрачивают свою актуальность у педагога по мере возрастания ощу-

щения насыщенности жизни и достижения целей (результатов). Незначимая положительная связь между копингом «социальное отвлечение» и процессуальностью жизни ($r = 0,204$ при $p \leq 0,05$) логична и позволяет педагогам ситуативно переживать эмоциональную насыщенность жизни благодаря расширению социальных контактов. Незначимая отрицательная связь между копингом «социальная поддержка» и результативностью жизни ($r = -0,236$ при $p \leq 0,05$), по нашему мнению, определяется тем, что чем больше педагог испытывает удовлетворенность от самореализации, тем меньше он обращается за помощью к другим.

Данные описательной статистики показали, что исследуемая выборка является неоднородной. В настоящем исследовании показатели стандартного отклонения по этим параметрам превысили 10 единиц (приведены данные с учетом среднего арифметического значения и стандартного отклонения соответственно): онтогенетическая рефлексия (59,9 / 22), копинг-стратегия «самоконтроль» (47,7 / 11,8), общий показатель СЖО (107 / 18,9). Полученная нами дендрограмма критериев аутентичности и копинг-стратегий совладания у педагогов представлены на рисунке 2.

На дендрограмме нами выделены четыре кластера, содержание которых представлены в рисунке 2. На рисунке 2 отчетливо видны «выбросы» некоторых параметров (онтогенетическая рефлексия, самоконтроль, общий параметр СЖО), которые не вошли ни в один из выделенных кластеров. Мы связываем это с тем, что в выборке находись педагоги,

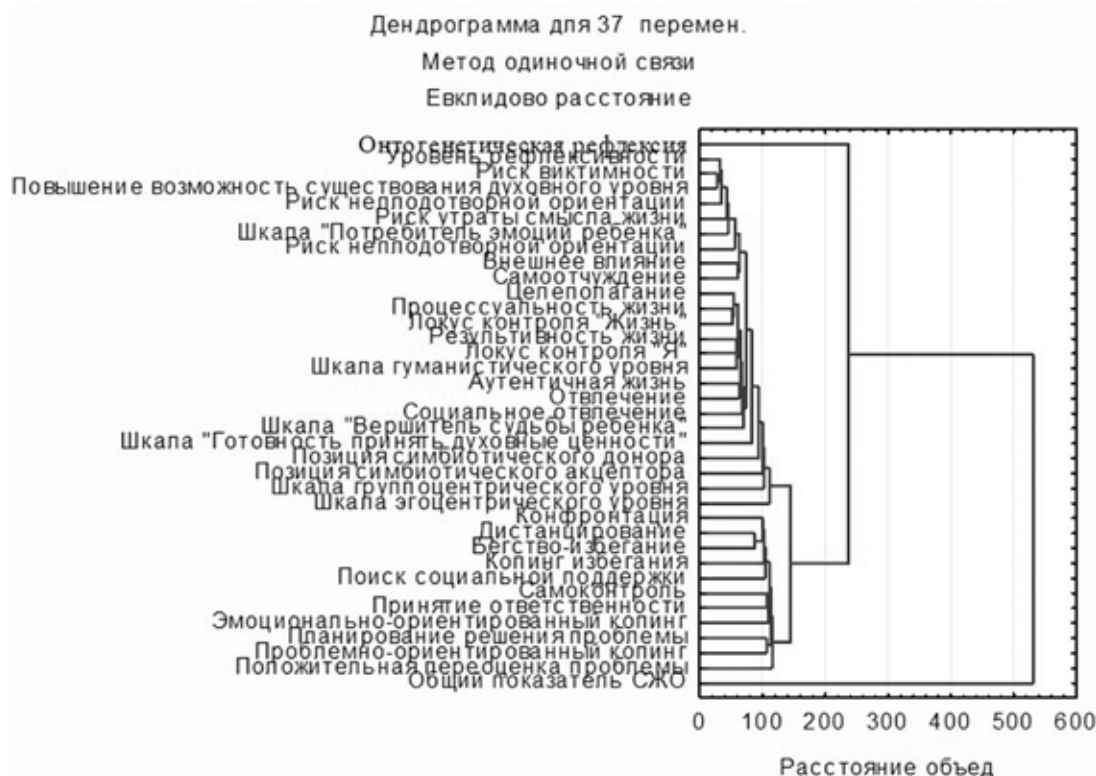


Рис. 2. Дендрограмма критериев аутентичности и копинг-стратегий у педагогов

которые значительно отличались определенными показателями от других. На рисунке 2 представлены содержательные характеристики по кластерам. В первый кластер попали педагоги, тип которых мы условно назвали *конформно-виктимные*. Наличие шкал аутентичности «Принятие внешнего влияния» и «Самоотчуждение» имеют самый высокий уровень среди всех кластеров. Мы предполагаем, что педагоги, попавшие в этот кластер, осознают собственную потребность активнее сопротивляться внешнему давлению со стороны других людей и имеют необходимость в отстаивании собственного мнения (позиций, идей), но при этом не практикуют это. Наличие рефлексивного компонента в этом кластере позволяет предположить, что таким людям свойственно анализировать в большей степени поступки других людей, прогнозировать их поведение и действовать в соответствии с ожиданиями окружающих. При этом для этих педагогов свойственна недостаточная автономность, зависимость от других и отчужденность от подлинного переживания «Я». Вследствие самоотчужденности и жизни, «ориентированной на других», у педагогов этого кластера возникает риск потери смысла жизни в связи с тем, что они живут чужими смыслами. Обращают на себя внимание преобладание определенных смысловых уровней в структуре личности педагога в виде высоких баллов по дополнительным шкалам «Риск виктимности», «Риск неплодотворной ориентации» и «Потребитель эмоций ребенка», пусковым механизмом которых становится симбиоз с учащимися и крайний эгоцентризм, которые в свою очередь являются причиной виктимности (стремления быть жертвой и быть в центре внимания). Данный кластер педагогов мы характеризуем как имеющих ложное ощущение аутентичности.

Во второй кластер попали педагоги, которых мы условно обозначили как *автономные* («педагог как призвание»). У этих педагогов преобладают компоненты аутентичности, способствующие сохранению самоидентичности и реализации собственной профессиональной деятельности как призвания. Выраженность собственно аутентичного компонента – шкала «Аутентичная жизнь» – характеризует этих педагогов как хорошо понимающих (когнитивно и эмоционально) себя, способных публично отстаивать свою позицию при необходимости. Преобладание гуманистического уровня делает личность педагога развивающей, способной «вращивать» учеников, стимулируя их к саморазвитию и самораскрытию (поощряя в детях самостоятельность, педагог тем самым помогает им выйти на более высокий уровень аутентичности), а наличие в этом кластере шкалы «Готовности к принятию духовных ценностей» увеличивает личностный потенциал, направленный на собственное созидание и созидание учащихся, снижая

педагогический эгоцентризм. При этом наличие шкалы «Вершитель судьбы ребенка» может говорить о наличии у педагогов ситуативных жестких мер контроля и управления при необходимости. Ценностный компонент аутентичности в представлении параметров «Целеполагание», «Процессуальность жизни», «Результативность жизни», «Локус контроля – жизнь» и «Локус контроля – Я» дополняют характеристику педагогов данного кластера: наличием у них осмысленных целей и временных перспектив, устремленностью в будущее, интереса к жизни, ощущения ее продуктивности и осмысленности, свободы выбора и внутреннего локуса контроля (собственной ответственности). Ведущими стратегиями совладания у этих педагогов являются «Социальное отвлечение», помогающее «выговориться» (снять напряжение) близким людям или обратиться за профессиональной помощью, и «Отвлечение», позволяющее переключаться и получать удовольствие от разных занятий (чтение книг, просмотр фильма, прогулки и т. д.), иногда побыть в одиночестве или находиться в группе людей.

Третий кластер, который мы условно назвали *расщеплено-невротичные*, позволяет выделить педагогов с противоречивыми и деструктивными (нежелательными) смысловыми уровнями в структуре личности педагога – позициями симбиотического донора, симбиотического акцептора – авторитарного педагога. Обе позиции характеризуются использованием учащихся в качестве источника «эмоционального молока» (подпитки) для незрелого (невротичного) педагога [Миронова: 97]. Эгоцентрический уровень в смысловой структуре педагога дополняет вышеизложенное тем, что ученик воспринимается как средство для достижения собственных профессиональных амбиций, показателей и карьерных устремлений, тем самым становясь препятствием для собственного развития и развития учеников. Группоцентрическая направленность характеризует личность педагога только как транслирующую, передающую знания, умения и навыки, необходимые представителю данной культуры [Миронова: 99, 101]. Мы полагаем, что уровень такой «расщепленной» аутентичности может колебаться от низких до высоких значений в зависимости от выраженности невротичного конфликта педагога.

В четвертый кластер попали педагоги, которых мы определили как *адаптивные* («эгоцентрически-совладающие»). Представленность разнообразия копинг-стратегий в этом кластере выше, чем в трех других (рис. 2). Наличие проблемно-ориентированных копингов (принятие ответственности, планирование решения проблемы, положительная переоценка проблема), эмоционально-ориентированных копингов (конфронтации, дистанцирования, поиска социальной поддержки) и копинга избегания, на

наш взгляд, могут быть связаны с высокой реактивностью совладания, карьерными устремлениями и эгоцентрической направленностью педагогов этого кластера. Мы полагаем, что педагоги данного кластера не являются аутентичными или проявляют минимальную аутентичность.

Таким образом, наше исследование позволило нам сделать ряд выводов:

1. Аутентичность в совладающем поведении педагога – сложное интегративное свойство, которое формируется в соответствии с личностным развитием человека и способствует реализации профессионального педагогического призвания, сохранению его самоидентичности в условиях совладания с проблемной ситуацией.

2. Структура аутентичности в совладающем поведении педагога может быть описана и изучена через ее компоненты – собственно аутентичный, рефлексивный, смысловой, ценностный, поведенческий.

3. Проблемно-ориентированные копинги в структуре совладания педагога тесно связаны со смысловым (гуманистическим уровнем и готовностью к принятию духовных ценностей) и ценностным компонентами аутентичности; эмоционально-ориентированные копинги тесно связаны со смысловым, рефлексивным, собственно аутентичным и ценностным компонентами аутентичности.

4. Типологические особенности аутентичности педагогов в совладающем поведении представлены как конформно-виктимный, автономный, расщеплено-невротичный, адаптивный.

Большинство педагогов выборки субъективно оценивают себя как аутентичных людей, при этом нами отмечается высокий уровень самоотчуждения (наряду с остальными низкими критериями аутентичности), что является противоречивым фактом и позволяет нам предположить наличие у многих из них ложного ощущения собственной аутентичности. Таким образом, наше исследование показало, что аутентичность проявляется не только в сохранении самоидентичности личности, но ее можно рассматривать как показатель субъектности в совладающем поведении педагога.

Список литературы

Крюкова Т.Л. Психология совладающего поведения: состояние, проблемы и перспективы //

Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. 2008. Т. 14, № 4. С. 147–153.

Миронова М.Н. Очерк исследования смысловых структур личности педагога // Национальный психологический журнал. 2015. № 2 (18). С. 95–107.

Филатова О.А. Воля и аутентичность: точки пересечения у педагога // Герценовские чтения: психологические исследования в образовании: психологическое и социальное благополучие детей, подростков и молодежи: материалы II Международ. науч.-практ. конф., 10–11 октября, РГПУ им. Герцена. Санкт-Петербург: РГПУ им. А.И. Герцена, 2019. Вып. 2. С. 216–224. DOI 10.33910/herzenpsyconf-2019-2-26.

Wood A., Linley A., Maltby J., Baliousis M., Joseph S. The Authentic Personality: A Theoretical and Empirical Conceptualization and the Development of the Authenticity Scale. *Journal of Counseling Psychology*, 2008, vol. 55, № 3, pp. 385–399. DOI: 10.1037/0022-0167.55.3.385.

References

Krjukova T.L. *Psihologija sovladajushhego povdenija: sostojanie, problemy i perspektivy* [Psychology of coping behavior: current status, problems and prospects]. *Vestnik KGU im. N.A. Nekrasova* [Vestnik Kostroma State University], 2008, vol. 14, № 4, pp. 147–153. (In Russ.).

Mironova M.N. *Ocherk issledovanija smyslovyh struktur lichnosti pedagoga* [Sketch of research of semantic structures of the personality of the teacher]. *Nacional'nyj psihologicheskij zhurnal* [National Psychological Journal], 2015, № 2 (18), pp. 95–107. (In Russ.). DOI: 10.11621/npj.2015.0210.

Filatova O.A. *Volja i autentichnost': tochki peresechenija u pedagoga* [Will and authenticity: Teachers' points of intersection]. *Gercenovskie chtenija: psihologicheskie issledovanija v obrazovanii: psihologicheskoe i social'noe blagopoluchie detej, podrostkov i molodezhi: materialy II Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii, 10–11 oktjabrja* [The Herzen University Studies: Psychology in Education: proceedings of the II International Scientific and Practical Conference St Petersburg, 10–11 October 2019], RGPU im. Gercena. St. Peterburg, RGPU im. A.I. Gercena Publ., vol. 2, 2019, pp. 216–224. (In Russ.). DOI 10.33910/herzenpsyconf-2019-2-26.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

DOI 10.34216/2073-1426-2020-26-2-154-160
УДК 378:004.9

Смолянинова Ольга Георгиевна
Сибирский федеральный университет
Иванов Никита Андреевич
Сибирский федеральный университет

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ В СИСТЕМЕ «БАКАЛАВРИАТ – МАГИСТРАТУРА» В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАЦИОННОГО ОБЩЕСТВА

В статье представлены результаты теоретического анализа феноменов информатизации образования, информационного общества и двухуровневости высшего образования. Обозначена специфика обучения на бакалавриате и в магистратуре, отражена взаимообусловленность бакалавриата и магистратуры. Авторами проведен сравнительный анализ образовательных стандартов бакалавриата и магистратуры по педагогическому и психолого-педагогическому направлениям подготовки как действующей, так и предшествующей версии. Результаты анализа свидетельствуют о тенденции роста преемственности бакалавриата и магистратуры, что выражается в сокращении разрыва содержания стандартов первой и второй ступеней высшего образования. Также сравнительный анализ показал, что в сравнении с предыдущими версиями действующие стандарты педагогического и психолого-педагогического направлений более схожи между собой в части образовательных результатов. Сквозным в статье является вопрос использования интернет-технологий в контексте двухуровневости высшего образования и развития информатизации общества. В условиях возрастания роли интернет-технологий в образовательной деятельности обеспечение системной работы субъектов образования с информационно-образовательной средой вуза.

Ключевые слова: индустрия 4.0, информационное общество, информатизация образования, интернет-технологии, электронное обучение, дистанционные образовательные технологии, Болонское соглашение, высшее образование, бакалавриат, магистратура.

Информация об авторах: Смолянинова Ольга Георгиевна, ORCID 0000-0002-5597-6348, доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, заведующий кафедрой информационных технологий обучения и непрерывного образования, директор Института педагогики, психологии и социологии, Сибирский федеральный университет, г. Красноярск, Россия.

E-mail: smololga@mail.ru

Иванов Никита Андреевич, магистрант, методист лаборатории информационных и телекоммуникационных технологий кафедры информационных технологий обучения и непрерывного образования, Институт педагогики, психологии и социологии, Сибирский федеральный университет, г. Красноярск, Россия.

E-mail: ni7923049@gmail.com

Дата поступления статьи: 13.04.2020.

Для цитирования: Смолянинова О.Г., Иванов Н.А. Некоторые аспекты профессиональной подготовки в системе «бакалавриат – магистратура» в условиях информационного общества // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. Т. 26, № 2. С. 154–160. DOI 10.34216/2073-1426-2020-26-2-154-160.

Ol'ga G. Smolyaninova
Siberian Federal University
Nikita A. Ivanov
Siberian Federal University

SOME ASPECTS OF TRAINING IN BACHELOR-MASTER SYSTEM IN THE INFORMATION SOCIETY

The article presents the results of theoretical analysis of the phenomena of informatisation of education, information society and two-level higher education. The specifics of training at the bachelor's and master's degrees are indicated, and the interdependence of the bachelor's and master's degrees is reflected. The authors conducted a comparative analysis of educational standards for bachelor's and master's degrees in pedagogic and psychological-pedagogic areas of training, both the current and previous versions. The results of the analysis indicate a tendency to increase the continuity of bachelor's and master's degrees, which is expressed in reducing the gap between the content of standards of the first and second stages of higher education. Also, the comparative analysis showed that in comparison with previous versions, the current standards of pedagogic and psychological-pedagogic directions are more similar to each other in terms of educational results. A cross-cutting issue in the article is the use of Internet technologies in the context of two-level higher education and the development of informatisation of society. In the context of the increasing role of Internet technologies in educational activities, in the opinion of the authors, the systemic in nature of informatisation of higher education is significant, in particular, providing the system work of actors in education with the information-educational environment of a higher education institution.

Keywords: industry 4.0, information society, education informatisation, Internet technology, e-learning, distance education technologies, Bologna process, higher education, bachelor, master.

Information about the authors: Ol'ga G. Smolyaninova, ORCID 0000-0002-5597-6348, Doctor of Pedagogic Sciences, Professor, academician of RAE, head of the department of information technologies in education and lifelong learning, director of institute of education, psychology and sociology, Siberian Federal University, Krasnoyarsk, Russia.

E-mail: smololga@mail.ru

Nikita A. Ivanov, master student, methodologist of the laboratory of information and telecommunications technologies, department of information technologies in education and lifelong learning, institute of education, psychology and sociology, Siberian Federal University, Krasnoyarsk, Russia.

E-mail: ni7923049@gmail.com

Article received: April 13, 2020.

For citation: Smolyaninova O.G., Ivanov N.A. Some aspects of training in bachelor-master system in the information society. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2020, vol. 26, № 2, pp. 154–160 (In Russ.). DOI 10.34216/2073-1426-2020-26-2-154-160.

Переход к индустрии 4.0 как этап развития информационного общества знаменует собой качественные изменения в социуме, вызванные ростом охвата и интенсивности внедрения информационно-коммуникационных технологий в сферы человеческой жизни, сближением и переплетением реального пространства с виртуальным. В информационной эре особая роль отводится цифровым технологиям, которые, с одной стороны, открывают новые возможности в обеспечении комфорта жизнедеятельности за счет сокращения временных, экономических затрат, оптимизации трудовой и учебной деятельности, автоматизации процессов, а с другой стороны, их активное использование влечет за собой изменения в сознании людей, в мировосприятии, образе и качестве жизни, отчасти представляет собой угрозу ввиду роста масштабов роботизации, использования искусственного интеллекта [Шефер, Носова, Лебедева: 56].

Вместе с тем информатизация или цифровизация отраслей, сфер человеческой жизни способствует приобретению и развитию необходимых для жизни в цифровой эпохе навыков, связанных с обучением в течение всей жизни, использованием цифровых технологий для решения широкого спектра задач, включая образовательные и профессиональные. Общемировая тенденция такова, что процессы преподавания и учения переносятся из реального мира в виртуальное пространство. Интернет активно применяется в том числе в целях обучения и самообразования, что способствует развитию познавательной активности и самостоятельности обучающихся, обеспечивает реализацию модели непрерывного образования, с психолого-педагогической точки зрения подкрепляемую взаимодополняющими друг друга форматами поддержки и сопровождения образовательной деятельности, которые, в свою очередь, в условиях информационного общества сопряжены с информационно-коммуникационными технологиями, в частности сетевыми (интернет-поддержка, сетевая дистанционная поддержка, интернет-сопровождение).

З.И. Горбачук отмечает, что информатизация образования обеспечивает интеграцию системы отечественного образования в мировое образовательное пространство, положительно сказывается на развитии образования в целом и отдельно взятой личности в части оттачивания навыков самоопределения. Информатизация образования по своей сути двойственна, поскольку приводит к изменению норм реализации учебно-воспитательного процесса, оказывает влияние на выработку личностных позиций субъектов образования и в то же время реализуется за счет деятельности человека, определяемой такими параметрами, как мотивация, интересы, цели и пр. Помимо положительного влияния информатизации, сказывающегося на характере взаимодействия педагога и обучающегося и обеспечивающего переход к диалогичности, отмечаются негативные последствия, которые связаны с отходом от фундаментальности образования, появлением функциональной неграмотности [Горбачук].

Информатизация образования находится в отношении взаимовлияния с информатизацией общества. С развитием информационного общества, важнейшей характеристикой которого является его «сетевой» характер, актуализирующий применение и развитие интернет-технологий в жизнедеятельности современного человека, связано становление в противовес знаниевой подготовке новой образовательной парадигмы, призванной обеспечить условия для самореализации личности [Смолянинова, Достовалова, Лукьянова: 28].

Параллельно с развитием информатизации общества и информатизации образования происходит реформирование системы высшего образования в соответствии с положениями Болонского соглашения, частным случаем которого является переход к двухуровневой системе «бакалавриат – магистратура». По данным, которые приводит НИУ ВШЭ, численность обучающихся в магистратуре студентов растет в России с 2011 года. Среди выпускников бакалавриата и специалитета возможность продолжения образования в магистратуре востребована: так, если в 2011/12 учебном году доля поступивших в магистратуру в совокупности из выпускников

бакалавриата и специалитета составляла 3,7 % по стране, то к 2015/16 учебному году их число выросло до 12,1 % [Житков, Платонова: 6].

Целью настоящей статьи является научное осмысление проблемы содержания и организации обучения в двухуровневой системе высшего образования в условиях информационного общества (на примере педагогического и психолого-педагогического направлений подготовки). Особое внимание уделено рассмотрению магистерской подготовки как феномена культуры и образования. Актуальность затрагиваемой в статье проблематики связана с наступлением четвертой промышленной революции, расширяющей возможности информатизации образования как следствия и инструмента становления информационного общества, обусловлена спецификой воплощения идеологии Болонского процесса в России, расширением использования информационно-коммуникационных технологий в системе высшего образования, изменением соотношения процессов преподавания и учения, со значительным перевесом в сторону самостоятельного учения.

Реформирование системы высшего образования в России на фоне внедрения положений Болонского соглашения, в частности переход на двухуровневую систему высшего образования, воспринимается и по сей день неоднозначно [Усова: 200], в том числе профессиональным сообществом. Одной из причин этого может служить то обстоятельство, что реформированию профессионального образования как за рубежом, так и в России сопутствует ряд трудностей [Власова: 89]. В контексте российских реалий исследователи выделяют проблему, связанную с востребованностью профессионалов различных уровней («бакалавр», «специалист» («магистр»)), идентифицируя ее как проблему оценки работодателями выпускников с точки зрения их профессионализма, дифференциации в применении бакалавров и магистров на рынке труда [Власова: 90; Остыловская, Шершнева, Осипов: 20; Усова: 200]. По сути, эта проблема напрямую связана со сменой характера культуры нынешнего социума: с гуманитарной, передававшейся из поколения в поколения, в которой система образования определялась дисциплинарностью и обеспечивала формирование целостного представления о мире, на мозаичную, которая, по выражению французского социального психолога А. Моля, воспринимается человеком в виде фрагментов, вырываемых из омывающего ее информационного потока [Власова: 90].

Существенным является то, что реформирование системы образования в соответствии с положениями Болонского соглашения происходило и происходит в контексте информационного общества, которое, по сути, и породило мозаичный тип культуры, дистанционный и смешанный форматы

реализации образовательных программ. В частности, электронное обучение «является одним из ответов на вызовы информационного общества», его использование дает возможность принять вызовы глобализации и информатизации как обществу в целом, так и университетам в частности [Смолянинова, Достовалова, Лукьянова: 80]. Наряду с обеспечением обучения на расстоянии электронное обучение может являться методом повышения эффективности и качества аудиторного (очного) обучения [Мошкина]. В условиях внедрения федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) электронное обучение есть неотъемлемая составляющая эффективного образования в университете независимо от уровня и формы обучения, функциональность применения его инструментов обеспечивает высоковероятное приобретение позитивного образовательного опыта обучающимися [Безызвестных: 25].

Информационное общество характеризуется множественными изменениями, его следствием являются массовое распространение информационных технологий, развитие компьютеризации и информатизации. Информатизация как процесс широкомасштабного применения ИКТ во всех сферах общественной жизни воздействует на качество и образ жизни каждого человека, в том числе на организационном уровне [Смолянинова, Достовалова, Лукьянова: 8]. По справедливому замечанию А.А. Ахаяна, если в предыдущем столетии взаимодействие учителя и учеников, в сущности, представляло собой модель идеального газа, в котором частицы не взаимодействуют друг с другом до «прямого столкновения», то в XXI веке субъекты образования, находясь «в поле инфоноосферы», взаимодействуют со значительно большей дальностью и более высокой скоростью [Ахаян]. Тем более что для людей возраста 20–30 лет наиболее релевантными способами решения задач и проблем различного спектра, в том числе учебно-познавательных, выступают цифровые технологии [Ломаско].

Качество профессиональной подготовки в двухуровневой системе высшего образования определяется реализацией принципа преемственности, который подразумевает, что на «выходе» из одной программы выпускник уже обладает компетенциями, необходимыми для освоения последующей образовательной программы [Остыловская, Шершнева, Осипов: 21]. Практика же показывает, что это не всегда так, и вчерашний «физик» сегодня может стать «лириком», то есть кардинально сменить направление обучения в магистратуре, что можно рассматривать как преимущество на фоне тенденции перехода к полипрофессионализму, обуславливающей прогнозируемую высокую востребованность многопрофильных специалистов на рынке труда.

Реализация принципа преемственности в двухступенчатой системе профессиональной подготовки находит отражение в динамике содержания ФГОС ВО. В частности, в предыдущих версиях ФГОС ВО по направлениям «Педагогическое образование» и «Психолого-педагогическое образование» (уровень бакалавриата) такие виды деятельности (профессиональных задач), как организационно-управленческая (управленческая) и методическая, которые входят в содержание действующих ФГОС ВО 3++ и бакалавриата, и магистратуры, не были представлены и были отражены только в ФГОС ВО магистратуры. Таким образом, можно отметить сокращение разрыва содержания стандартов бакалавриата и магистратуры. Актуальные ФГОС ВО по двум направлениям подготовки – «Педагогическое образование» и «Психолого-педагогическое образование» (уровни бакалавриата и магистратуры) – более идентичны по содержанию, чем предшествующие версии, что дает основание полагать о возрастании универсализации профессиональной подготовки педагогов и педагогов-психологов.

Как отмечал С.Г. Кара-Мурза, отечественная (российская) система высшего образования выступает одновременно продуктом культуры и средством ее воспроизводства. Двухуровневость высшего образования подразумевает коренное изменение матрицы, на которой воспроизводится культура. Личность в современном обществе с присущей ему мозаичной культурой есть не что иное, как элемент системы, «винтик», что в иерархичной логике двухуровневой системы подготовки соответствует ступени бакалавриата: бакалавр выступает как исполнитель, узкий специалист, деятельность которого призвана поддерживать функционирование системы и предполагает исполнение профессиональных обязанностей строго в соответствии с регламентом. Магистр же предстает самостоятельным аналитиком, в функционал которого может входить создание новых алгоритмов профессиональной деятельности [Власова: 90–92].

Ориентирами для формулирования профессиональных компетентностей на уровне магистратуры являются, во-первых, специфика сферы профессиональной деятельности, во-вторых, особенности объектов и видов профессиональной деятельности в магистратуре, в-третьих, задачи всех типов будущей профессиональной деятельности [Смолянинова, Бекузарова, Иманова: 5]. Портрет магистра вбирает в себя компетенции бакалавра и дополнительные компетенции, а именно:

– системное осмысление сферы обучения и владение связанными с ней навыками и методами исследований;

– способность планировать, реализовывать и использовать исследование с признаками научной достоверности;

– способность критически относиться к новым и сложным идеям (анализировать, синтезировать и оценивать) [Смолянинова, Савельева, Достовалова: 31].

С точки зрения системности в высшем образовании нам представляется важным соответствующее применение средств электронного обучения и дистанционных образовательных технологий, а именно системное интернет-сопровождение образовательной деятельности в масштабе реализации образовательной программы, под которым мы понимаем комплексную реализацию дидактического потенциала информационно-образовательной среды, интегральное использование электронных образовательных ресурсов, функционала информационных систем в вузовской подготовке. Системная работа с электронной информационно-образовательной средой оптимальна в условиях организации обучения в магистратуре и, на наш взгляд, позволит наряду с непрерывностью обучения, сбалансированностью аудиторной и внеаудиторной работы обеспечить целостность содержания образования и образовательной деятельности, в какой-то степени заместив дефициты обучения, обусловленные контекстом мозаичной культуры. Кроме того, с учетом развития электронного обучения, перехода к smart-образованию актуализируется задача реализации элементов мобильной информационно-образовательной среды вуза посредством цифровых инструментов, в частности реализации адаптивного дизайна веб-ресурсов, внедрения и использования в образовательном процессе QR-кодов, применения мобильных приложений и пр.

Специфика профессиональной подготовки в магистратуре сопряжена с образовательным результатом на «выходе», подразумевающим способность к преобразованию действительности, в частности в избранной профессиональной деятельности, поэтому предполагает исследовательскую направленность содержания образования [Никулина: 53]. Помимо исследовательской направленности значимой для магистратуры является практико-ориентированная организация профессиональной подготовки, что обусловлено усложнением требований к условиям реализации магистерских образовательных программ на качественном уровне, в том числе путем расширения граней профессиональной деятельности, усложнения профессиональных компетенций и профессиональных задач по соответствующим видам профессиональной деятельности [Смолянинова, Бекузарова, Иманова: 5]. Сопоставление содержания действующих стандартов бакалавриата и магистратуры по направлениям «Педагогическое образование» и «Психолого-педагогическое образование» (ФГОС 3++) позволяет констатировать, что при переходе на вторую ступень высшего образования перечень задач профес-

сиональной деятельности, к реализации которых готовят выпускника, дополняется задачами научно-исследовательского типа, в логике практико-ориентированности расширяется содержание соответствующей общепрофессиональной компетенции (ОПК-8).

Трансформация роли преподавателя университета, отчетливо выраженная в магистратуре, служит следствием информатизации или цифровизации общества и представляет собой одну из тенденций развития системы высшего образования, выражающуюся в проектировании и реализации преподавателем электронных обучающих курсов на базе систем управления обучением, сопровождении процесса образования независимо от формата образовательной деятельности, будь то очное взаимодействие, дистанционное или смешанное обучение [Ломаско].

Важным аспектом магистерской подготовки выступает ее андрагогическое осмысление. Однако помимо специалистов с внушительным стажем и опытом работы контингент обучающихся в магистратуре представлен новоиспеченными выпускниками 21–22 лет, данный возраст с позиции социальной психологии определяется как ранняя зрелость – этап, когда уже приобретен некоторый жизненный и профессиональный опыт, и использование личных ресурсов, включая интеллектуальные способности, направлено на выстраивание карьеры и избрание жизненного стиля [Лебедева: 81], на решение практических проблем с помощью научно-методологического аппарата [Бекузарова, Ермолович: 115]. Магистерское образование также можно рассматривать с точки зрения профессионального становления, определить его как этап профессионализации, восхождения к профессиональному акме – состоянию, характеризующемуся высокой степенью мобилизованности, ориентированной на личностно-профессиональную самореализацию [Скуднова, Кобышева, Шалова: 275].

Профессиональной подготовке на уровне магистратуры свойственна гибкость, выражающаяся в моментальном и опережающем реагировании на общественные запросы. Профессиональная деятельность наиболее быстро откликается на изменения в социуме, охватывающие многие устоявшиеся виды деятельности, которые с течением времени теряют востребованность и исчезают [Лебедева: 80]. Эксперты компании Microsoft прогнозируют, что 65 % нынешних обучающихся школ и университетов в будущем станут представителями пока не существующих профессий [Воронина: 232]. В этом смысле магистратура как компонент, ступень существующей структуры высшего образования дает возможность при необходимости ускоренно подготовить выпускников по профессиям и специальностям, востребованным на рынке труда, содействует в становлении кон-

курентоспособности магистрантов [Лебедева: 80]. Использование интернет-технологий и цифровых инструментов в вузовской подготовке позволяет обеспечить эффективное непрерывное обучение и самообразование магистрантов, способствует сопряжению ими теории с практической (профессиональной) деятельностью и, следовательно, может содействовать приросту уровня профессионализма студентов и выпускников магистерских программ.

Подводя итог всему вышеизложенному, можно сделать вывод о специфичности двухуровневой организации профессиональной подготовки студентов вуза, связанной с условиями информационного общества, детерминирующими возрастание роли Интернета в образовательной деятельности, и особенностями магистерского образования, такими как: преемственность с программами бакалавриата в части содержания обучения и образовательных результатов (с их усложнением и, как следствие, изменением профессиональной позиции магистров); преимущественная ориентация на самообразование студентов и расширение научно-исследовательской работы, ее сопряженности с практической деятельностью; неоднородность контингента обучающихся относительно возраста, профиля (направленности) предыдущего образования и готовности к научно-исследовательской деятельности.

В условиях развития подходов к использованию в образовательной практике информационно-коммуникационных технологий, что составляет основу идеологии цифровой трансформации образования, а также на фоне увеличения доли внеаудиторной работы студентов, явленного при переходе из бакалавриата в магистратуру, становится актуальной задача системного обеспечения реализации образовательных программ средствами интернет-технологий, которое предполагает в том числе создание условий для реализации элементов мобильного обучения. С учетом современного социокультурного контекста комплексное и эффективное применение интернет-технологий в рамках реализации двухуровневой модели «бакалавриат – магистратура» можно считать одним из важнейших условий результативной организации профессиональной подготовки студентов.

Список литературы

Ахаян А.А. Сетевая личность как педагогическое понятие: приглашение к размышлению // Письма в Эмиссия. Оффлайн (The Emissia.Offline Letters): электронный научный журнал. 2018. № 4. URL: <http://www.emissia.org/offline/2017/2560.htm> (дата обращения: 27.02.2020).

Безызвестных Е.А. Электронный портфолио как средство формирования ИКТ-компетентности будущих педагогов-тьюторов: дис. ... канд. пед. наук. Красноярск, 2019. 290 с.

Бекузарова Н.В., Ермолович Е.В. Квазипрофессиональный характер смешанного обучения в педагогической магистратуре // Высшее образование в России. 2012. № 10. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kvaziprofessionalnyy-harakter-smeshannogo-obucheniya-v-pedagogicheskoy-magistrature> (дата обращения: 27.02.2020).

Власова Е.М. Проблемы перехода российского общества к двухуровневой системе высшего образования // Теория и практика общественного развития. 2014. № 1. С. 89–93.

Воронина Ю.В. Цифровая грамотность педагога: анализ содержания понятия и структура // Вестник Оренбургского государственного педагогического университета. Электронный научный журнал. 2019. № 4 (32). С. 232–245.

Горбачук З.И. Информатизация образования: социокультурный контекст: дис. ... канд. социол. наук. Ростов н/Д, 2005. 169 с.

Житков К.В., Платонова Д.П. Магистратура в России: рост спроса и предложения, дифференциация по регионам и вузам // Факты образования. 2016 (декабрь). Вып. 9. URL: https://ioe.hse.ru/data/2017/01/26/1114567851/Факты_образования_Выпуск_9_Магистратура_в_России.pdf (дата обращения: 27.02.2020).

Лебедева Л.И. Особенности магистерского образования в отечественной высшей школе // Известия ВГПУ. 2008. № 6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-magisterskogo-obrazovaniya-v-otechestvennoy-vysshey-shkole> (дата обращения: 27.02.2020).

Ломаско П.С. Роль интерактивного цифрового контента при реализации онлайн-обучения в современном университете // Современное образование. 2017. № 4. URL: http://e-notabene.ru/pp/article_24870.html (дата обращения: 27.02.2020).

Мошкина Е.В. Организационно-педагогическое сопровождение процесса подготовки студентов заочной формы в условиях электронного обучения: дис. ... канд. пед. наук. Красноярск, 2014. 177 с.

Никулина Е.Г. Построение содержания профессиональной подготовки в магистратуре педагогического вуза // Вестник евразийской науки. 2014. № 5 (24). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/postroenie-soderzhaniya-professionalnoy-podgotovki-v-magistrature-pedagogicheskogo-vuza> (дата обращения: 27.02.2020).

Остыловская О.А., Шершинева В.А., Осипов Н.Н. Формирование научно-исследовательской компетентности бакалавров ИТ-направлений подготовки в процессе обучения математике: монография. Красноярск: Литера-принт, 2019. 216 с.

Скуднова Т.Д., Кобышева Л.И., Шалова С.Ю. Психолого-педагогическая антропология: учебное пособие. М.; Берлин: Директ-Медиа, 2018. 355 с.

Смолянинова О.Г., Бекузарова Н.В., Иманова О.А. Концептуальные основы, методика органи-

зации и информационное сопровождение практик магистерской программы «Образовательный менеджмент»: учебно-методическое пособие. Красноярск: Сиб. федер. ун-т, 2013. 150 с.

Смолянинова О.Г., Достовалова Е.В., Лукьянова О.А. Современные информационные технологии образования. Электронный портфолио: учеб. пособие. Красноярск: ИПК СФУ, 2009. 134 с.

Смолянинова О.Г., Савельева О.А., Достовалова Е.В. Компетентностный подход в системе высшего образования: монография. Красноярск: Сибирский федеральный университет, 2008. 196 с.

Усова А.В. Проблемы реформирования системы высшего образования в Российской Федерации // Актуальные проблемы экономики, управления и права: сборник научных работ (статей) обучающихся. Хабаровск: Хабаровский государственный университет экономики и права, 2015. С. 199–201.

Шеффер О.Р., Носова Л.С., Лебедева Т.Н. Электронное портфолио в системе подготовки студентов бакалавриата к будущей профессиональной деятельности // Информатика и образование. 2019. № 2. С. 56–62.

References

Ahajan A.A. *Setevaja lichnost' kak pedagogicheskoe ponjatie: priglasenie k razmyshleniju* [The network personality as a pedagogical concept: an invitation to meditation]. *Pis'ma v Jemissija. Offlajn (The Emissia. Offline Letters): jelektronnyj nauchnyj zhurnal [The Emissia. Offline Letters: electronic scientific journal]*, 2018, № 4. URL: <http://www.emissia.org/offline/2017/2560.htm> (date access: 27.02.2020). (In Russ.)

Bezyzvestnyh E.A. *Jelektronnyj portfolio kak sredstvo formirovaniya IKT-kompetentnosti budushih pedagogov-t'jutorov* [E-portfolio as a means of forming ICT competence of future teachers-tutors]: dis. ... kand. ped. nauk. Krasnoyarsk, 2019, 290 p. (In Russ.)

Bekuzarova N.V., Ermolovich E.V. *Kvaziprofessional'nyj karakter smeshannogo obuchenija v pedagogicheskoy magistrature* [Quasi-professional character of blended learning of Master degree in Education]. *Vyshee obrazovanie v Rossii* [Higher Education in Russia], 2012, № 10. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kvaziprofessionalnyy-harakter-smeshannogo-obucheniya-v-pedagogicheskoy-magistrature> (date access: 27.02.2020). (In Russ.)

Vlasova E.M. *Problemy perehoda rossijskogo obshhestva k dvuhurov-nevoj sisteme vysshego obrazovaniya* [The problems of transition to a two-level system of higher education in Russia]. *Teoriya i praktika obshhestvennogo razvitija* [Theory and practice of social development], 2014, № 1, pp. 89–93. (In Russ.)

Voronina Ju.V. *Cifrovaja gramotnost' pedagoga: analiz soderzhaniya ponjatija i struktura* [Digital fluency of the teacher: analysis of maintenance of

a concept and structure]. *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo pedagogičeskogo universiteta. Jelektronnyj nauchnyj zhurnal* [Vestnik of Orenburg State Pedagogical University], 2019, № 4 (32), pp. 232–245. (In Russ.)

Gorbachuk Z.I. *Informatizacija obrazovanja: sociokul'turnyj kon-tekst* [Informatization of education: socio-cultural context]: dis. ... kand. sociol. nauk. Rostov-on-Don, 2005, 169 p. (In Russ.)

Zhitkov K.V., Platonova D.P. *Magistratura v Rossii: rost sprosa i predlozhenija, differenciacija po regionam i vuzam* [Master's degree programs in Russia: growth of demand and supply, differentiation by regions and universities]. *Fakty obrazovanja, vypusk № 9 (dekabr' 2016 g.)* [Facts of Education, vol. 9 (December 2016)]. URL: [https://ioe.hse.ru/data/2017/01/26/1114567851/Fakty obrazovanja Vypusk 9 Magistratura v Rossii.pdf](https://ioe.hse.ru/data/2017/01/26/1114567851/Fakty_obrazovanja_Vypusk_9_Magistratura_v_Rossii.pdf) (date access: 27.02.2020). (In Russ.)

Lebedeva L.I. *Osobennosti masterskogo obrazovanja v otechestvennoj vysshej shkole* [Features OF Master's Education in Russian higher education]. *Izvestija VGPU* [Proceedings of Volgograd State Pedagogical University], 2008, № 6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-masterskogo-obrazovaniya-v-otechestvennoj-vysshey-shkole> (data obrashhenija: 27.02.2020). (In Russ.)

Lomasko P.S. *Rol' interaktivnogo cifrovogo kontenta pri realizacii onlajn-obuchenija v sovremennom universitete* [The role of interactive digital content in implementing online learning in a modern University]. *Sovremennoe obrazovanie* [Modern education], 2017, № 4. URL: http://e-notabene.ru/pp/article_24870.html (data obrashhenija: 27.02.2020). (In Russ.)

Moshkina E.V. *Organizacionno-pedagogičeskoe soprovozhdenie processa podgotovki studentov zaochnoj formy v uslovijah jelektronnogo obuchenija* [Organizational and pedagogical support of the process of training students by correspondence in the conditions of e-learning]: dis. ... kand. ped. nauk. Krasnoyarsk, 2014, 177 p. (In Russ.)

Nikulina E.G. *Postroenie soderzhaniya professional'noj podgotovki v magistrature pedagogičeskogo vuza* [Constructing the content of professional education for Master of Education studies]. *Vestnik evrazijskoj nauki* [The Eurasian Scientific Journal], 2014, № 5 (24). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/postroenie-soderzhaniya-professionalnoy-podgotovki-v-magistrature-pedagogičeskogo-vuza> (date access: 27.02.2020). (In Russ.)

Ostylovskaja O.A., Shershneva V.A., Osipov .N. *Formirovanie nauchno-issledovatel'skoj kompetentnosti bakalavrov IT-napravlenij podgotovki v processe obuchenija matematike* [Formation of research competence of bachelors of it training areas in the process of teaching mathematics]: monografija. Krasnoyarsk, Litera-print Publ., 2019, 216 p. (In Russ.)

Skudnova T.D., Kobysheva L.I., Shalova S.Ju. *Psichologo-pedagogičeskaja antropologija* [Psychological and pedagogical anthropology]: uchebnoe posobie. Moscow, Berlin, Direkt-Media Publ., 2018, 355 p. (In Russ.)

Smoljaninova O.G., Bekuzarova N.V., Imanova O.A. *Konceptual'nye osnovy, metodika organizacii i informacionnoe soprovozhdenie praktik masterskoj programmy «Obrazovatel'nyj menedzhment»* [Conceptual foundations, methods of organization and information support of practices of the master's program «Educational management»]: uchebno-metodičeskoe posobie. Krasnoyarsk, Sib. feder. un-t, 2013, 150 p. (In Russ.)

Smoljaninova O.G., Dostovalova E.V., Luk'janova O.A. *Sovremennye informacionnye tehnologii obrazovanja. Jelektronnyj portfolio* [Modern information technologies of Education. E-portfolio]: ucheb. posobie. Krasnoyarsk, IPK SFU Publ., 2009, 134 p. (In Russ.)

Smoljaninova O.G., Savel'eva O.A., Dostovalova E.V. *Kompetentnost'nyj podhod v sisteme vysshego obrazovanja* [Competence approach in the higher education system]: monografija. Krasnoyarsk, Sibirskij federal'nyj universitet Publ., 2008, 196 p. (In Russ.)

Usova A.V. *Problemy reformirovanija sistemy vysshego obrazovanja v Rossijskoj Federacii* [The problems of reforming the system of higher education in Russian Federation]. *Aktual'nye problemy jekonomiki, upravlenija i prava: sbornik nauchnyh rabot (statej) obuchajushhihsja* [Current problems of economics, management and law: collection of scientific papers (articles) of students]. Khabarovsk, Habarovskij gosudarstvennyj universitet jekonomiki i prava Publ., 2015, pp. 199–201. (In Russ.)

Shefer O.R., Nosova L.S., Lebedeva T.N. *Jelektronnoe portfolio v sisteme podgotovki studentov bakalavriata k budushhej professional'noj dejatel'nosti* [E-portfolio in the system of preparation of students of baccalaureate for future professional activity]. *Informatika i obrazovanie* [Informatics and Education], 2019, № 2, pp. 56–62. (In Russ.)

ФОРМИРОВАНИЕ КОГНИТИВНЫХ УМЕНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОГО ОБУЧЕНИЯ

В статье рассматривается проблема формирования когнитивных умений обучающихся при обучении их математике в современном информационном обществе. Автор рассматривает технологии обучения и средства формирования у студентов когнитивных навыков, которые наилучшим образом способствуют достижению данной цели. Представлены методические аспекты применения в математическом образовании студентов обучения в сотрудничестве, проектного и проблемного обучения, а также сетевого обучения. В статье рассмотрены различные средства формирования когнитивных навыков, которые могут быть использованы преподавателем высшей школы. К ним относятся: совместная разработка учебного контента, выполнение учебных сетевых проектов, обучение в модели «перевернутый класс», на массовых открытых онлайн-курсах, в сетевых образовательных сообществах. Особое внимание уделяется вопросу организации учебной деятельности студентов в сетевом образовательном сообществе. Анализ преимуществ обучения в сетевом образовательном сообществе позволяет автору сделать вывод о целесообразности их использования в учебном процессе. Для организации сетевого обучения студентов и сотрудничества предлагается использовать одну из виртуальных образовательных сред – платформу Sakai, которая предоставляет большие возможности в конструировании собственной информационной среды поддержки образовательного процесса.

Ключевые слова: когнитивные умения, цифровизация обучения, математическое образование, технологии обучения, сетевое образовательное сообщество, проектное обучение, платформа Sakai.

Информация об авторе: Кузнецова Ирина Викторовна, ORCID 0000-0002-1780-2953, кандидат педагогических наук, доцент, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского г. Ярославль, Россия.

E-mail: gits70@mail.ru

Дата поступления статьи: 10.02.2020.

Для цитирования: Кузнецова И.В. Формирование когнитивных умений обучающихся в условиях цифрового обучения // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. Т. 26, № 2. С. 161–165. DOI 10.34216/2073-1426-2020-26-2-161-165.

Irina V. Kuznetsova

Ushinsky Yaroslavl State Pedagogic University

FORMATION OF COGNITIVE SKILLS OF STUDENTS IN CONDITIONS OF DIGITAL LEARNING

This article deals with the problem of formation of coherent skills of students when teaching them mathematics in modern information society. The author considers learning technologies and means of building cognitive skills in students, which best contribute to this goal. Methodological projects of application in mathematical education of students of training in cooperation, design and problem training, as well as network training are presented. The article considers various means of cognitive skills formation, which can be used by the teacher of higher school. These include joint development of educational content, implementation of educational network projects, training in the «inverted class» model, on mass open online courses, in network educational communities. Special attention is paid to the organization of educational activities of students in the network educational community. An analysis of the benefits of education in the online education community allowed the author to make one aware of the feasibility of using them in the educational process. It is proposed to use one of the virtual educational environments – Sakai platform, which provides great opportunities in designing its own information environment to support the educational process, for the organisation of online student education and cooperation.

Keywords: cognitive skills, digitalisation of learning, mathematical education, learning technologies, network education community, project training, Sakai platform.

Information about the author: Irina V. Kuznetsova, ORCID 0000-0002-1780-2953, PhD-candidate (Pedagogy), Associate Professor, Ushinsky Yaroslavl State Pedagogic University, Yaroslavl, Russia.

E-mail: gits70@mail.ru

Article received: February 10, 2020.

For citation: Kuznetsova I.V. Formation of cognitive skills of students in conditions of digital learning. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2020, vol. 26, № 2, pp. 161–165 (In Russ.). DOI 10.34216/2073-1426-2020-26-2-161-165.

Ключевая цель когнитивного обучения состоит в развитии всей совокупности умственных способностей обучающегося [Бодряков: 104]. Главной задачей преподавателя вуза цифрового общества является формирование у обучающихся когнитивных умений, которые позволили бы им не только эффективно осуществлять будущую профессиональную деятельность, но и легко изменять ее, осваивать новые знаниевые системы. Поэтому проблема формирования когнитивных умений обучающихся является весьма актуальной дидактической задачей.

Под когнитивными умениями в цифровую эпоху будем понимать умения не только самостоятельно приобретать знания, но и конструировать их, принимать нестандартные решения в условиях неопределенности, осуществлять проектирование и рефлексию своей деятельности.

Цифровизация общества влечет за собой внесение изменений в систему российского образования, и в частности в обучение математике, которое должно подготовить индивида к жизни в цифровом обществе [Ермаков: 45]. Что же мы понимаем под понятием «цифровизация обучения»? Какие качественные характеристики ему присущи?

В проекте «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации» цифровизация обучения представлена как процесс построения цифрового образовательного пространства, в котором обучающиеся осуществляют активное и многообразное взаимодействие не только при получении ими новых знаний, но сами создают их с использованием всех возможностей технологий сетевого общения.

Реалии современного образования таковы, что глобальная сеть Интернет внесла изменение в способы получения и передачи информации, неформальное обучение, осуществляемое через построение сетевых образовательных сообществ, личных социальных сетей и др., стало играть значительную роль в образовании. Формирование у студентов когнитивных умений в сетевом обществе закономерно приводит к необходимости рассмотрения образовательных технологий (табл. 1), которые могут быть эффективно использованы для достижения этой цели в условиях цифровизации образования.

В эпоху цифрового образования обучение математике в сотрудничестве возможно организовать посредством создания студентами учебного контента по определенной тематике. Например, с целью организации обучения в сотрудничестве и формирования навыков решения практических задач по аналитической геометрии у студентов-математиков 1 курса Ярославского государственного педагогического университета была использована методика взаимообмена заданиями. Суть этой методики: студенты делились на группы по собственному желанию, каждая подгруппа составляла геометрические задачи, используя краеведческий материал Ярославля по изучаемым разделам, затем подгруппы обменивались задачами с другими подгруппами, решали их. Приведем одну из задач, составленную студентами.

Задача 1. В городе Ярославле осуществляют образовательную деятельность три университета: ЯГПУ, ЯГМУ и ЯрГУ, заданных точками А, В и С (рис. 1). Точкой Н на карте обозначен Хлебозавод № 1 г. Ярославля. Известно, что от точки Н

Таблица 1

Технологии обучения и средства формирования у студентов когнитивных навыков

Технологии обучения	Средства формирования когнитивных навыков
Обучение в сотрудничестве (cooperative learning)	Совместная разработка учебного контента (например, на web-сайт Wiki)
Проектное обучение	Выполнение учебных сетевых проектов
Проблемное обучение	Обучение в модели «перевернутый класс» (flipped learning), выполнение web-квестов
Онлайн-обучение, сетевое обучение	Обучение на массовых открытых онлайн-курсах, обучение в сетевых образовательных сообществах



Рис. 1. Схема к условию задачи 1

до В – 3,38 см (в данном масштабе), от А до Н – 7,58 см, а от А до С – 18,1 см. Составить уравнение сторон, которые соединяют три университета в треугольник.

К положительным аспектам совместного обучения стоит отнести обмен знаниями, объединение полезных навыков, интеграция различных точек зрения [Гришко: 63]. При применении технологии обучения в сотрудничестве преподаватель является не только носителем знаний, разработчиком, распределителем знаний, но и курирует цифровые платформы, где размещается учебный контент, анализирует учебный материал, который собирается на этих платформах для студентов, консультирует и дает комментарии в режиме чата. При использовании данной технологии межличностная коммуникация становится более интенсивной.

Одним из эффективных технологий формирования когнитивных навыков у студентов при обучении их математике является овладение обучающимися проектной деятельностью в цифровой образовательной среде. Результатом проектной деятельности обучающихся является конкретный продукт, полученный в процессе опредмечивания их познавательных интересов и субъективного опыта. Основным видом деятельности обучающихся при выполнении проекта является самообразовательная, которая включает навыки и умения целенаправленно извлекать, структурировать и генерировать информацию и субъективно новые знания, свободно ориентироваться в современном информационном пространстве, выбирать методы и временные рамки своей деятельности.

С целью активизации самообразовательной деятельности студентов при обучении их математике полезно предлагать задачи, которые можно решить с использованием компьютера. Одно из заданий представлено ниже.

Задача 2. Определить, пересекаются ли прямые $3x - 2y + 1 = 0$ и $2x + 5y - 12 = 0$, если да, то найти координаты точки пересечения. Решить задачу с помощью программы Microsoft Office Excel (рис. 2).

Самоорганизация обучающихся наиболее эффективна в сетевых образовательных сообществах, основная цель деятельности которых состоит в личностном развитии обучающихся, объединенных общими познавательными интересами на основе осуществления совместной интеллектуальной деятельности [Кузнецова 2017: 96].

Преимущества обучения в сетевых образовательных сообществах:

- осуществляется асинхронное обучение (свободный доступа обучающегося к материалам учебного курса в любое время и из любого места);
- существует высокая степень интерактивности между членами сообщества, которые разделены как географически, так и по времени;
- формируется персонализированная позиция обучающихся и ответственность за выполненную работу;
- реализуются новые методы коммуникации с другими участниками образовательного процесса;
- осуществляются новые виды деятельности, например разработка учебных сетевых проектов.

При разработке учебных сетевых проектов обучающиеся используют базовые знания, анализиру-

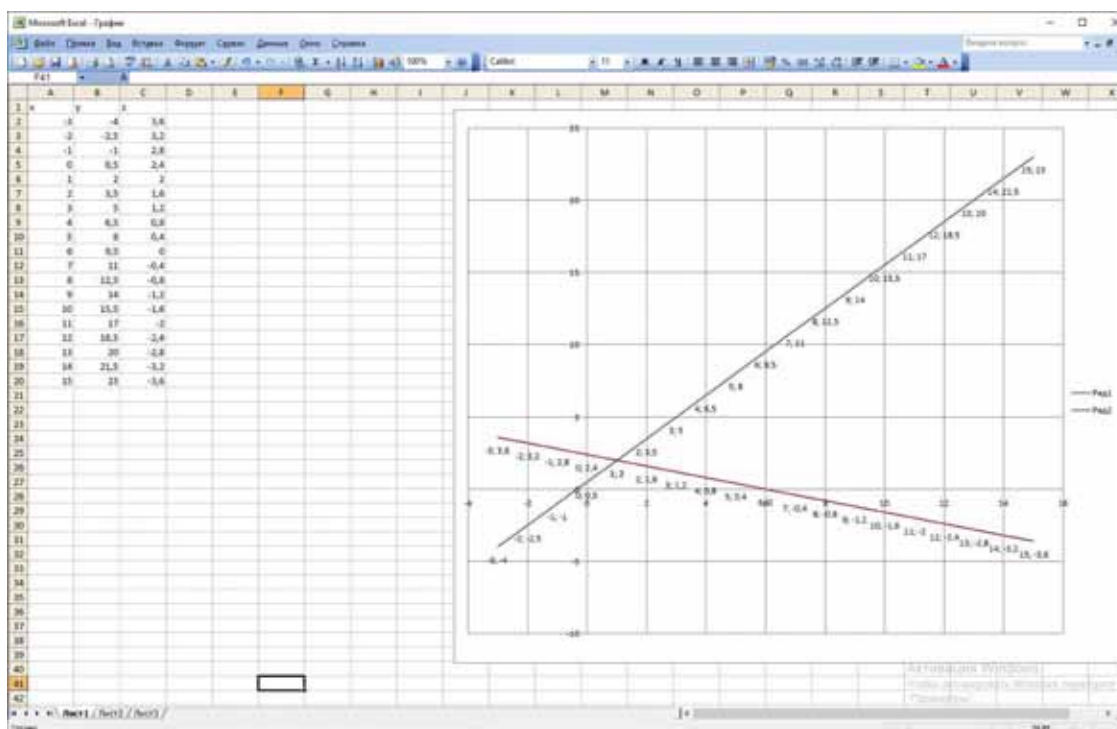


Рис. 2. Внешний вид экрана при решении задачи 2

ют, интерпретируют и используют их для создания нового продукта. В результате такого вида деятельности у студентов повышается познавательная активность, формируются коммуникативные и информационные умения [Диденко, Степанова: 190].

Безусловно, ключевым моментом при формировании у студентов когнитивных умений в процессе обучения математике является организация смешанного обучения (blended learning) [Кузнецова 2008: 59], например используя модель «перевернутый класс» (flipped learning). Обучение в данной модели происходит путем чередования традиционного и электронного обучения, последнее из которых осуществляется за пределами учебного заведения. Теоретическая подготовка обучающихся проводится дома посредством работы с электронными образовательными ресурсами, а на аудиторных занятиях в учебном заведении осуществляется закрепление практических навыков.

Проблемное обучение в условиях цифрового образования возможно реализовать при выполнении web-квестов по математике, при реализации которых обучающиеся находятся в условиях неопределенности, самостоятельно анализируют возможные варианты решения поставленной проблемы.

Цифровизация образования ассоциируется в первую очередь с использованием дистанционного обучения, которое может быть как дополнением к традиционному обучению, так и полноценной образовательной программой. Одной из виртуальных образовательных сред для организации сетевого обучения и сотрудничества в университете является платформа Sakai, представляющая собой набор программных инструментов. Основная идея платформы Sakai – предоставление образовательным учреждениям технологии, которая обеспечивает большие возможности в конструировании собственной информационной среды поддержки образовательного процесса, в частности сетевого обучения и реализации синергетического подхода в обучении.

Онлайн-обучение предоставляет больше возможностей для студентов, чем стандартное синхронное образование [Broadbent J., Poon W.L.]. Обучающиеся в этом случае осуществляют свою образовательную деятельность в своем собственном темпе и в выбранные промежутки времени. Использование новых педагогических практик способствует вовлечению студентов, улучшает критическое и творческое мышление, снижает апатию и способствует коллегиальному обучению [Innovative pedagogical practices in higher education].

Формирование на высоком уровне развития когнитивных умений позволит обучающемуся в дальнейшем не только стать конкурентоспособным специалистом в своей сфере деятельности, но и быть саморазвивающейся личностью, способной к непрерывному самосовершенствованию и самообучению.

Список литературы

Бодряков В.Ю. Когнитивно-деятельностный подход в обучении математике // Когнитивные исследования в образовании: сб. науч. статей VII Междунар. науч.-практ. конф.; под науч. ред. С.Л. Фоменко; под общ. ред. Н.Е. Поповой. 2019. С. 101–108.

Гришко Е.Г. Технология сотрудничества как педагогическая стратегия активного обучения // Амурский научный вестник. 2016. № 1. С. 60–65.

Диденко Г.А., Степанова О.А. Опыт реализации метода проектов в вузе средствами облачных технологий // Современные наукоемкие технологии. 2018. № 8. С. 187–191.

Ермаков В.Г. Обучение математике как подготовка к жизни в цифровом обществе // Математическое образование в цифровом обществе: материалы XXXVIII Междунар. науч. семинара преподавателей математики и информатики ун-тов и пед. вузов (26–28 сентября 2019 г.). Самара: СФ ГАОУ ВО МГПУ, 2019. С. 44–47.

Кузнецова И.В. Информационные технологии как средство повышения качества профессионального образования студентов вуза // Человек и образование. 2008. № 4 (17). С. 58–63.

Кузнецова И.В., Зыкова Т.В. Синергия сетевого взаимодействия студентов в процессе освоения математических знаний // Ярославский педагогический вестник. 2017. № 5. С. 95–102.

Broadbent J., Poon W.L. Self-regulated learning strategies & academic achievement in online higher education learning environments: A systematic review. *The Internet and Higher Education*, 2015 (October), vol. 27, pp. 1–13.

Júlia Santos, Amélia Simões Figueiredo, Margarida Vieira. Innovative pedagogical practices in higher education: An integrative literature review. *Nurse Education Today*, 2019 (January), vol. 72, pp. 12–17.

References

Bodriakov V.Iu. *Kognitivno-deiatel'nostnyi podkhod v obuchenii matematike* [Cognitive-activity approach in mathematics training. Cognitive research in education]. *Kognitivnye issledovaniia v obrazovanii: sbornik nauchnykh statei VII Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii*, ed. by S.L. Fomenko, N.E. Popova, 2019, pp. 101–108. (In Russ.)

Grishko E.G. *Tekhnologiia sotrudnichestva kak pedagogicheskaiia strategiia aktivnogo obucheniiia* [Cooperation Technology as a Pedagogical Strategy for Active Learning]. *Amurskii nauchnyi vestnik* [Amursky Scientific Journal], 2016, № 1, pp. 60–65. (In Russ.)

Didenko G.A., Stepanova O.A. *Opyt realizatsii metoda proektov v vuze sredstvami oblachnykh tekhnologii* [Experience of implementation of the method of projects in the university by means of cloud

technologies]. *Sovremennye naukoemkie tekhnologii* [Modern knowledge-intensive technologies], 2018, № 8, pp. 187–191. (In Russ.)

Ermakov V.G. *Obuchenie matematike kak podgotovka k zhizni v tsifrovom obshchestve* [Mathematics Education as Preparation for Life in Digital Society]. *Matematicheskoe obrazovanie v tsifrovom obshchestve: materialy XXXVIII Mezhdunarodnogo nauchnogo seminaru prepodavatelei matematiki i informatiki universitetov i pedagogicheskikh vuzov*, 26–28 sentiabria 2019 g. Samara: SF GAOU VO MGPU, 2019, pp. 44–47. (In Russ.)

Kuznetsova I.V. *Informatsionnye tekhnologii kak sredstvo povysheniia kachestva professional'nogo obrazovaniia studentov vuza* [Information technologies as a means of improving the quality of vocational education of university students]. *Chelovek i obrazovanie* [Man and education], 2008, № 4 (17), pp. 58–63. (In Russ.)

Kuznetsova I.V., Zykova T.V. *Sinergiiia setevogo vzaimodeistviia studentov v protsesse osvoeniia matematicheskikh znanii* [Synergy of network interaction of students in the process of development of mathematical knowledge]. *Iaroslavskii pedagogicheskii vestnik* [Yaroslav Pedagogical Bulletin], 2017, № 5, pp. 95–102. (In Russ.)

Гнитецкая Татьяна Николаевна
Дальневосточный федеральный университет
Дроздова Екатерина Михайловна
Дальневосточный федеральный университет

РАЗВИТИЕ ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА ОСНОВЕ МЕНЕДЖМЕНТА ЕГО КАЧЕСТВА

Данная статья посвящена одной из важнейших проблем формирования механизма оценки качества подготовки выпускников университетов, профессии которых требуют глубоких знаний в области естественных наук. Обсуждается недостаточная степень исследованности данного механизма, который по умолчанию должен включать оценку качества и надежности образовательных программ по физике, химии, математике и прочим. Оценка качества естественно-научной подготовки авторы статьи предлагают выполнить на основе апробированного инструментария всеобщего управления качеством, традиционно применяемого к оценке товаров и услуг. Для этого авторами выделены отличительные особенности качества образовательных услуг от качества товара и сформулировано содержание показателей качества образовательных услуг. В статье отмечаются определяющие показатели качества для образовательных программ естественно-научной направленности. Ведущую роль в деле развития естественно-научного образования, по мнению авторов, играет научно обоснованная методология адаптированного менеджмента качества. Базовой моделью выбрана модель Кано, в соответствии с которой сформулировано содержание слагаемых качества естественно-научной подготовки. Делается вывод, что процесс актуализации естественно-научных образовательных программ должен базироваться на данных мониторинга требований работодателей и самих обучающихся в виде совокупности показателей опережающего качества.

Ключевые слова: естественно-научное образование, показатели качества образования, образовательная услуга, всеобщее управление качеством, слагаемые качества естественно-научной подготовки, мониторинг качества, модель Кано.

Информация об авторах: Гнитецкая Татьяна Николаевна, ORCID 0000-0003-0695-1790, доктор педагогических наук, профессор, кафедра общей и экспериментальной физики, Школа естественных наук, ФГАОУ ВО «Дальневосточный федеральный университет», г. Владивосток, Россия.

E-mail: gnitetskaya.tn@dvfu.ru

Дроздова Екатерина Михайловна, ORCID 0000-0003-3916-470X, кафедра информационных систем управления, Школа естественных наук, ФГАОУ ВО «Дальневосточный федеральный университет», г. Владивосток, Россия.

E-mail: ek-drozd@yandex.ru

Дата поступления статьи: 21.03.2020.

Для цитирования: Гнитецкая Т.Н., Дроздова Е.М. Развитие естественно-научного образования на основе менеджмента его качества // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. Т. 26, № 2. С. 166–172. DOI 10.34216/2073-1426-2020-26-2-166-172.

Tat'yana N. Gnitetskaya
Far Eastern Federal University
Yekaterina M. Drozdova
Far Eastern Federal University

DEVELOPMENT OF NATURAL SCIENCE EDUCATION BASED ON QUALITY MANAGEMENT

This article is devoted to one of the most important problems of forming a mechanism for assessing the quality of training of university graduates whose professions require deep knowledge in the field of natural sciences. The insufficient degree of research of this mechanism is discussed, which by default should include assessment of quality and reliability of educational programmes in physics, chemistry, mathematics and others. The authors of the article propose to assess the quality of natural science training on the basis of tested tools of universal quality management, traditionally applied to the evaluation of goods and services. For this purpose, the authors highlighted the distinctive features of the quality of educational services from the quality of goods and formulated the content of indicators of the quality of educational services. The article notes the defining indicators of quality for educational programmes of natural science orientation. The scientific methodology of adapted quality management plays a leading role in the development of natural science education according to the authors. The basic model is Kano model, according to which the content of quality values of natural science training is formulated. It is concluded that the process of updating natural science educational programmes should be based on data on monitoring the requirements of employers and students themselves in the form of a set of indicators of advanced quality.

Keywords: natural science education, indicators of quality of education, educational service, total quality management, quality of natural science education, quality monitoring, Kano model.

Information about authors: Tat'yana N. Gnitetskaya, ORCID 0000-0003-0695-1790, Doctor of Pedagogic Sciences, Professor, Department of General and Experimental Physics, School of natural sciences, Far Eastern Federal University, Vladivostok, Russia.

E-mail: gnitetskaya.tn@dvfu.ru

Yekaterina M. Drozdova, ORCID 0000-0003-3916-470X, Department of Information Systems of Management, School of natural sciences, Far Eastern Federal University, Vladivostok, Russia.

E-mail: ek-drozd@yandex.ru

Article received: March 21, 2020.

For citation: Gnitetskaya T.N., Drozdova Ye.M. Development of natural science education based on quality management. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2020, vol. 27, № 2, pp. 166–172 (In Russ.). DOI 10.34216/2073-1426-2020-26-2-166-172.

Качеству естественно-научной подготовки необходимо уделять повышенное внимание, так как разработка и обслуживание быстро развивающихся современных технологий выполняется инженерами. Ошибки персонала в высокотехнологичных наукоемких отраслях (например, производство летательных аппаратов, включая космические, и соответствующего оборудования; производство компьютеров, электронных и оптических изделий; производство лекарственных средств и т. п.) могут принести непоправимый ущерб человеку и природе. Поэтому высок уровень требований к их естественно-научным знаниям.

Теоретической базой исследования послужили публикации современных авторов, отражающие проблемы в естественно-научном образовании России и пути их преодоления. Среди предлагаемых направлений развития естественно-научного образования наиболее широкое распространение получили предложения по изменению содержания педагогической деятельности и технологий, применяемых в чтении естественно-научных дисциплин. Так, Н.В. Довгаленко, М.А. Ромащенко, А.А. Ромащенко и О.В. Плотникова видят необходимость в гуманизации [Довгаленко, Ромащенко М.А., Ромащенко А.А.: 28] и гуманизации [Плотникова: 148] технического и естественно-научного образования. З.И. Колычева, Н.Н. Суртаева, Ж.Б. Марголина отмечают особую роль педагогов естественно-научного образования, мировоззрением которых «должно стать представление и убеждение в том, что естествознание – это национальное достояние, стратегический ресурс и условие инновационного развития; его уровень определяет уровень развития цивилизации и человеческого потенциала...» [Колычева, Суртаева, Марголина: 41]. Ю.А. Федулова, Е.С. Симбирских, А.В. Козачек предлагают «модель методической системы опережающего обучения естественно-научным дисциплинам», базирующейся на интеграции науки и производства в единую образовательную среду [Федулова, Симбирских, Козачек: 121–124]. С.Е. Старостина помимо внедрения современных технологий обучения считает не менее важным совершенствование материально-технического обеспечения педагогической деятельности для естественно-научной подготовки [Старостина: 58–59]. Конечно, все эти предложения достойны внимания, однако применение новых педагогических технологий в отдельном коллективе не позво-

лит осуществить кардинальные изменения в естественно-научной подготовке в целом. Наиболее системно к вопросу развития естественно-научного образования подошла Н.З. Алиева и предложила концепцию качества высшего естественно-научного образования в России, которая предусматривает, что качество является «центральной категорией политики естественно-научного российского образования в XXI веке», только опираясь на концепцию качества образования можно повысить уровень фундаментальной подготовки [Алиева: 51].

Подход Н.З. Алиевой наиболее близок к мнению авторов о развитии естественно-научного образования, поэтому целью данного исследования стало определение возможностей развития естественно-научного образования с позиции управления качеством в системе высшего образования. Решение важной проблемы качества подготовки по естественно-научным направлениям предлагается выполнить на основе апробированного инструментария всеобщего управления качеством, традиционно применяемого к оценке товаров и услуг. Для этого в первую очередь предлагается раскрыть особенности образовательной услуги и сформулировать содержание показателей образовательной услуги языком управления качеством.

Показатели качества образовательных услуг. В отличие от товара к особенностям качества образовательных услуг можно отнести: отсутствие количественных методов оценки качества образовательных услуг; принадлежность потребителя услуг (обучающегося) к процессу ее выполнения; отсутствие возможности быстрой замены образовательной услуги для конкретного обучающегося в случае обнаружения дефекта; комплексность показателей качества образовательной услуги.

Также образовательные услуги характеризуются специфическим содержанием стандартного набора показателей качества товаров и услуг¹. В связи с отсутствием в более ранних исследованиях комплексного представления характеристик показателей качества образовательной услуги, авторами была проведена их систематизация (табл. 1) с целью выявления наиболее значимых показателей для естественно-научной подготовки.

По мнению авторов, из всего набора показателей качества товаров и услуг для образовательных программ естественно-научной направленности определяющими показателями качества являются:

– показатели назначения услуги, когда программой предусмотрена возможность обучающегося

Показатели качества образовательной услуги

Наименование показателей качества услуги		Авторское представление характеристик показателей качества образовательной услуги по реализации образовательной программы
Показатели назначения услуги	Показатели применения	удовлетворение потребности в получении образования и соответствующей квалификации; получение профессии для дальнейшего трудоустройства на рынке труда; подготовка профессионалов в соответствии с запросом работодателей; повышение общего уровня образованности населения
	Показатели совместности	процесс предоставления данной услуги совместим с другими услугами образовательной организации (например, получение дополнительного образования одновременно с основным или выполнение научного исследования одновременно с обучением по профессиональной образовательной программе)
	Показатели качества самой организации и ее территории	материально-техническая база образовательной организации (созданная для реализации конкретной образовательной программы лабораторная база; используемые в учебном процессе учебно-методические наработки, специальная литература и программное обеспечение); санитарно-гигиенические и эргономические условия обслуживания (освещение, температура, вентиляция в учебных помещениях; чистота в учебных корпусах; удобство и качество учебной мебели)
	Продолжительность исполнения услуги	период времени, в течение которого потребитель находится в непосредственном взаимодействии с исполнителем услуги (нормативный срок освоения образовательных программ, устанавливаемый федеральными государственными образовательными стандартами; календарный график учебного процесса; время контактной работы обучающихся с педагогическими работниками; время на выполнение самостоятельной работы самими обучающимися; режим работы учебных корпусов, библиотеки)
Показатели социального назначения		обеспечение населения образовательными услугами по реализации определенных образовательных программ; предоставление определенным социальным группам (победителям и призерам олимпиад определенного уровня, лицам с ограниченными возможностями здоровья, инвалидам, сиротам, детям, оставшимся без попечения родителей, ветеранам боевых действий и др.) льгот по предоставлению образовательных услуг или особых условий поступления и обучения; ценовая доступность образовательных услуг для населения
Показатели безопасности	Показатели безопасности для жизни, здоровья и имущества граждан	степень защиты от вредного воздействия на обучающегося в результате физических, биологических, химических, радиационных и иных условий среды (применение средств индивидуальной и коллективной защиты от вредных и опасных факторов)
	Показатели безопасности для окружающей среды	степень защиты элементов окружающей среды (флоры, фауны, атмосферы, гидросферы, почв, недр и т.п.) от опасных воздействий образовательной организации (допустимые по уровню и продолжительности физические, механические, электромагнитные, термические, радиационные, химические и биологические воздействия на окружающую среду в процессе лабораторных опытов; время опасного воздействия загрязняющих ядовитых и опасных веществ, попадающих в окружающую среду в процессе лабораторных опытов)
	Показатели сохранности имущества и информации	степень соответствующей защиты в процессе оказания услуги (сохранность имущества участников образовательного процесса в процессе предоставления услуги; сохранность информации, в том числе защита персональных данных от несанкционированного доступа; защита интеллектуальной собственности)
Показатели надежности		степень соответствия свойств образовательной услуги установленным нормам или условиям договора (гарантия выполнения образовательной организацией аккредитационных и лицензионных требований к образовательной деятельности)
Эстетические показатели		архитектура и интерьер помещений учебных корпусов; внешний вид мебели и оборудования образовательной организации; имиджевые элементы на фасадах зданий, вывесках, информационных сервисах, документах образовательной организации
Показатели информативности		наличие необходимой достоверной информации: о перечне образовательных программ и иных образовательных услугах; об исполнителе образовательных услуг; о порядке реализации образовательных программ; о руководстве и научно-педагогическом составе образовательной организации, их квалификации; о материально-техническом обеспечении и оснащенности образовательного процесса
Показатели профессионального уровня персонала	Показатели уровня профессиональной подготовки и квалификации персонала	выполнение образовательной организацией требований к кадровым условиям реализации образовательных программ, установленным федеральными государственными образовательными стандартами; педагогическое мастерство преподавателей; знание и соблюдение требований нормативных документов, касающихся профессиональной деятельности преподавателя высшей школы
	Показатели способности к руководству	умение организовать аудиторную и самостоятельную работу учебной группы и отдельного обучающегося; умение в ходе обучения создать доброжелательную и творческую атмосферу, способствующую повышению мотивации к обучению и улучшению результатов образовательной деятельности
	Показатели знания и соблюдения профессиональной этики	знание и соблюдение этических правил поведения педагогическими работниками при выполнении ими трудовых обязанностей; знание и добросовестное исполнение педагогическими работниками своих профессиональных обязанностей; внешний вид педагогического работника при выполнении им трудовых обязанностей должен соответствовать общепринятому деловому стилю, который отличают официальность, сдержанность и аккуратность

одновременно с обучением выполнять научные исследования на профессиональном лабораторном оборудовании в составе научного коллектива;

– показатели безопасности, особенно степень защиты от вредного воздействия на обучающегося в результате физических, биологических, химических, радиационных и иных лабораторных условий (применение средств индивидуальной и коллективной защиты от вредных и опасных факторов).

Многоуровневость приведенных выше показателей, включающих, в свою очередь, объемный перечень специфических критериев, приводит к сложностям в оценке уровня сформированности естественно-научных профессиональных компетенций и их соответствия требованиям работодателей. Например, научные исследования оцениваются по числу статей в рейтинговых журналах, аспирантов, защит диссертаций, грантов, патентов и прочим критериям.

Именно поэтому прежде, чем обсуждать методы оценки качества естественно-научного образования, необходимо найти модель качества естественно-научного образования, адекватную вышеупомянутым сложностям.

Слагаемые качества естественно-научной подготовки. Инструментарий всеобщего менеджмента качества включает в себя различные методы и модели оценки качества, например метод критических случаев, метод SERVQUAL (Service – сервис и Quality – качество; модель оценки клиентского сервиса), метод Кано и другие. Выбор конкретного подхода определяется целями исследования.

С нашей точки зрения наиболее подходящей является модель Кано, называемая «теорией привлекательного качества» (предложена в 70-е гг. XX в. Нориаки Кано, Япония) [Кузьмин: 33]. Эта модель направлена на отображение профилей качества в зависимости от степени удовлетворен-

ности потребителя выполнением показателей качества товаров/услуг. Модель Кано позволяет выставить приоритеты в области качества товаров/услуг, а также выявить такие показатели, которые вызывают восхищение потребителя даже при незначительной степени выполнения. Основным достоинством модели Кано является возможность экспертного формирования перечня показателей товаров/услуг с учетом специфики деятельности организации.

К выводам о применимости модели Кано к качеству образовательных услуг пришли и другие ученые: А.Г. Гаджиев, Д.В. Плотникова с помощью модели Кано получили набор привлекательных для потребителей характеристик программ переподготовки и повышения квалификации [Гаджиев, Плотникова: 26]; Г.Ф. Беляева, А.А. Сидорова, А.С. Царенко при разработке анкеты дополнили ее разделом, составленным на основе модели Кано [Беляева, Сидорова, Царенко: 244].

Модель Кано содержит слагаемые качества, которые оценивают потребители: обучающиеся и работодатели. С ее помощью можно экстраполировать сложные показатели качества естественно-научного образования на результаты, полученные в процессе мониторинга, проводимого образовательной организацией.

Согласно модели Кано качество представляет собой совокупность трех профилей: базовое, ожидаемое и желаемое качество (рис. 1) [Кузьмин: 33].

Качество образовательной услуги естественно-научной направленности в соответствии с моделью Кано можно представить следующим образом:

1. Базовое качество – это совокупность параметров качества подготовки, которые охватываются требованиями ФГОС, являются обязательными в образовательной деятельности и воспринимается как само собой разумеющееся как обучающимся, так и работодателем.

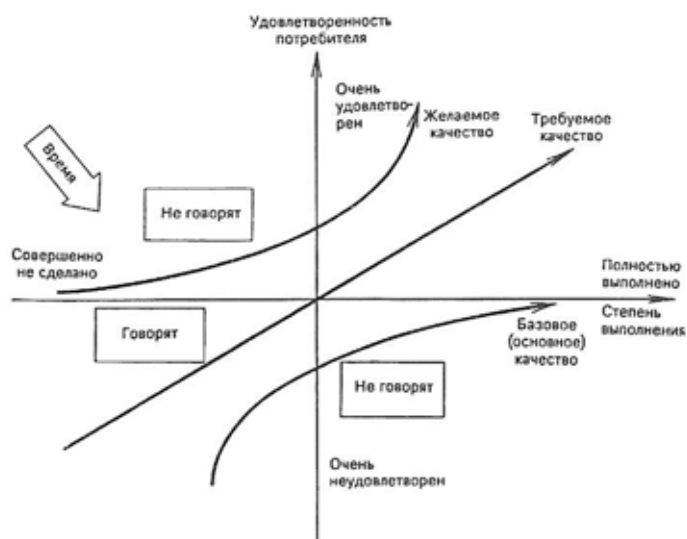


Рис. 1. Модель Кано [Кузьмин: 33]

2. Ожидаемое (требуемое) качество – это совокупность параметров качества, от которых напрямую зависит удовлетворенность потребителей. Например, обучающиеся по естественно-научным дисциплинам, как правило, ставят удовлетворенность образовательными услугами в зависимости от следующих показателей: педагогическое мастерство преподавателей и соблюдение ими профессиональной этики; результативность взаимодействия с прочими сотрудниками образовательной организации; лабораторно-техническая база.

3. Желаемое (опережающее) качество – это совокупность параметров качества, представляющих для обучающегося неожиданные ценности предоставляемой образовательной услуги. Например, на рынке труда наиболее конкурентоспособны выпускники, обладающие творческим мышлением, способностью к саморазвитию и навыками работы в команде. Данные компетенции будущий инженер может получить на основе широкого применения таких технологий, как: дополненная реальность в изучении естественно-научных дисциплин, массовое открытое онлайн-образование (с одновременным повышением ценности использования лабораторной базы университета), мобильные технологии в образовании, например обучение, распределенное в научной среде, создаваемой реальными проектами и научными исследованиями [Мобильное обучение физике: 6].

Проведя анализ результатов мониторинга удовлетворенности потребителей в разных университетах [Баженова, Луценко: 106; Глушко, Зуева: 30; Опыт: 298; Ивашова, Галеев, Федькова: 105; Киселева: 145] Котова, Хасанова: 57; Фишман, Цыбина: 49], авторы статьи пришли к выводу, что используемый исследователями подход в большинстве случаев ориентирован на изучение ожидаемого качества образовательных услуг и не фиксирует запросы потребителей в профиле желаемого (опережающего) качества. Данное обстоятельство не позволяет выстраивать долгосрочную стратегию по развитию естественно-научных образовательных программ и совершенствованию естественно-научного образовательного процесса, характеризующегося сложным и дорогим материально-техническим сопровождением и высокими требованиями со стороны работодателей к компетенциям выпускников естественно-научных и инженерных специальностей, ориентированных на выполнение высокотехнологичных производственных операций.

В ходе исследования авторами было получено подтверждение возможностей использования инструментария и терминологии всеобщего управления качеством в описании образовательных услуг и определены пути развития естественно-научного образования. В этом заключается практическая значимость и научная ценность данного исследования.

Перспективой применения модели Кано является дополнение экспертных оценок количественными параметрами для получения измеримых характеристик качества естественно-научного образования, позволяющего выстраивать систему менеджмента качества как отдельной образовательной организации, так и в России в целом. Преимущество модели Кано заключается в том, что тенденции развития естественно-научного образования в России могут быть описаны в виде совокупности показателей опережающего качества и получены оценки потребителей, которые станут ориентиром для корректировки образовательных программ и образовательных услуг.

Дальнейшие авторские разработки будут направлены на создание квалиметрических инструментов оценки показателей качества естественно-научного образования и их внедрение в мониторинг удовлетворенности потребителей в соответствии с моделью Кано и с учетом модели компетенции выпускника, выполненной Т.Н. Гнитецкой на основе внутрипредметных связей [Competence portfolio: 1667].

Примечание

¹ ГОСТ Р 52113-2014. Национальный стандарт Российской Федерации. Услуги населению. Номенклатура показателей качества услуг: (утв. и введен в действие Приказом Росстандарта от 06.11.2014 № 1482-ст). URL: <http://www.consultant.ru> (дата обращения: 26.02.2020).

Список литературы

- Алиева Н.З.* Концепция качества высшего естественно-научного образования в России // Компетентность. 2007. № 8 (49). С. 49–51.
- Баженова Н.Г., Луценко Е.Л.* Мониторинг среды вуза как компонент системы оценки качества образования // Высшее образование в России. 2015. № 3. С. 106–113.
- Беляева Г.Ф., Сидорова А.А., Царенко А.С.* Изучение удовлетворенности студентов преддипломной практикой с применением модели Кано // Государственное управление. Электронный вестник. 2014. № 44. С. 228–268.
- Гаджиев А.Г., Плотникова Д.В.* Использование модели Кано с целью совершенствования оценки качества образовательных услуг // Вестник Донецкого национального университета. Серия В: Экономика и право. 2016. № 1. С. 24–27.
- Глушко И.В., Зуева Т.М.* Мониторинг качества образовательной деятельности в вузе: теоретико-правовой и практический аспекты // Перспективы науки и образования. 2018. № 4 (34). С. 26–32.
- Гнитецкая Т.Н., Гнитецкий П.В., Иванова Е.Б., Афремов Л.Л., Устинов А.Ю., Карнаухова Е.В.* Мобильное обучение физике на основе информационной модели внутрипредметных связей // Мир науки, культуры, образования. 2012. № 2 (33). С. 6–7.

Гуляева Т.И., Коломейченко А.С., Польшакова Н.В., Шуметов В.Г., Яковлев А.С. Опыт количественного анализа результатов анкетирования студентов по вопросам качества обучения: методика, модели, перспективы // Интеграция образования. 2019. Т. 23, № 2 (95). С. 284–302.

Довгаленко Н.В., Ромащенко М.А., Ромащенко А.А. Необходимость гуманизации инженерного образования // Актуальные вопросы профессионального образования. 2016. № 2 (3). С. 27–30.

Ивашова В.А., Галеев Е.В., Федькова Т.В. Удовлетворенность потребителей услуг университета: новые подходы и результаты // Высшее образование в России. 2015. № 7. С. 103–108.

Киселёва М.В. Вовлечение обучающихся вуза в оценку и повышение качества образования // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. СоциокINETИКА. 2016. Т. 22, № 3. С. 142–147.

Колычева З.И., Суртаева Н.Н., Марголина Ж.Б. Естественнонаучное образование в России: проблемы развития // Человек и образование. 2017. № 2 (51). С. 38–42.

Котова С.С., Хасанова И.И. Качество образовательного процесса в университете глазами студентов // Образование и наука. 2016. № 9 (138). С. 43–61.

Кузьмин А.М. Модель Кано // Методы менеджмента качества. 2007. № 3. С. 33.

Плотникова О.В. Гуманитаризация естественнонаучного образования как условие совершенствования образовательного пространства России // Философия образования. 2014. № 1 (52). С. 146–150.

Старостина С.Е. Естественнонаучное образование: содержание и стратегические ориентиры развития // Гуманитарный вектор. 2010. № 1. С. 54–60.

Федулова Ю.А., Симбирских Е.С., Козачек А.В. Модель методической системы опережающего обучения естественнонаучным дисциплинам в ведущем вузе // Вопросы современной науки и практики / Университет им. В.И. Вернадского. 2019. № 4 (74). С. 118–125.

Фишман Л.И., Цыбина О.Ю. Восприятие студентами качества образовательных услуг в вузе: результаты эмпирического исследования // Вестник Самарского государственного экономического университета. 2015. № 12 (134). С. 47–52.

Gnitetskaya T.N., Karnaukhova E.V., Kovalchuk N.N., Ivanova E.B. Competence portfolio for students of physics and engineering majors. Applied Mechanics and Materials. Trans Tech Publications. Switzerland, 2014, vols. 670–671, pp. 1667–1670. DOI: 10.4028/www.scientific.net/AMM.670-671.1667 ISBN-13: 78-3-03835-288-4.

References

Alieva N.Z. Kontseptsiiia kachestva vysshego estestvennonauchnogo obrazovaniia v Rossii

[The concept of quality of higher science education in Russia]. *Kompetentnost'* [Competence], 2007, № 8 (49), pp. 49–51. (In Russ.)

Bazhenova N.G., Lutsenko E.L. *Monitoring sredi vuza kak komponent sistemy otsenki kachestva obrazovaniia* [Monitoring of the university environment as a component of the system of assessment of the quality of education]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* [Higher education in Russia], 2015, № 3, pp. 106–113. (In Russ.)

Beliaeva G.F., Sidorova A.A., Tsarenko A.S. *Izuchenie udovletvorennosti studentov preddiplomnoi praktikoii s primeneniem modeli Kano* [Study of student satisfaction with pre-graduate practice using the Kano model]. *Gosudarstvennoe upravlenie. Elektronnyi vestnik* [Public administration. Electronic bulletin], 2014, № 44, pp. 228–268. (In Russ.)

Gadzhiev A.G., Plotnikova D.V. *Ispol'zovanie modeli Kano s tsel'iu sovershenstvovaniia otsenki kachestva obrazovatel'nykh uslug* [Using the Kano model to improve the assessment of the quality of educational services]. *Vestnik Donetskogo natsional'nogo universiteta. Seriya V: Ekonomika i pravo* [Journal of Donetsk National University. Seriya V: Jekonomika i pravo], 2016, № 1, pp. 24–27. (In Russ.)

Glushko I.V., Zueva T.M. *Monitoring kachestva obrazovatel'noi deiatel'nosti v vuze: teoretiko-pravovoi i prakticheskii aspekty* [Monitoring the quality of educational activity in the university: theoretical-legal and practical aspects]. *Perspektivy nauki i obrazovaniia* [Prospects of science and education], 2018, № 4 (34), pp. 26–32. (In Russ.)

Gnitetskaia T.N., Gnitetskii P.V., Ivanova E.B., Afremov L.L., Ustinov A.Iu., Karnaukhova E.V. *Mobil'noe obuchenie fizike na osnove informatsionnoi modeli vnutripredmetnykh svyazei* [Mobile physics training based on the information model of internal relations]. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniia* [World of science, culture, education], 2012, № 2 (33), pp. 6–7. (In Russ.)

Guliaeva T.I., Kolomeichenko A.S., Pol'shakova N.V., Shumetov V.G., Iakovlev A.S. *Opyt kolichestvennogo analiza rezul'tatov anketirovaniia studentov po voprosam kachestva obuchenii: metodika, modeli, perspektivy* [Experience of quantitative analysis of the results of the questionnaire of students on issues of quality of education: methodology, models, prospects]. *Integratsiia obrazovaniia* [Integration of education], 2019, vol. 23, № 2 (95), pp. 284–302. (In Russ.)

Dovgalenko N.V., Romashchenko M.A., Romashchenko A.A. *Neobkhodimost' gumanizatsii inzhenernogo obrazovaniia* [The need to humanize engineering education]. *Aktual'nye voprosy professional'nogo obrazovaniia* [Current issues of vocational education], 2016, № 2 (3), pp. 27–30. (In Russ.)

Ivashova V.A., Galeev E.V., Fed'kova T.V. *Udovletvorennost' potrebiteli uslug universiteta: novye podkhody i rezul'taty* [Satisfaction of consumers of university services: new approaches and results]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* [Higher education in Russia], 2015, № 7, pp. 103–108. (In Russ.)

Kiseleva M.V. *Vovlechenie obuchaiushchikhsia vuza v otsenku i povyshenie kachestva obrazovaniia* [Involvement of students of the university in evaluation and improvement of quality of education]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika* [Journal of Kostroma State University. Series: Pedagogics. Psychology. Sotsiokinetika], 2016, vol. 22, № 3, pp. 142–147. (In Russ.)

Kolycheva Z.I., Surtaeva N.N., Margolina Zh.B. *Estestvennonauchnoe obrazovanie v Rossii: problemy razvitiia* [Natural science education in Russia: development problems]. *Chelovek i obrazovanie* [Person and education], 2017, № 2 (51), pp. 38–42. (In Russ.)

Kotova S.S., Khasanova I.I. *Kachestvo obrazovatel'nogo protsessa v universitete glazami studentov* [Quality of educational process in university through the eyes of students]. *Obrazovanie i nauka* [Education and science], 2016, № 9 (138), pp. 43–61. (In Russ.)

Kuz'min A.M. *Model' Kano* [Kano Model]. *Metody menedzhmenta kachestva* [Quality Management Methods], 2007, № 3, pp. 33. (In Russ.)

Plotnikova O.V. *Gumanitarizatsiia estestvennonauchnogo obrazovaniia kak uslovie sovershenstvovaniia obrazovatel'nogo prostranstva Rossii* [Humanization of natural science education as a condition for improving the educational space of Russia]. *Filosofia obrazovaniia* [Education philosophy], 2014, № 1 (52), pp. 146–150. (In Russ.)

Starostina S.E. *Estestvennonauchnoe obrazovanie: sodержanie i strategicheskie orientiry razvitiia* [Science education: content and strategic development guidelines]. *Gumanitarnyi vector* [Humanitarian vector], 2010, № 1, pp. 54–60. (In Russ.)

Fedulova Iu.A., Simbirskikh E.S., Kozachek A.V. *Model' metodicheskoi sistemy operezhaiushchego obucheniia estestvennonauchnym distsiplinam v vedushchem vuze* [Model of methodological system of advanced education for science disciplines in the leading university]. *Voprosy sovremennoi nauki i praktiki. Universitet im. V.I. Vernadskogo* [Issues of modern science and practice. Vernadsky University], 2019, № 4 (74), pp. 118–125. (In Russ.)

Fishman L.I., Tsybina O.Iu. *Vospriiatie studentami kachestva obrazovatel'nykh uslug v vuze: rezul'taty empiricheskogo issledovaniia* [Students' perception of the quality of educational services in the university: results of empirical research]. *Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo ekonomicheskogo universiteta* [Journal of Samara State Economic University], 2015, № 12 (134), pp. 47–52. (In Russ.)

Дмитренко Андрей Юрьевич

Краснодарское высшее военное авиационное училище лётчиков имени Героя Советского Союза А.К. Серова

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОРИЕНТИРЫ КОНСТРУИРОВАНИЯ МОДЕЛИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ БУДУЩИХ ОФИЦЕРОВ ВОЗДУШНО-КОСМИЧЕСКИХ СИЛ РОССИИ

В статье рассматриваются вопросы, связанные с разработкой модели формирования профессиональной ответственности будущих офицеров Воздушно-космических сил России (ВКС России). Актуальность обозначенного направления определяется высокой социальной значимостью профессиональной деятельности военных лётчиков, спецификой ее организации и реализации офицером профессиональных функций, требующих принятия управленческих решений в различных условиях летной обстановки и высокой персональной ответственности за результаты профессионального выбора и предпринятые профессиональные действия. Это объективно требует повышения качества профессиональной подготовки будущих военных специалистов авиационного профиля и организации целенаправленной работы по формированию у них профессиональной ответственности в процессе организации и осуществления летной деятельности. Проводится теоретический анализ научных подходов к проблеме педагогического моделирования, определяются его ключевые смысловые постулаты, дается характеристика сущности и содержания педагогической модели. На основании проведенного анализа выявляются методологические ориентиры построения модели формирования профессиональной ответственности будущих офицеров ВКС России, представленные концептуальными идеями синергетического, системно-структурного, компетентностного, аксиологического, личностно-ориентированного и рефлексивного подходов, составляющими методологический базис моделирования исследуемого процесса. Установлено, что архитектура модели интегрирует целевой, содержательный, инструментально-функциональный, контрольно-оценочный блоки и этапы (организационный (экспликативный), ориентировочно-деятельностный (квазипрофессиональный), развивающий), обеспечивающие формирование профессиональной ответственности будущих военных лётчиков и определяющие структуру, содержание и процессуальную динамику данного процесса в образовательно-развивающей среде военного авиационного вуза. По результатам проведенного исследования установлено, что проведение системной работы по формированию у будущих офицеров ВКС России профессиональной ответственности, организованной в рамках методологически обоснованной модели, является важным фактором, способствующим интенсификации профессиональной подготовки и личностно-профессионального развития будущих военных лётчиков.

Ключевые слова: профессиональная ответственность, офицер ВКС России, военный лётчик, летная деятельность, моделирование, модель, методологические подходы, структура модели, этапы формирования профессиональной ответственности.

Информация об авторе: Дмитренко Андрей Юрьевич, ORCID 0000-0002-8578-4179, Краснодарское высшее военное авиационное училище лётчиков имени Героя Советского Союза А.К. Серова, Краснодар, Россия.

E-mail: andrei_dmitrenko@list.ru

Дата поступления статьи: 03.03.2020.

Для цитирования: Дмитренко А.Ю. Методологические ориентиры конструирования и состав модели формирования профессиональной ответственности будущих офицеров Воздушно-космических сил России // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. Т. 26, № 2. С. 173–179. DOI 10.34216/2073-1426-2020-26-2-173-179.

Andrey Yu. Dmitrenko

Hero of the Soviet Union Serov Krasnodar Air Force Institute for Flyers

METHODOLOGICAL GUIDELINES FOR DESIGNING A MODEL FOR THE FORMATION OF PROFESSIONAL RESPONSIBILITY OF FUTURE OFFICERS OF THE RUSSIAN AEROSPACE FORCES

The article discusses issues related to the development of a model for the formation of professional responsibility of future officers of the Russian Aerospace Forces (Russian battle flyers). Topicality of the indicated direction is determined by the high social significance of the professional activities of military pilots, the specifics of its organisation and implementation by the officer of professional functions that require managerial decisions in various flight conditions and high personal responsibility for the results of professional choice and the professional actions taken. This objectively requires improving the quality of professional training of future military specialists in the aviation field and organising focused work to develop their professional responsibility in the process of organising and carrying out flight activities. A theoretical analysis of scientific approaches to the problem of pedagogic modelling is carried out, its key semantic postulates are determined, a characterization of the nature and content of the pedagogic model is given. Based on the analysis, methodological guidelines are identified for building a model for the formation of professional responsibility of future officers of the Russian Aerospace Forces, represented by conceptual ideas of a synergetic, system-structural, competence, axiological, personality-oriented and reflective approaches that make up the methodological basis for modeling the process under study. It has been established

that the architecture of the model integrates the target, substantive, instrumental-functional, control and assessment blocks and stages (organisational (explicative), orientative-active (quasi-professional), developing), which ensure the formation of professional responsibility of future military pilots and determine the structure, content and the process dynamics of this process in the educational development environment of a military aviation university. According to the results of the study, it was found that carrying out systematic work to form professional responsibility among future officers of the Russian Air Force, organised within the framework of a methodologically sound model, is an important factor contributing to the intensification of professional training and personal and professional development of future military pilots.

Keywords: professional responsibility, Russian Aerospace Forces officer, military pilot, flight activity, modelling, model, methodological approaches, model structure, stages of formation of professional responsibility.

Information about the author: Andrey Yu. Dmitrenko, ORCID 0000-0002-8578-4179, Hero of the Soviet Union Serov Krasnodar Air Force Institute for Flyers, Krasnodar, Russia.

E-mail: andrei_dmitrenko@list.ru

Received: March 03, 2020.

For citation: Dmitrenko A.Yu. Methodological guidelines for designing a model for the formation of professional responsibility of future officers of the Russian Aerospace Forces. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2020, vol. 26, № 2, pp. 173–179 (In Russ). DOI 10.34216/2073-1426-2020-26-2-173-179.

В условиях современных социально-политических реалий, характеризующихся интенсификацией профессиональной деятельности офицеров ВКС России, особую значимость приобретает проблема подготовки авиационных специалистов, обладающих готовностью к организации профессиональной деятельности в трансформирующихся условиях обстановки, способных к оперативному принятию управленческих решений, основанных на глубоком осознании персональной ответственности за результаты их исполнения.

Вопросы формирования профессиональной ответственности у будущих военных специалистов приобретают сегодня особую значимость и находят научное отражение в работах И.А. Алехина, Т.М. Беспаловой, В.В. Баннова, И.В. Большаковой, П.А. Корчемного, А.Г. Курносова, Т.Ф. Рымаревой и др. Анализ смысловых и содержательных характеристик феномена профессиональной ответственности, представленных в научных исследованиях, позволяет констатировать, что профессиональная ответственность офицера ВКС России является системным личностным свойством военного летчика, отражающим его готовность отвечать за результаты принимаемых управленческих решений в процессе реализации профессиональных функций по эксплуатации и боевому применению авиационной техники, характеризующимся осознанием и принятием военным летчиком нормативно-правовых и нравственных императивов сферы профессионального труда, активностью и самостоятельностью в реализации профессионально-поведенческого маршрута, способностью к планированию и регуляции собственных действий и психических состояний [Дмитренко: 78].

Высокая социально-профессиональная и личностная значимость профессиональной ответственности актуализирует проблему ее формирования в процессе профессиональной подготовки будущих офицеров ВКС России, которая возможна, на наш взгляд, в рамках организации проце-

дур моделирования. В данном контексте смысловой вектор моделирования, согласно точке зрения И.В. Непрокиной, направлен на обеспечение создания модели, являющейся абстрактным структурным конструктом, обладающим сходством с реально существующим объектом в проекции сохранения его функциональных свойств и связей, процессуально-динамических особенностей [Непрокина: 62]. Исследование данного конструкта позволяет получить информацию, которую можно экстраполировать на реальный объект, обеспечить прогнозирование особенностей его функционирования и развития [Пономаренко: 192]).

По мнению Г.Г. Кагармановой, моделирование в его педагогической интерпретации выступает в качестве теоретического фундамента для осуществления концептуального анализа педагогической системы, реализуемого на базе специально созданной модели, которая, представляя аналог системы, должна определить основные направления функционирования оригинального объекта, выявить «точки роста» и спрогнозировать траекторию развития [Кагарманова: 100].

На перспективность моделирования в педагогических исследованиях указывает А.В. Кашеева, отмечая, что применение данного метода позволяет, с одной стороны, разделить образовательный процесс на отдельные составные части для организации исследовательских процедур, а с другой – обеспечить их систематизацию, структурно-содержательную компоновку для прогнозирования потенциального маршрута развития. В данном контексте модель, разрабатываемая в процессе педагогического моделирования, выступает образцом, в функциональных координатах которого осуществляется определение эффективных содержательных и инструментальных атрибутов, которые приняты исследователем в качестве эталонных, выступающих теоретическим ориентиром организации реального процесса [Кашеева: 131].

В нашем исследовании под моделью формирования профессиональной ответственности буду-

щих офицеров ВКС России понимается система, разработанная посредством абстрактно-логического представления, отражающая структурные, содержательные, функциональные и процессуальные параметры исследуемого процесса, фактически реализуемые в практике профессиональной подготовки будущих авиационных специалистов, обеспечивающая получение информации, способствующей достижению прогнозируемых эффектов в формировании профессиональной ответственности личности.

В процессе организации моделирования весьма важным считаем определение методологических ориентиров конструирования модели формирования профессиональной ответственности, которые выступают в качестве принципиальных направлений, положенных в основу реализации нашей исследовательской модельной траектории. В качестве таковых применительно к нашему исследованию были определены основные положения синергетического, системно-структурного, компетентностного, аксиологического, личностно-ориентированного, рефлексивного подходов, которые определяют теоретико-прикладную стратегию построения модели, ее структурно-содержательное оформление и оценку эффективности. Сущность использования данных подходов состоит во взаимной детерминации действий их ключевых смысловых паттернов для методологического обоснования направлений конструирования модели.

Синергетический подход позволяет организовать исследование универсальных механизмов и процессов, происходящих в открытых, неравновесных системах, выступая теоретической базой для осуществления педагогического прогнозирования, на основании которого организуется управленческое воздействие на исследуемый процесс (В.М. Монахов, В.Е. Фирстов, В.Н. Корчагин и др.). Моделирование процесса формирования профессиональной ответственности будущих офицеров ВКС России с применением основных положений синергетического подхода ориентировано на идею самоорганизации, состоящую в использовании потенциала внутреннего функционального поля системы, обеспечении ее открытости для привлечения инвестиций из внешней социально-профессиональной среды, введении процедуры контролируемой дестабилизации системы за счет использования имеющихся ресурсов в интересах выхода системы на оптимальный маршрут функционирования и развития [Монахов, Фирстов: 113; Корчагин: 97].

Системно-структурный подход рассматривается нами в проекции обеспечения равновесного состояния системы, ее структурно-содержательной целостности и сбалансированности связей между ее элементами, детерминирующими процесс функционирования отдельных элементов и системы

в целом (Ю.К. Бабанский, В.А. Якунин и др.). В процессе реализации системно-структурного подхода было установлено, что формирование профессиональной ответственности будущих офицеров ВКС России является системным, сложно структурированным процессом, интегрирующим многообразие связей между его компонентами, требующим согласованности их воздействия, взаимной обусловленности с целью сохранения целостности и непротиворечивости самой системы, ее архитектуры под воздействием новаций, поступающих из внешней среды или возникающих внутри пространства исследуемого процесса [Якунин: 15; Бабанский: 65].

При определении методологических векторов моделирования весьма важным считаем обращение к научным постулатам компетентностного подхода, концептуальный тезаурус которого представлен в исследованиях А.М. Митяевой, Я.С. Поляковой и др. В общеметодологических границах данного подхода исследовательский акцент делается на формировании у будущих специалистов способности и готовности к организации индивидуальной социально-профессиональной траектории жизнедеятельности в ракурсе овладения ими компетенциями, необходимыми для реализации общественных и профессиональных функций. Применение компетентностного подхода к исследуемому процессу формирования профессиональной ответственности личности будущего офицера направлено на анализ состава требований, предъявляемых к будущему офицеру ВКС России, нормативно закрепленных в компетенциях, и определение системы педагогических воздействий, способствующих становлению данных компетенций и развитию личности военного специалиста [Митяева: 20; Полякова: 112].

Применение аксиологического подхода к моделированию процесса формирования профессиональной ответственности обусловлено необходимостью ориентации профессиональной подготовки будущих военных летчиков на систему общечеловеческих ценностей, составляющих социокультурный фундамент социально-профессионального бытия, организации педагогической поддержки в формировании ценностных и нравственных смыслов в соответствии с культивируемыми в обществе приоритетами (Г.И. Чижакова, А.В. Кирьякова, Т.Б. Сергеева). В ходе реализации идей аксиологического подхода в рамках конструирования модели формирования профессиональной ответственности будущих офицеров ВКС России определяется роль и место данного феномена (профессиональной ответственности) в общей системе ценностных координат, направленность и содержание воспитательной работы с будущими военными специалистами, определяющей его формирование как представителя социально-профессиональной общности [Кирьякова: 89].

Личностно-ориентированный подход направляет исследовательскую траекторию на личность будущего военного специалиста как самостоятельного, активного субъекта собственного развития, обладающего ресурсным потенциалом для определения маршрута своей жизнедеятельности, ключевых личностных приоритетов и «точек роста» (Е.В. Бондаревская, Г.И. Железовская, И.С. Якиманская). Использование основных положений личностно-ориентированного подхода для формирования профессиональной ответственности будущих военных летчиков позволяет констатировать, что данный процесс должен ориентироваться на имеющийся у личности социально-профессиональный опыт, отражающий ее отношение к социокультурным реалиям, нормативной обусловленности профессиональной среды, принятой в обществе системе норм и ограничений, регулирующих направленность и динамику проявления личностно-профессиональных качеств, готовности военного специалиста к выполнению принятых на себя обязательств [Бондаревская: 12].

Идеи рефлексивного подхода (Ф.Н. Алипханова, Р.Р. Алиева, В.И. Кочетов, Г.И. Веденеева), согласуясь с парадигмальными положениями личностно-ориентированного подхода, делают акцент на актуализацию личностного потенциала человека, выступающего ведущим фактором его саморазвития в социальном пространстве, регулятором в построении индивидуального поведенческого маршрута, активности и самостоятельности в определении социально одобряемых и личностно значимых приоритетов. Преломляя идеи рефлексивного подхода на процесс формирования профессиональной ответственности личности, мы акцентируем внимание на ориентации человека на самого себя в проекции субъективной оценки имеющихся ресурсов, самомониторинга личностной успешности, критического осмысления и корректировки используемых когнитивно-поведенческих моделей [Алипханова, Алиева: 47; Кочетов, Веденеева: 6].

Комплексное использование основных положений рассмотренных подходов, интеграция их методологических ориентиров позволяет, по нашему мнению, создать единый базис проектируемой модели, представить ее структурную компоновку и содержательное наполнение, спрогнозировать варианты ее функционирования и развития. Реализация основных положений рассмотренных методологических подходов позволила нам структурировать модель формирования профессиональной ответственности будущих офицеров ВКС России, интегрирующую систему блоков: целевой, содержательный, инструментально-функциональный, контрольно-оценочный:

– *целевой блок модели* определяет приоритетную цель, состоящую в достижении будущими

офицерами ВКС России высокого уровня профессиональной ответственности, необходимого для решения служебных задач в процессе организации и осуществления летной деятельности и принятия управленческих решений;

– *содержательный блок* модели представлен системой кластеров (программный, проблемно ориентированный, профессионально-воспитательный), которые образуют содержательно-смысловое поле организации работы по формированию у курсантов профессиональной ответственности: *программный кластер* включает дисциплины учебного плана подготовки будущих офицеров ВКС России, которые в рамках своих содержательных параметров направлены на формирование компонентов профессиональной ответственности с учетом требований ФГОС ВО, квалификационных требований (КТ), предъявляемых к военному специалисту; *проблемно ориентированный кластер* интегрирует специально разработанное содержание (образовательная программа «Профессиональная ответственность в деятельности офицера ВКС России»), систематизирующее вопросы, связанные с изучением понятийно-категориального аппарата и сущностных характеристик профессиональной ответственности, структурно встроенных в содержание программного кластера в виде расширения теоретической базы соответствующих учебных дисциплин; *профессионально-воспитательный кластер*, предусматривающий комплекс воспитательных мероприятий, реализуемых в процессе аудиторной и внеаудиторной деятельности, предусматривающий активизацию воспитательного потенциала образовательно-развивающей и социально-профессиональной среды, организацию курсантского самоуправления, поддержку на конкурсной основе личностных инициатив, проектов и предложений по оптимизации процесса профессиональной подготовки в целях формирования профессиональной ответственности;

– *инструментально-функциональный блок модели* представлен системой методов (рассказ, беседа, демонстрация, пример, иллюстрация, поощрение, дискуссии, диспуты, анализ конкретных ситуаций, проектирование, моделирование, упражнение, тренировка, ролевые (деловые) игры и др.), форм (лекционные, семинарские, практические занятия, самостоятельная, научно-исследовательская работа, тренажерная подготовка и учебные практики) и средств (печатные текстовые, аудиовизуальные, информационно-коммуникационные, специальные (вооружение и военная техника, представленная в виде макетов узлов и агрегатов и в натуральную величину), входящие в состав тренажерной базы военной образовательной организации), обеспечивающих реализацию содержания и процессуальную динамику функционирования модели в образовательной практике;

– контрольно-оценочный блок модели позволяет определить соответствие полученных по итогам апробации модели результатов прогнозируемым на основе использования адекватной критериально-оценочной базы, которая включает характеристику уровней (высокий, средний, низкий), критериев и показателей (дисциплинированность, профессиональная направленность личности курсанта на военно-профессиональную деятельность, мотивация ответственности, устойчивость в проявлении нравственных качеств, наличие теоретических знаний основ профессиональной ответственности, стрессоустойчивость личности и готовность к саморегуляции) сформированности профессиональной ответственности и диагностического инструментария (методика «Многомерно-функциональная диагностика ответственности «Ответственность–110» (ОТВ–110)» (О.В. Мулыхина), опросник для диагностики уровня морально-этической ответственности личности, проверочный тест для оценки сформированности когнитивного компонента профессиональной ответственности, методика Р. Лазаруса (опросник «копинг-стратегии»), методика «Использование метода наблюдения для оценки волевых качеств» (разработана А.И. Высоцким), методика диагностики локуса контроля (Дж. Роттер), позволяющих обеспечить обратную связь и констатировать эффективность модели либо необходимость организации корректирующих процедур.

Функционирование модели, ее содержательных и инструментальных механизмов, организовано в рамках следующих этапов:

– организационного (экспликативного), приоритетной задачей которого является приучение будущих офицеров ВКС России к условиям образовательно-развивающей среды военного авиационного вуза, формирование теоретической базы проблемного поля профессиональной ответственности, ознакомление с особенностями летной деятельности, ее профессиональными и нравственными смыслами;

– ориентировочно-деятельностного (квази-профессионального), связанного с актуализацией в образовательно-развивающей среде военного авиационного вуза ситуаций, требующих принятия решений и проявления ответственности за управленческий выбор, активизацией включения будущих офицеров в процессы профессионального взаимодействия, совместного моделирования профессиональных реалий;

– развивающего, направленного на развитие личностно-профессионального потенциала будущего военного летчика, предоставление самостоятельности в профессиональных действиях и принятии решений на основе активизации личностных регуляторно-рефлексивных механизмов, обеспечивающих организацию траектории профессионально ответственного поведения в профессиональной среде.

Таким образом, модель формирования профессиональной ответственности будущих офицеров ВКС России, построенная с ориентацией на ключевые положения методологических подходов, структурированная в соответствии с предложенными блоками, процессуально реализуемая в рамках обозначенных этапов, является значимым теоретическим конструктом, позволяющим представить архитектуру и траекторию деятельности по формированию профессиональной ответственности личности. Применение приведенных в статье подходов к педагогическому моделированию и построению модели, обоснованию содержательного маршрута ее реализации в образовательно-развивающей среде военного авиационного вуза позволяют, на наш взгляд, определить основные векторы организации данной работы в образовательных системах различного целевого назначения и обозначить ведущие теоретико-прикладные ориентиры расширения исследовательского диапазона проблемы формирования профессиональной ответственности специалистов.

Библиографический список

Алипханова Ф.Н., Алиева Р.Р. Рефлексивный подход к воспитанию дисциплинированности курсантов высших военных учебных заведений МВД России // Вестник социально-педагогического института. 2015. № 4 (16). С. 46–49.

Бабанский Ю.К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований: дидактический аспект. М.: Наука, 1982. 192 с.

Бондаревская Е.В. Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного образования // Педагогика. 1997. № 4. С. 11–17.

Дмитренко А.Ю. Профессиональная ответственность офицера воздушно-космических сил России: содержательно-структурный анализ // Сибирский педагогический журнал. 2019. № 4. С. 77–86.

Кагарманова Г.Г. К вопросу о моделировании педагогической деятельности // Путь науки: журнал. Волгоград: Научное обозрение, 2014. № 6. С. 100–102.

Кащеева А.В. Перспективы использования метода моделирования в педагогической системе // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2007. № 5 (49). С. 130–135.

Кирьякова А.В. Аксиологический аспект воспитания личности // Теоретико-методологические проблемы современного воспитания: сб. науч. тр. Волгоград: Перемена, 2004. С. 89–90.

Корчагин В.Н. Генезис системно-синергетической педагогики: теория воспитания и обучения. Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2003. 243 с.

Кочетов В.И., Веденеева Г.И. Рефлексивный подход к формированию общекультурных компетенций студентов // Вестник Московского гума-

нитарно-экономического института. 2015. № 3 (2). С. 4–11.

Митяева А.М. Компетентностная модель многоуровневого высшего образования (на материале формирования учебно-исследовательской компетентности бакалавров и магистров): автореф. дис. ... докт. пед. наук. Волгоград, 2007. 43 с.

Монахов В.М., Фирстов В.Е. Дидактический потенциал синергетического подхода к формированию общенаучного методологического основания модернизации образования // Современные информационные технологии и ИТ-образование: Труды VIII Междунар. науч.-практ. конф., 8–10 ноября 2013 года. М.: МГУ имени М.В. Ломоносова. С. 108–123.

Непрокина И.В. Метод моделирования как основа педагогического исследования // Теория и практика общественного развития. 2013. № 7. С. 61–64.

Полякова Я.С. Компетентностный подход в образовании: состояние, проблемы и перспективы // Физическое воспитание и спортивная тренировка. 2013. № 2 (6). С. 110–116.

Пономаренко Е.В. К вопросу о моделировании воспитательных и педагогических систем // Сибирский педагогический журнал. 2011. № 8. С. 191–198.

Якунин В.А. Педагогическая психология: учеб. пособие // Европейский институт экспертов. СПб., 1998. 638 с.

References

Alipkhanova F.N., Alieva R.R. *Refleksivnyi podkhod k vospitaniuu distsiplinirovannosti kursantov vysshikh voennykh uchebnykh zavedenii MVD Rossii* [The reflexive approach to the discipline of cadets of higher military educational institutions of the Ministry of Internal Affairs of Russia]. *Vestnik sotsial'no-pedagogicheskogo instituta* [Bulletin of the Social and Pedagogical Institute], 2015, № 4 (16), pp. 46–49. (In Russ.)

Babanskii Iu.K. *Problemy povysheniia effektivnosti pedagogicheskikh issledovani: didakticheskii aspekt* [Problems of increasing the effectiveness of pedagogical research: didactic aspect]. Moscow, Nauka Publ., 1982, 192 p. (In Russ.)

Bondarevskaiia E.V. *Gumanisticheskaia paradigma lichnostno-orientirovannogo obrazovaniia* [The humanistic paradigm of personality-oriented education]. *Pedagogika [Pedagogy]*, 1997, № 4, pp. 11–17. (In Russ.)

Dmitrenko A.Yu. *Professional'naia otvetstvennost' ofitsera vozdushno-kosmicheskikh sil Rossii: sodержatel'no-strukturnyi analiz* [Professional responsibility of an officer of the aerospace forces of Russia: substantive-structural analysis]. *Sibirskii pedagogicheskii zhurnal* [Siberian Pedagogical Journal], 2019, № 4, pp. 77–86. (In Russ.)

Kagarmanova G.G. *K voprosu o modelirovanii pedagogicheskoi deia-tel'nosti* [To the question of modeling pedagogical activities]. *Put' nauki: zhurnal* [The Way of Science: journal]. Volgograd: Scientific Review Publ., 2014, № 6, pp. 100–102. (In Russ.)

Kashcheeva A.V. *Perspektivy ispol'zovaniia metoda modelirovaniia v pedagogicheskoi sisteme* [Prospects for the use of the modeling method in the pedagogical system]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Serii: Gumanitarnye nauki* [Bulletin of the Tambov University. Series: Humanities], 2007, № 5 (49), pp. 130–135. (In Russ.)

Kir'iakova A.V. *Aksiologicheskii aspekt vospitaniia lichnosti* [Axiological aspect of personality education]. *Teoretiko-metodologicheskie problemy sovremennogo vospitaniia: sb. nauch. tr.* [Theoretical and methodological problems of modern education: Sat. scientific tr.]. Volgograd, Peremena Publ., 2004, pp. 89–90. (In Russ.)

Korchagin V.N. *Genezis sistemno-sinergeticheskoi pedagogiki: teoriia vospitaniia i obucheniia* [The genesis of systemic synergetic pedagogy: the theory of education and training]. Kazan', Izd-vo Kazan. un-ta Publ., 2003, 243 p. (In Russ.)

Kochetov V.I., Vedeneeva G.I. *Refleksivnyi podkhod k formirovaniu obshchekul'turnykh kompetentsii studentov* [Reflective approach to the formation of general cultural competencies of students]. *Vestnik Moskovskogo gumanitarno-ekonomicheskogo institute* [Bulletin of the Moscow Humanitarian and Economic Institute], 2015, № 3 (2), pp. 4–11. (In Russ.)

Mitiaeva A.M. *Kompetentnostnaia model' mnogourovneвого vysshego obrazovaniia (na materiale formirovaniia uchebno-issledovatel'skoi komepetntnosti bakalavrov i magistrov): avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk* [Competency model of multilevel higher education (based on the formation of educational and research competency of bachelors and masters): DSc thesis, summary]. Volgograd, 2007, 43 p. (In Russ.)

Monakhov V.M., Firstov V.E. *Didakticheskii potentsial sinergeticheskogo podkhoda k formirovaniu obshchenauchnogo metodologicheskogo osnovaniia modernizatsii obrazovaniia* [The didactic potential of the synergetic approach to the formation of a general scientific methodological basis for the modernization of education]. *Sovremennye informatsionnye tekhnologii i IT-obrazovanie: Trudy VIII Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii, 8–10 noiabria 2013 goda* [Modern Information Technologies and IT Education: Transactions of the VIII International Scientific and Practical Conference on November 8–10, 2013]. Moscow, MGU imeni M.V. Lomonosova, pp. 108–123. (In Russ.)

Непрокина И.В. *Метод моделирования как основа педагогического исследования* [Modeling method as the basis of pedagogical research]. *Teoriia i praktika obshchestvennogo razvitiia* [Theory and practice of social development], 2013, № 7, pp. 61–64. (In Russ.)

Poliakova Ia.S. *Kompetentnostnyi podkhod v obrazovanii: sostoianie, problemy i perspektivy* [Competency-based approach in education: state, problems and prospects]. *Fizicheskoe vospitanie i sportivnaia trenirovka* [Physical education and sports training], 2013, № 2 (6), pp. 110–116. (In Russ.)

Ponomarenko E.V. *K voprosu o modelirovanii vospitatel'nykh i pedagogicheskikh sistem* [To the

question of modeling educational and pedagogical systems]. *Sibirskii pedagogicheskii zhurnal* [Siberian Pedagogical Journal], 2011, № 8, pp. 191–198. (In Russ.)

Iakunin V.A. *Pedagogicheskaiia psikhologiya: ucheb. posobie* [Pedagogical Psychology: Textbook. manual]. *Evropeiskii institut ekspertov* [European Institute of Experts]. St. Petersburg, 1998, 638 p. (In Russ.)

Корсакова Анастасия Александровна
Костромской государственной университет
Самохвалова Анна Геннадьевна
Костромской государственной университет
Коваленко Марина Юрьевна
Костромской государственной университет

ВКЛЮЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ В ПРОЕКТНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК МЕХАНИЗМ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ КРЕАТИВНОСТИ

В статье рассматриваются актуальные вопросы включения проектной деятельности в образовательный процесс вуза, необходимость формирования компетенций инновационно-проектной деятельности у студентов как механизма формирования социальной креативности будущего профессионала. Раскрывается сущность понятия «социальная креативность», предлагается модель взаимосвязи ее компонентов с этапами проектной деятельности. В работе представлено проведенное среди студентов исследование, призванное оценить эффективность формирования социальной креативности личности через включение студентов в проектную деятельность. Представлен методический инструментарий констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы, предназначенный для определения уровня коммуникативной и социальной креативности студентов. В исследовании установлена взаимосвязь между уровнем социальной креативности студентов и коммуникативными трудностями, возникающими у них в процессе взаимодействия, – чем выше уровень социальной креативности, тем меньше коммуникативных трудностей испытывает обучающийся. В рамках формирующей части опытно-экспериментальной работы описаны два способа включения студентов в проектную деятельность в образовательной среде вуза: как реализация одной из дисциплин образовательной программы и как часть внеаудиторной деятельности.

Ключевые слова: личность, студент, социальная креативность, коммуникативная креативность, коммуникативные трудности, проектная деятельность.

Информация об авторах: Корсакова Анастасия Александровна, аспирант, Костромской государственной университет, г. Кострома, Россия.

E-mail: korsakova.a.a@mail.ru

Самохвалова Анна Геннадьевна, доктор психологических наук, доцент, Костромской государственной университет, г. Кострома, Россия.

E-mail: a_samohvalova@ksu.edu.ru

Коваленко Марина Юрьевна, кандидат педагогических наук, доцент, Костромской государственной университет, г. Кострома, Россия.

E-mail: mary.kov@mail.ru

Дата поступления статьи: 02.04.2020.

Для цитирования: Корсакова А.А., Самохвалова А.Г., Коваленко М.Ю. Формирование социальной креативности личности через включение студентов в проектную деятельность // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. Т. 26, № 2. С. 180–185. DOI 10.34216/2073-1426-2020-26-2-180-185.

Anastasiya A. Korsakova
Kostroma State University
Anna G. Samokhvalova
Kostroma State University
Marina Yu. Kovalenko
Kostroma State University

FORMATION OF SOCIAL CREATIVITY OF THE PERSONALITY THROUGH INCLUSION OF STUDENTS IN PROJECT ACTIVITIES

The article discusses current issues of inclusion of project activities in the educational process of a higher education institution, the need to form competencies of innovative project activities among students as a mechanism for the formation of social creativity of a future professional. The essence of the concept of «social creativity» is revealed, a model of the relationship of its components with the stages of project activity is proposed. The paper presents a study among students aimed at assessing the effectiveness of the formation of social creativity of a person through the inclusion of students in project activities. Methodological tools of the ascertaining stage of the experimental work are presented, designed to determine the level of students' communicative and social creativity. The study established the relationship between the level of social creativity of students and the communicative difficulties that arise in their interaction – the higher the level of social creativity, the less communicative difficulties a student experiences. As part of the formative part of the experimental work, two ways to include students in project activities in the educational environment of the university are described: as the implementation of one of the disciplines of the educational programme and as part of extracurricular activities.

Keywords: personality, student, social creativity, communicative creativity, communicative difficulties, project activities.

Information about the authors: Anastasiya A. Korsakova, graduate student, Kostroma State University, Kostroma, Russia.

E-mail: korsakova.a.a@mail.ru

Anna G. Samokhvalova, Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor, Kostroma State University, Kostroma, Russia.

E-mail: a_samokhvalova@ksu.edu.ru

Marina Yu. Kovalenko, Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor, Kostroma State University, Kostroma, Russia.

E-mail: mary.kov@mail.ru

Article received: April 2, 2020.

For citation: Korsakova A.A., Samokhvalova A.G., Kovalenko M.Yu. Formation of social creativity of the personality through inclusion of students in project activities. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2020, vol. 26, № 2, pp. 180–185 (In Russ.). DOI 10.34216/2073-1426-2020-26-2-180-185.

Постановка проблемы

Актуальность использования метода проектов в компетентностной модели напрямую связана с современными задачами системы высшего образования.

В Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации до 2020 г. подчеркивается, что «в основу развития системы образования должны быть положены такие принципы проектной деятельности, как открытость образования к внешним запросам, применение проектных методов и т. д.»¹.

Проектно-ориентированные методы обучения стали признанными механизмами развития личности в отечественной системе образования, в том числе и высшего. Их использование гармонично дополняет традиционные объяснительно-иллюстративные средства обучения, ориентированные на передачу академических образцов знаний, умений и навыков [Антухов: 26].

В широком смысле проектирование – это деятельность по предвосхищению изменений в окружающей среде (естественной и искусственной). Проектная деятельность как вид интеллектуально-творческой деятельности представляет собой совокупность приемов, операций овладения определенной областью практического или теоретического знания, той или иной деятельности; способ достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы (технологии), которая должна завершиться вполне реальным, осязаемым практическим результатом, оформленным тем или иным образом [Мазурик: 475].

В основу метода проектов, описанного У.Х. Килпатриком (1871–1965), легли идеи родоначальника «метода проблем» американского философа и педагога Джона Дьюи (1859–1952). Понятие проектного обучения как методики преподавания было предложено в 1975 г. американским ученым Э. Морганом, утверждавшим, что проектное обучение – это «деятельность, в результате которой студенты обучаются путем вовлечения в решение реальных задач и при этом несут определенную ответственность за организацию образовательного процесса» [Павловская: 362].

В отечественном образовании метод проектов широко использовался в 1920-е годы, но в 1931 г.

был признан вредным и ошибочным. На современном этапе развития отечественной системы образования мы наблюдаем закрепление и структурирование проектного метода в практике образования. В современной педагогике метод проектов рассматривают как личностно ориентированную технологию обучения, объединившую в себе проблемный подход, групповые методы работы, а также исследовательские, поисковые, презентативные и рефлексивные методики.

Метод проектов вслед за В.В. Копыловой мы будем понимать как целенаправленную, в целом самостоятельную деятельность обучающихся, осуществляемую под гибким руководством педагога, направленную на решение исследовательской или социально значимой прагматической проблемы и на получение конкретного результата в виде материального и (или) идеального продукта [Копылова: 14]. Таким образом, результат проектной деятельности можно интерпретировать с точки зрения двух позиций: «внешний» результат – это прагматическое решение, готовый продукт или услуга и «внутренний» результат, который представлен тем педагогическим эффектом, который позволяет формировать компетенции и ценности обучающихся, вовлеченных в проектирование.

Среди разных видов проектной деятельности, на наш взгляд, особую значимость представляет социальное проектирование. Являясь многоаспектным процессом, социальное проектирование предусматривает:

- вхождение субъектов проектирования в социальную среду и усвоение ими социального опыта;
- включение участников в процесс разработки и решения социально значимой проблемы, актуализирующей личную значимость такого участия;
- усвоение и воспроизводство социальных норм и культурных ценностей;
- самореализацию и самосовершенствование личности проектировщиков, погруженных в процесс разработки путей преобразования окружающей социальной действительности.

Эти специфические свойства социального проектирования вызывают наибольший интерес в вопросе формирования социальной креативности личности.

Структура социальной креативности личности

Структурные компоненты социальной креативности личности	Краткая характеристика компонентов	Элементы социального проектирования, в которых наиболее эффективно развиваются компоненты социальной креативности
Мотивационный компонент	Заключается в стремлении к активному социальному познанию, поиску нового опыта взаимодействия с социальной реальностью; стремлении к самосовершенствованию, личностному росту, самоактуализации в социальной среде; стремлении к независимости от социальных стереотипов; наличии заинтересованности, направленности на установление новых социальных контактов со сверстниками и взрослыми; стремлении к импровизации и творческому характеру взаимодействия	Реализуется в процессе поиска значимой проблемы социальной действительности, определения личной значимости проекта и возможностей для самореализации в нем
Когнитивный компонент	Обеспечивает наличие системы знаний, умений и навыков конструктивного межличностного взаимодействия; способность ставить цель социального взаимодействия и выстраивать варианты ее достижения; умение находить множество вариантов решения социальных проблем; проявление социального воображения, способности к прогнозированию, позволяющие моделировать дальнейшее развитие социальной ситуации на основе обратной связи; способность адекватно понимать и интерпретировать поведение партнеров	Закладывается на этапе формулировки цели и определения вариативных стратегий ее достижения. Умение моделировать и прогнозировать социальную ситуацию отражается в определении проектных задач, механизмов реализации проекта, его рисков и сильных сторон
Коммуникативный компонент	Включает в себя владение коммуникативными умениями и навыками, способность выбирать адекватные происходящей ситуации коммуникативные средства; способность использовать вербальные средства адекватно ситуации общения и воспринимать коммуникативную ситуацию без смысловых искажений; способность адекватно использовать в общении различные виды невербальной коммуникации; способность понимать собственные ошибки в общении и преодолевать коммуникативные трудности; проявление коммуникативной активности и креативности в ситуациях межличностного общения	Пронизывает все этапы проектной деятельности, связанные с коллективным обсуждением, принятием решений и совместной реализацией проекта. Качественное выполнение возложенных проектной командой обязательств невозможно без проявления коммуникативной активности и умения адекватно использовать вербальные и невербальные средства коммуникации
Эмоционально-регулятивный компонент	Включает способность дифференцировать эмоциональные состояния партнеров; проявление эмоциональной открытости, способности спонтанно проявлять собственные эмоции; проявление эмоциональной выразительности, наличие богатой палитры способов выражения своих эмоций; способность осознавать, контролировать и адекватно проявлять эмоциональные реакции; умение поддерживать оптимальный эмоциональный фон и совладать со стрессом в социальных контактах	Наиболее ярко проявляется на этапе реализации проекта, так как он связан с высокой степенью напряженности и волевых усилий, что приводит к возникновению стрессовых и конфликтных ситуаций. На данном этапе особенно важно уметь поддерживать оптимальный эмоциональный фон и адекватно оценивать эмоциональные состояния партнеров
Поведенческий компонент	Обеспечивает проявление нетрадиционных, нестандартных, неожиданных форм социального контакта со сверстниками и взрослыми; способность гибко изменять намеченные планы социального взаимодействия, подстраиваться под требования партнеров и социальной ситуации; владение вариативными сценариями поведения в социальной ситуации; проявление вербальной и невербальной оригинальности, нестандартности использования средств общения в повседневных ситуациях взаимодействия, умение справляться с трудными социальными ситуациями с помощью юмора, метафорических высказываний и самоиронии	Также в значительной степени проявляется на этапе реализации социального проекта в способности изменять намеченные планы и подстраиваться под ситуацию в связи с возникновением непредвиденных обстоятельств. Необходимость сопоставлять достигнутые результаты с намеченными планами требует умения импровизировать и проявлять находчивость в трудных социальных ситуациях
Рефлексивный компонент	Выражается в умении адекватно оценивать собственные социальные действия; способности к пониманию причин возникающих трудностей в процессе социального контакта; умении определять, признавать и исправлять собственные ошибки в социальном взаимодействии; умении оценивать последствия собственных социальных действий; способности принимать взвешенное, осознанное, самостоятельное решение (в контексте социальной ситуации или после ее завершения)	Соотносится с завершающей фазой социального проектирования, заключающейся в качественном анализе достигнутых результатов. Успешность будущей проектной деятельности и усвоение компетенций напрямую зависит от умения адекватно оценивать последствия собственных социальных действий и строить на их основе планы на будущие проекты

Понятие и структура социальной креативности личности

Обобщая различные аспекты понимания социальной креативности (Т.А. Барышева, Е.Ю. Чичук, А.А. Попель, А.Е. Ильиных, В.Н. Куницына, Н.К. Щепкина, Н.А. Кора), можно сформулировать его рабочее понятие как способности человека оперативно находить и эффективно применять нестандартные, оригинальные, творческие решения проблем социального взаимодействия.

Мысль В.В. Столина о том, что основным механизмом познания человеком самого себя является обнаружение собственных черт в ситуации поступка [Столин: 303], подтолкнуто нас к предположению, что участие студентов в социальном проектировании создаст условия для наиболее интенсивного формирования способности, описанной нами как социальная креативность.

Проведенные нами теоретический анализ, систематические наблюдения за проявлениями креативности личности в социальной сфере позволили выявить и описать *структуру социальной креативности личности* (табл. 1). В качестве главных ее компонентов обозначены: мотивационный, когнитивный, коммуникативный, эмоционально-регулятивный, поведенческий и рефлексивный.

Процедура исследования

Цель нашего исследования – определение влияния включения студентов в проектную деятельность на эффективность формирования у них социальной креативности.

В исследовании приняли участие 142 студента 1 курса в возрасте от 17 до 20 лет ($M = 18,3$), обучающихся на направлении подготовки «Педагогическое образование». Участники исследования были разделены на контрольную и экспериментальные группы. В контрольную группу вошло 94 студента. Экспериментальная группа была разбита на две подгруппы. Первая состояла из 36 студентов и была включена в проектную деятельность в рамках учебного процесса. Вторая экспериментальная подгруппа, состоящая из 12 студентов, занималась проектированием во внеучебное время.

Для определения уровня сформированности социальной креативности студентов использовались:

- опросник «Трудности в общении со сверстниками и взрослыми» А.Г. Самохваловой, предназначенный для изучения актуальных коммуникативных трудностей студентов;
- тест «Креативность коммуникативная» Т.Ю. Осиповой для определения уровня развития коммуникативной креативности;
- проективный анализ рисунков «Я в трудной социальной ситуации», направленный на изучение стратегий поведения студентов в ситуациях затрудненного межличностного взаимодействия;
- авторский опросник, выявляющий степень развития всех структурных компонентов социальной креативности.

Результаты исследования

Анализ эмпирических данных, полученных на констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы, показал наличие следующей тенденции:

1. Низкий уровень социальной креативности выявлен у 13,3 % от общей выборки. Значимо чаще у студентов проявляется несформированность коммуникативного (1R), поведенческого (2R), мотивационного (3R) и когнитивного (4R) компонентов.

2. Низкая степень выраженности коммуникативных трудностей выявлена у 20 % респондентов, имеющих высокий уровень развития коммуникативной креативности (18 % от общей выборки) и социальной креативности личности (25 % от общей выборки).

3. Высокая степень выраженности коммуникативных трудностей наблюдается у 6,7 % опрошенных, причем эти трудности относятся к базовым (связанным с личностными особенностями студента) и содержательным уровням (связанным с планированием, построением коммуникативных программ). Эти студенты имеют низкий уровень коммуникативной креативности и низкий или ниже среднего уровни социальной креативности.

4. Существует значимая отрицательная взаимосвязь (по критерию Спирмена) между уровнем развития социальной креативности студентов и коммуникативными трудностями, возникающими у них в процессе взаимодействия ($p \leq 0,03$). Чем выше уровень социальной креативности, тем меньше коммуникативных трудностей испытывает студент.

5. У студентов с высоким уровнем коммуникативных трудностей и низким уровнем коммуникативной и социальной креативности иллюстрацией затруднений в ситуациях межличностного взаимодействия выступают частые образы людей, отрезанных от общества, пытающихся сломать стену между собой и собеседником, говорящих с партнером на разных языках или на разные темы, страдающих одиночеством и социофобией, мучающихся неразрешимыми проблемами и не готовыми обратиться за помощью, испытывающих трудности самопрезентации (человек без лица, в маске, закрывающий тело и лицо руками, изображенный со спины и др.).

6. Значимых различий (по критерию U Манна – Уитни) в изучаемых параметрах у студентов экспериментальной и контрольной групп выявлено не было. Следовательно, можно говорить об общевозрастных тенденциях социального развития студентов, а также о равных стартовых возможностях студентов обеих групп на начальном этапе исследования.

Таким образом, в зону нашего особого внимания как «группы риска» попадают студенты, имеющие коммуникативные трудности, связанные с неуверенностью в себе, безынициативностью, трудностью в установлении контакта, недостатком коммуникативных знаний, трудностью целепола-

гания и планирования. В процессе совместной деятельности и социального взаимодействия они, как правило, избегают нетипичных социальных ситуаций, затрудняются в интерпретации поведения партнера, не умеют планировать и прогнозировать социальный контакт, а также подстраиваться под изменяющуюся социальную обстановку и выбирать адекватные модели поведения.

После завершения первичной диагностики студенты экспериментальной группы (48 человек) были включены в социально ориентированную проектную деятельность, имеющую два различных способа организации.

Первый способ предполагал участие 36 студентов в *проектном интенсиве*, организованном как *часть учебной аудиторной работы*.

Начальным этапом в реализации интенсива стала проектная сессия «Проектирование программы педагогической деятельности», нацеленная на создание условий для формирования проектных компетенций путем решения профессиональной задачи в области разработки программы будущей педагогической деятельности. В течение 6-часовой работы сформированные из студентов проектные команды (по 6 человек) поэтапно создавали проект, способный решить педагогический кейс. Их работа заключалась в ознакомлении с ситуацией кейса, выявлении проблемы проекта, построении дерева проблем, формулировке цели и задач проекта, составлении плана работы по его реализации. Завершением работы стал анализ достигнутых результатов, а также оценка занимаемой студентами роли в проектной команде.

В ходе решения педагогического кейса деятельность проектных студенческих команд сопровождали наставники из числа старшекурсников, в чьи функции входило поддержание работоспособности команд и стимулирование их поисково-исследовательской активности. Кроме того, за каждой командой был закреплен преподаватель-тьютор, отвечающий за поддержание комфортного эмоционального фона, командообразование, мотивацию участников и индивидуальное консультирование.

На следующем этапе нашего исследования, после завершения проектной сессии, первая экспериментальная подгруппа будет осваивать одну из дисциплин образовательной программы с использованием проектного метода.

Данный способ организации социального проектирования характеризуется значительной регламентированностью проектных этапов, внешним стимулированием участников со стороны преподавательского состава, доступностью академических знаний, необходимых для разработки и реализации проекта.

Вторым способом организации социального проектирования стало включение 12 студентов в разработку социально значимых программ

в рамках внеаудиторной внеучебной деятельности. Студентам этой экспериментальной группы было предложено принять участие в конкурсе проектов физических лиц ФАДМ «Росмолодежь». Работа над проектами организовывалась через самостоятельно инициированные встречи проектных команд (по 4 человека) в свободное от учебы время, а также индивидуальные консультации преподавателей-наставников. В этом случае наставники инструктировали студентов о механизмах работы над проектами, делились справочными и статистическими материалами. Организация совместной деятельности студентов и распределение ролей в проектной команде преподавателями не регулировались.

Такой способ организации проектной работы характеризуется высокой степенью личной заинтересованности участников в успешности проекта, внешним стимулированием их активности за счет ограниченных сроков написания проекта и конкурентной основы конкурса. Работа над проектом в таких условиях строится на балансе между несистемностью и необязательностью работы и осознанием личной ответственности за опубликованный на конкурсе материал.

Таким образом, включение студентов в социально ориентированную проектную деятельность с помощью различных способов ее организации стало весомым вызовом для ее участников, имеющих разный уровень сформированности различных компонентов социальной креативности.

Оценить эффект от краткосрочного погружения в социально ориентированное проектирование позволит повторная диагностика, а также экспертные оценки преподавателей-тьюторов и наставников, работавших с проектными командами. Это является перспективой данного исследования.

Выводы:

1. Социальная креативность представляет собой способность человека оперативно находить и эффективно применять нестандартные, оригинальные творческие решения проблем социального взаимодействия.

2. Социальная креативность является сложной многокомпонентной структурой, включающей мотивационный, когнитивный, коммуникативный, эмоционально-регулятивный, поведенческий и рефлексивный компоненты, в совокупности обеспечивающих успешность социального взаимодействия личности.

3. Проектная деятельность является действенным механизмом формирования социальной креативности студентов, поскольку способствует повышению мотивации личности к познанию новой социальной реальности; развитию социального воображения, навыков прогнозирования и интерпретации социальной действительности; приобретению умений использовать адекватные вербальные и невербальные средства коммуникации, воспри-

нимать коммуникативную ситуацию без смысловых искажений; развитию способности осознавать и контролировать социальные реакции, а также поддерживать оптимальный эмоциональный фон; овладению способностью гибко реагировать на изменяющиеся социальные обстоятельства и проявлять находчивость в преодолении трудностей; формированию способности принимать взвешенные решения и уметь адекватно оценивать собственные социальные действия.

Примечания

¹ О Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года: Распоряжение Правительства РФ от 17.11.2008 № 1662-р: (ред. от 28.09.2018). URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_82134/ (дата обращения: 11.03.2020)

Список литературы

Антюхов А.В. Проектное обучение в высшей школе: проблемы и перспективы // Высшее образование в России. 2010. № 10. С. 29–42.

Бодалев А.А., Столин В.В., Аванесов В.С. Общая психодиагностика. СПб.: Изд-во «Речь», 2000. 440 с.

Вишневецкая О.Н. Специфика социальной перцепции подростка в ситуациях затрудненного общения // Вестник Костромского государственного университета имени Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2013. Т. 19. № 2. С. 22–25.

Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Эксперимент и инновации в школе. 2009. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/klyuchebye-kompetentsii-novaya-paradigma-rezultata-obrazovaniya> (дата обращения: 20.03.2020).

Копылова В.В. Методика проектной работы на уроках английского языка: Методическое пособие. М.: Дрофа, 2004. 96 с.

Мазурик М.И. Социально-педагогическое проектирование как технология социального воспитания детей // Молодой ученый. 2015. № 20. С. 474–477. URL: <https://moluch.ru/archive/100/22564/> (дата обращения: 21.03.2020).

Павловская С.В. Анализ опыта проектной деятельности при преподавании управленческих дисциплин в вузах // Экономические науки. 2014. № 4.

Самохвалова А.Г. Коммуникативные трудности ребенка: феноменология, факторы возникновения, динамика: монография. Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2014. 358 с.

References

Antuhov A.V. *Proekt noeobuchenie v vysshej shkole: problem i perspektivy. Vysshee obrazovanie v Rossii* [Project study in higher school: problems and prospects. Higher education in Russia], 2010, № 10, pp. 29–42. (In Russ.)

Bodalev A.A., Stolin V.V., Avanesov V.S. *Obshchaya psihodiagnostika*. [General psychodiagnosics]. SPb.: Speech Publ., 2000, 440 p. (In Russ.)

Vishnevskaya O.N. *Specifika social'noj percepcii podrostka v situacijah zatrudnennogo obshcheniya* [Specificity of social perception of a teenager in situations of difficult communication]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta imeni N.A. Nekrasova. Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Social'nayarabota. YUvenologiya. Sociokinetika* [Journal of Kostroma State University named after N.A. Necrasov. Series: Pedagogics. Psychology. Social work. Youth studies. Sotsiokinetika], 2013, vol. 19, № 2, pp. 22–25. (In Russ.)

Zimnyaya I.A. *Klyuchebye kompetencii – novaya paradigm rezul'tata obrazovaniya* [Key competencies – new paradigm of education outcome]. *Eksperiment i innovacii v shkole* [School Experiment and Innovation], 2009, № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/klyuchebye-kompetentsii-novaya-paradigma-rezultata-obrazovaniya> (date access: 20.03.2020). (In Russ.)

Kopylova V.V. *Metodika proektnoj raboty na urokah anglijskogo yazyka: metodicheskoe posobie* [Methodology of project work in English language lessons: Methodical manual]. M., Drofa Publ., 2004, 96 p. (In Russ.)

Mazurik M.I. *Social'no-pedagogicheskoe proektirovanie kak tekhnologiya social'nogo vospitaniya detej* [Social and pedagogical design as a technology of social education of children]. *Molodojuchenyj* [Young scientist], 2015, № 20, p. 474–477. URL: <https://moluch.ru/archive/100/22564/> (date access: 21.03.2020). (In Russ.)

Pavlovskaya S.V. *Analiz opyta proektnoj deyatel'nosti pri prepodavanii upravlencheskih disciplin v vuzah* [Analysis of experience of project activity in teaching management disciplines in higher education institutions]. *Ekonomicheskie nauki* [Economic sciences], 2014, № 4. (In Russ.)

Samohvalova A.G. *Kommunikativnye trudnosti rebenka: fenomenologiya, factory vzniknoveniya, dinamika: monografiya* [Communication difficulties of the child: phenomenology, factors of occurrence, dynamics: monograph]. Kostroma, N.A. Necrasova State University Publ., 2014, 358 p. (In Russ.)

**РОЛЬ КОНТЕНТА СОЦИАЛЬНЫХ МЕДИА В ФОРМИРОВАНИИ
ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КАЧЕСТВ У СТУДЕНТОВ БАКАЛАВРИАТА**

В статье рассматривается возможность использования контента социальных медиа в обучении студентов бакалавриата в вузе. Прослеживается степень влияния цифровых технологий на образовательный процесс с акцентом на необходимости смены линейных педагогических технологий в сторону активного использования интерактивных и мультимедийных средств. Предлагается критический анализ взглядов ряда исследователей на эффективность применения интернет-ресурсов в педагогике в контексте изучения ими информационно-коммуникативных технологий на этапе их появления. Подчеркивается предложенная авторами высокая оценка педагогической ценности интернет-ресурсов как качественной возможности повышения эффективности обучения. Раскрывается содержание понятия «социальные медиа», которые являются цифровыми технологиями и интернет-ресурсами. Перечисляются виды социальных медиа. Объясняется закономерность возникновения интереса педагогов вуза к социальным медиа как формам обучения студентов бакалавриата с целью формирования профессиональных качеств – креативности и коммуникативности. Представлен анализ исследований применения социальных медиа в обучении как отечественных педагогов, так и зарубежных. Продемонстрированы результаты эмпирического наблюдения эффективности использования контента социальных медиа в процессе обучения студентов бакалавриата, проведенного на базе РАНХиГС, Института общественных наук (г. Москва).

Ключевые слова: вуз, интерес, коммуникативные навыки, контент, социальные медиа, студенты бакалавриата, творчество, профессионально-инновационная деятельность.

Информация об авторе: Рупасова Яна Евгеньевна, старший преподаватель кафедры английского языка отделения языковой подготовки, Институт общественных наук Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ, г. Москва, Россия.

E-mail: rupasova-ye@ranepa.ru

Дата поступления статьи: 16.02.2020.

Для цитирования: Рупасова Я.Е. Роль контента социальных медиа в формировании у студентов бакалавриата профессиональных качеств // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. Т. 26, № 2. С. 186–191. DOI 10.34216/2073-1426-2020-26-2-186-191.

Yana Ye. Rupasova

The Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration,
Institute for Social Sciences

**THE ROLE OF SOCIAL MEDIA'S CONTENT IN FORMATION OF PROFESSIONAL QUALITIES
OF THE STUDENTS OF BACHELOR DEGREE PROGRAMMES**

The article deals with the possibility of the usage of the content of social media in teaching the students of bachelor degree programmes in a higher school. The degree of impact of digital technologies on educational process is being followed with the focus on the necessity of substitution of line pedagogic technologies for the active usage of interactive and multimedia means of teaching. The critical analyses of some researches' visions over the effectiveness of the Internet-resources used in pedagogics is introduced in the context of their studying the information and communicative technologies on the stage of their emergence. The highest authors' appreciation of the pedagogic value of the Internet resources is highlighted as a high-quality possibility to boost the effectiveness of teaching. The meaning of the notion «social media» is revealed which are both digital technologies and the Internet resources. The types of social media are represented. The timely higher school pedagogues' interest towards social media is explained as forms of teaching the students of bachelor degree programmes aimed at forming the professional qualities – creativity and communicative skills. The analyses of the usage of social media in teaching is given both of Russian and overseas researchers. The results of empirical observation of the effective usage of the social media content in the teaching process of the students of bachelor degree programmes are performed, held inside the Presidential Academy, Institute for Social Sciences (Moscow).

Keywords: higher school, interest, communicative skills, content, social media, students of bachelor degree programmes, creative work, professional-innovative activities.

Information about the author: Yana Ye. Rupasova, senior teacher of English Language Department, Institute for Social Sciences, the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Moscow, Russia.

E-mail: rupasova-ye@ranepa.ru

Article received: February 16, 2020.

For citation: Rupasova Ya.Ye. The role of social media's content in formation of professional qualities of the students of bachelor degree programmes. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2020, vol. 26, № 1, pp. 186–191 (In Russ.). DOI 10.34216/2073-1426-2020-26-2-186-191.

Введение

Особенностью процесса обучения в вузе на сегодняшний день является характер среды, в которой пребывают основные субъекты педагогического процесса – преподаватели и студенты. Исследователи характеризуют среду XXI века как информационное пространство, цифровое пространство, цифровой номунизм [Гужова, Сухорева: 92] и, наконец, как эпоху транзитивности [Марцинковская: 65], подчеркивая, что эра «постмодернисткой» реальности [Арпентьева: 28], строясь на основе цифр, мультимедийных технологий, глобального информационного шторма, существенно меняет принципы когнитивного, личностного, социального развития студентов бакалавриата в вузе.

Известно, что именно интеллектуальное, культурное и нравственное развитие личности наряду с подготовкой высококвалифицированных кадров является целью высшего образования. Образовательный процесс также находится под влиянием цифровой реальности, которая, по мнению О.В. Мороз, усложняет функционирование педагога и студента, диктуя своеобразные правила пребывания в ней [Мороз]. Педагог в данных условиях осознает необходимость смены педагогических, линейных офлайн-технологий в пользу применения интерактивных мультимедийных средств обучения.

Социальные медиа как часть современных цифровых технологий способны генерировать такой яркий мультимедийный контент, который превращается для педагога в эффективный инструмент формирования профессиональных компетенций, коммуникативных навыков, креативности, интереса к профессионально-инновационной деятельности. Контент социальных медиа при корректном использовании делает процесс обучения инновационным, объемным, проблемным, влияя на скорость восприятия материала студентами, мотивируя на достижения, и способен оказывать положительный эффект на результаты обучения студентов, имеющих некоторые психологические особенности.

Постановка проблемы

Парадоксальность ситуации в том, что, с одной стороны, педагоги признают эффективность контента социальных медиа в формировании критического мышления студентов, коммуникативных навыков, творческой составляющей будущих специалистов, в развитии интереса к профессионально-инновационной деятельности, однако, с другой стороны, склонны не доверять мультимедийным технологиям, усматривая в них угрозу эффективности учебного процесса. Этот факт объясняется, на наш взгляд, недостаточным изучением педагогами возможностей социальных медиа в обучении, непониманием логических закономерностей технологического мира и законов его экстраполяции на процесс обучения.

Исходя из противоречия, проанализируем два наиболее ярких профессиональных качества – креативность и коммуникативные навыки, на формирование которых существенное влияние оказывает такая форма обучения, как использование выбранного педагогом контента социальных медиа на занятиях в вузе, а также ряд взглядов на это отечественных педагогов и зарубежных. Объясним также логическую закономерность возникновения интереса педагогов вуза к социальным медиа как формам обучения, дополнив наш анализ проведенным эмпирическим наблюдением, происходившим в период с января 2019 г. по февраль 2020 г. на базе РАНХиГС, Института общественных наук (г. Москва), на факультете Liberal Arts среди студентов и преподавателей.

Анализ литературы и эмпирическое исследование

Необходимо заметить, что социальные медиа как средства обучения в педагогике мы относим к информационно-коммуникативным технологиям (далее – ИКТ), базирующимся на использовании компьютерно-коммуникационных средств. Однако мы считаем, что использование контента социальных медиа – это относительно новая форма обучения в педагогическом процессе по той простой причине, что появление в медийном поле, например, видеохостинга YouTube относят к 2005 г., а интернет-ресурса Instagram – и вовсе к 2010 г. Социальные медиа также причисляются к цифровым технологиям, поскольку они основаны на цифровом формате передачи изображений и информации, а также к интернет-ресурсам, существующим непосредственно в поле Интернета, поэтому в данной статье мы иногда будем называть социальные медиа цифровыми технологиями или интернет-ресурсами во избежание монотонности высказываний.

Дадим определение социальным медиа. Согласно М.П. Целых, их можно определить как группу интернет-приложений, построенных на идеологическом и технологическом фундаменте так называемого web 2.0, который позволяет создавать пользовательский контент и обмениваться им [Целых: 141]. А.С. Горшков подчеркивает размытость и дискуссионность эпистемологии социальных медиа, акцентируя внимание на демаркации, проведенной исследователями между «старыми» и «новыми» институтами коммуникаций. Автор констатирует, что поскольку социальные медиа ассоциируются с эрой цифровой культуры и особенностями современного мышления, они имеют право называться «новыми» [Горшков: 14]. К социальным медиа относят Facebook, Twitter, LinkedIn и YouTube, а также блоги, Wikis, сайты сбора петиций, социальные закладки и сайты для публикаций, которые используются для открытого обмена информацией. Наиболее популярными формами

являются журналы (ЖЖ), интернет-форумы, веб-блоги, микроблоги, «вики», подкасты, видео, фотографии или изображения, рейтинги, социальные закладки или социальные сети. Подчеркнем, что ключевыми характеристиками социальных медиа являются интерактивность и мультимедийность.

Отметим, что педагоги высоко оценивали педагогический потенциал мультимедийного контента и источников сети Интернет еще при анализе ИКТ, задолго до появления, например, таких социальных медиа, как Instagram и YouTube. Значимый вклад в изучение форм и методов обучения с использованием ИКТ, в частности интернет-ресурсов, внесли А.Г. Асмолов, В.П. Беспалько, А.А. Вербицкий, Г.С. Коджаспирова, В.А. Плешаков, Е.С. Полат, И.В. Роберт, В.В. Рубцов, Г.У. Солдатова, А.В. Хурторской. Так, Е.С. Полат еще в 2001 г., рассматривая особенности и перспективы применения компьютерных телекоммуникаций в образовании, делала акцент на использовании мультимедийных учебников, говоря о том, что мультимедийность как психологический момент способствует особенному восприятию и запоминанию материала [Полат 2001: 158]. Автор также анализировала педагогическую ценность информации сети Интернет, подчеркивая ее оживленность, интерактивный и диалоговый характер [Полат 2001: 181, 221]. И.В. Роберт в 2006 г. рассматривал технологии мультимедиа как качественную возможность повышения эффективности обучения, делая акцент на таких средствах телекоммуникаций, как видеоконференции, интерактивное ТВ, кабельное ТВ, электронные дискуссии [Роберт 2008: 60]. Исследователь анализировал также использование сети Интернет в аудиториях, а во внеучебной деятельности подчеркивал роль сети Интернет в самовыражении и самопредставлении [Роберт 2008: 67]. В.А. Плешаков рассматривал воспитательные и социализирующие возможности интернет-ресурсов в контексте инновационной отрасли психолого-педагогической мысли – киберпедагогики [Плешаков 2011: 235], называя конечной ее целью формирование киберкомпетенций [Плешаков 2011: 255]. У Г.У. Солдатовой нам кажется важной мысль о цифровом разрыве поколений, который неоднозначно может сказываться на цифровой компетентности преподавателей, а значит, и цифровой компетентности учеников [Солдатова: 166].

После 2005 г. в педагогике появляются подробные диссертационные исследования отечественных педагогов об использовании социальных интернет-сетей в обучении. Так, Л.А. Метелькова, Я.Л. Егорова-Морал изучают интерактивное общение в социальной сети Facebook в обучении французскому языку, С.А. Золотухин исследует развитие информального обучения средствами социальных сетей, дистанционное обучение во взаимодействии с социальными сетями является

предметом интереса А.В. Ольшевской и так далее. Таким образом, данные исследователи рассматривают преимущественно социальные сети Интернета как средство формирования коммуникативных навыков, групповой работы над проектом, как средство формирования навыков коллаборации и обмена учебной информацией.

В фокусе нашего интереса – использование именно контента хорошо известных социальных медиа, таких как Instagram, Twitter, YouTube, Ted.com, E11lo.org, в качестве отдельного дидактического материала, применяемого в аудиторной работе и в качестве дополнительного аудио-визуального контента в рамках электронного курса. Изучению эффективности использования информационного контента социальных медиа ранее не уделялось достаточно внимания.

Между тем способность контента социальных медиа быть привлекательным и востребованным у студентов оценивается многими коллегами-педагогами, которые видят в них перспективный инструмент для формирования у студентов бакалавриата прежде всего коммуникативных навыков и творческой составляющей, а это необходимые профессиональные качества на сегодняшний день любого специалиста. Рассмотрим влияние социальных медиа на формирование данных качеств.

1. М.В. Шматко считает, что социальные медиа содержат в себе не только угрозы, но и возможности для эффективных коммуникаций. М.В. Шматко в своем исследовании доказывает, что социальные медиа помогают изначально «закрытому» подростку накапливать положительный опыт коммуникаций, служа тренировочной базой установления личных контактов. Уверенность при осуществлении коммуникаций впоследствии обучаемые переносят в жизнь, а следовательно, и в будущую профессию [Шматко: 22]. Поясним этот момент. Действительно, видя интересный профессиональный контент в социальных медиа, студенты вначале могут обсуждать его между собой, непосредственно в поле социальных медиа, а затем переносить данные обсуждения за пределы данных ресурсов. На занятии используемый педагогом новый профессиональный контент из социальных медиа представляется студентам знакомым только потому, что среда социальных медиа изначально не является чужой.

Западные исследователи придерживаются такого же мнения. K.S. Devi, E. Gouthami, V.V. Lakshmi заявляют, что социальные медиа, являясь знакомой и понятной средой, не могут формировать разобщенность и провоцировать блокировку интерактивных навыков [Devi, Gouthami, Lakshmi: 100], а, наоборот, способствуют активизации коммуникаций.

Наши эмпирические наблюдения также подтверждают эту мысль. В процессе обучения студентов на факультете Liberal Arts (РАНХиГС,

Институт общественных наук, г. Москва) нам встречаются студенты направления «Публичная политика», которые в общении сдержанны и не проявляют особую активность при классическом опросе на занятиях. Но эти же студенты заметно активизируются, когда дело касается обсуждения только что просмотренного выступления председателя Палаты представителей Конгресса США Nancy Pelosi и ее высказывания относительно инициативы начала процедуры импичмента в отношении Д. Трампа. Проблемный, яркий, свежий, мультимедийный контент личного официального аккаунта этого политика в Instagram не оставляет подобную категорию студентов равнодушными, предоставляя им возможность для самопрезентации с выходом на публичный контакт, в результате чего формируются:

- критическое мышление;
- мотивация к информационному обмену;
- навыки свободного информационного обмена;
- навыки поддержки разделяемой позиции и оппонирования;
- умения ведения открытого дискурса;
- личностные убеждения, оценочные суждения;
- личная ответственная социальная позиция.

Коммуникация на основе проблемного материала социальных медиа вызывает эмоциональный личностный отклик у студентов, в результате студенты бакалавриата показывают большую заинтересованность в предмете, в своей будущей профессии. Занятия с привлечением социальных медиа отличаются большой продуктивностью, студенты получают более высокие баллы на этапе промежуточного контроля и, как следствие, результативность процесса обучения повышается.

2. Говоря о творческой составляющей профессиональной компетентности студентов, заметим, что креативность – одно из ключевых требований трудового рынка сегодняшнего дня. Из инсайдерского интервью с работодателями, проведенного в крупных корпорациях, мы выяснили, что, выбирая нового человека в команду из двух соискателей – одного с красным дипломом известного вуза, а другого с обычным дипломом из вуза, не входящего в «топ пять», но с ярким креативным началом, они предпочтут последнего, потому как инновационные пути решения задач сейчас в высокой цене, а инновационные идеи, как правило, генерируют люди с высоким уровнем креативности.

Л.В. Назарова, например, рассматривает карьерную стратегию будущего специалиста исключительно в контексте креативности: личной креативности, со-креативности, креативности в рамках группы или организации. Исследователь отмечает, что способность будущего специалиста к креативности – это почти единственный выход из кризиса «квазирыночного капитализма» в России, который родился в рамках «узаконенного» беззаконья, был

ориентирован на стремительное обогащение из уже имеющихся народных ресурсов и не был ориентирован на освоение новых экономических отраслей, связанных с инновационными технологиями [Назарова: 74]. Следовательно, педагоги высшей школы должны формировать креативность у студентов на этапе процессе обучения, так как способность к креативности определяет будущую способность специалиста генерировать инновационные идеи в своем профессиональном поле. В этом педагогу помогут социальные медиа.

Мир социальных медиа, по нашему глубокому убеждению, это кладезь примеров инновационных идей, а также платформа для демонстрации собственных идей – креативного продукта в виде оригинальных постов в режиме повседневности.

Контент социальных медиа можно использовать как «обучающую» креативность и как важный дидактический материал на занятии.

Например, использование педагогами контента Ted.com на YouTube – американского частного некоммерческого фонда, созданного специально для распространения уникальных идей, апеллирует не только к критическому мышлению студентов, но и, мы уверены, является примером для инициирования собственных прогрессивных идей.

Преподаватели РАНХиГС, ИОН с успехом применяют данный контент для демонстрации новейших технологий, методов, приемов, предлагаемых к реализации на данном этапе развития современного мира в областях психологии, социологии, журналистики, политологии, менеджмента и других наук. Контент Ted.com может ознакомить нас с выступлениями Била Гейтса, Марка Цукерберга и других лидеров экономического рынка, чей бизнес был, несомненно, инновационным на этапе своего возникновения.

По мнению многих преподавателей РАНХиГС, ИОН такой инновационный контент Ted.com, как экономные инновации в условиях ограниченных природных ресурсов, новые энергетические экосистемы, построение общества без ископаемого топлива, технологии 3D-печатания в строительстве и медицине, гидропанели, производящие питьевую воду из влаги воздушного пространства, журналистский проект «1917 год в социальных медиа – как бы это было?», методика факт-чекинга и многое другое имеет проблемный, обучающий характер, является для студента концептуальным, познавательным, выразительным материалом, вызывает огромный профессиональный интерес, сильный эмоциональный отклик у обучаемых и способствует формированию:

- творчества (умения быть оригинальным, умения нестандартно мыслить);
- со-творчества, умения работать в команде;
- умения определять характер проблемы и пути ее решения;

- навыков публичных выступлений, умений логично представлять свои идеи, дискуссионных навыков;
- знаний о теории инноваций, их видах, алгоритмах, техниках;
- интереса к профессионально-инновационной деятельности.

На наш взгляд, педагоги уже не сомневаются в эффективности социальных медиа в способствовании решению задачи формирования креативности. Более того, мы уверены, что при помощи использования контента социальных медиа на занятиях можно создать атмосферу разумного и полезного творчества, побудить творческий мотив у студентов, вызвать интерес к профессионально-инновационной деятельности, где индивидуальное креативное начало является базисом.

Вывод

Таким образом, на фоне эмпирических наблюдений на базе РАНХиГС, ИОН (г. Москва) и изучения литературы по теме необходимости применения контента социальных медиа для обучения студентов мы можем констатировать, что данная тема вызывает существенный интерес со стороны педагогов высшей школы и получает новый импульс к последующим глубоким исследованиям. На данном этапе мы можем сделать однозначный вывод о том, что социальные медиа в обучении студентов в вузе представляют собою веяние времени, привлекая педагогов высшей школы прежде всего высокой актуальностью своего содержания, критичностью, инновационностью, большим аудиовизуальным потенциалом. При этом социальные медиа могут выступать интердисциплинарным средством в становлении общих, профессиональных, специальных компетенций, способствуют формированию интереса к профессионально-инновационной деятельности, одновременно популяризируя уникальные идеи, являясь стимулом для дальнейшего личностного развития будущего специалиста.

Список литературы

Арпеньтева М.Р. Нравственные проблемы медиатизации и когнитивные способности личности // Цифровое общество как культурно-исторический контекст развития человека / под ред. Р.В. Ершовой. Коломна: Государственный социально-гуманитарный университет, 2018. С. 28–37.

Горшков А.С. Социальные медиа как возможность самопрезентации // Социальные медиа как катализатор кросснационального обучения / под ред. Н.В. Борисовой. Пермь: Перм. гос. нац. иссл.-ун-т, 2013. С. 12–20.

Гужова И.В., Сухорева Д.Р. Роль рекламы в формировании ценностей цифрового нómадизма // Цифровое общество как культурно-исторический контекст развития человека / под ред. Р.В. Ершо-

вой. Коломна: Государственный социально-гуманитарный университет, 2018. С. 91–93.

Информационные и коммуникационные технологии в образовании: учеб.-метод. пособие / И.В. Роберт, С.В. Панюкова, А.А. Кузнецов и др.; под ред. И.В. Роберт. М.: Дрофа, 2008. 312 с.

Марцинковская Т.Д. Психология идентичности в современном смешанном пространстве // Цифровое общество в культурно-исторической парадигме: коллективная монография / под ред. Т.Д. Марцинковской, В.Р. Орестовой, О.В. Гавриченко. Москва: МПГУ, 2019. С. 65–72.

Мороз О.В. Культурные практики цифровой среды: курс лекций. URL: <https://postnauka.ru/courses/81311> (дата обращения: 21.01.2020).

Назарова Л.В. Карьерные стратегии российского студенчества в условиях рискогенности // Историческая и социально-образовательная мысль. 2011. № 3. С. 71–75.

Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студентов пед. вузов и системы повышения квалификации пед. кадров / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева и др.; под ред. Е.С. Полат. М.: Академия, 2001. 270 с.

Плешаков В.А. Теория киберсоциализации человека: монография; под ред. А.В. Мудрика. М.: МПГУ, 2011. 400 с.

Солдатова Г.У., Рассказова Е.И., Нестик Т.А. Цифровое поколение России: компетентность и безопасность: монография. М.: Смысл, 2017. 375 с.

Целых М.П. Социальные медиа в образовании специалистов социально-педагогической сферы // Медиаобразование. 2017. № 2. С. 139–151.

Шматко М.В. Влияние социальных сетей на коммуникативные навыки подростков // Гуманитарные научные исследования. URL: <http://human.snauka.ru/2016/12/18054> (дата обращения: 20.01.2020).

Devi K.S., Gouthami E., Lakshmi V.V. Role of Social Media in Teaching-Learning Process. Journal of Emerging technologies and Innovative Research, 2019, vol. 6, iss. 1, pp. 96–103. URL: https://www.researchgate.net/publication/330497773_Role_of_Social_Media_in_Teaching-Learning_Process (дата обращения: 16.01.2020).

References

Arpen'teva M.R. *Nravstvennye problemy mediatizatsii i kognitivnye sposobnosti lichnosti* [Moral problems of mediatization and cognitive capacities of a personality]. *Tsifrovoe obshchestvo kak kul'turno-istoricheskii kontekst razvitiia cheloveka* [Digital society as a cultural and historical context of human development], ed. by R.V. Ershova. Kolomna, Gosudarstvennyi sotsial'no-gumanitarnyi universitet Publ., 2018, pp. 28–37. (In Russ.)

Gorshkov A.S. *Sotsial'nye media kak vozmozhnost' samoprezentatsii* [Social media as an opportunity of self-presentation]. *Sotsial'nye media kak katalizator krossnatsional'nogo obucheniia* [Social media as an accelerator of cross-national education], ed. by N.V. Borisova. Perm, Gos. nats. issled. un-t Publ., 2013, pp. 12–20. (In Russ.)

Guzhova I.V., Sukhoreva D.R. *Rol' reklamy v formirovanii tsennostei tsifrovogo nomadizma* [The role of advertisement in the formation of the values of digital nomadizm]. *Tsifrovoe obshchestvo kak kul'turno-istoricheskii kontekst razvitiia cheloveka* [Digital society as a cultural and historical context of human development], ed. by R.V. Ershova. Kolomna, Gosudarstvennyi sotsial'no-gumanitarnyi universitet Publ., 2018, pp. 91–93. (In Russ.)

Informatsionnye i kommunikatsionnye tekhnologii v obrazovanii [Information and communication technologies in education], uch.-met. posobie [Textbook], I.V. Robert, S.V. Paniukova, A.A. Kuznetsov and etc., ed. by I.V. Robert. Moscow, Drofa Publ., 2008, 312 p. (In Russ.)

Martsinkovskaia T.D. *Psikhologiya identichnosti v sovremenom smeshannom prostranstve* [Psychology of identity in modern mixed environment]. *Tsifrovoe obshchestvo v kul'turno-istoricheskoi paradigm* [Digital society in a cultural-historic paradigm], kollektivnaia monografiia [multi-authored monograph], ed. by T.D. Martsinkovskaya, V.R. Orestova, O.V. Gavrichenko. Moscow, MPGU Publ., 2019, pp. 65–72. (In Russ.)

Moroz O.V. *Kul'turnye praktiki tsifrovoi sredy: kurs leksii* [Cultural practices of digital environment: the lecture course]. URL: <https://postnauka.ru/courses/81311> (access date: 21.01.2020). (In Russ.)

Nazarova L.V. *Kar'ernye strategii rossiiskogo studenchestva v usloviakh riskogenosti* [The career strategies of Russian students in the conditions of riskigenics]. *Istoricheskaiia i sotsial'no-obrazovatel'naia*

mysl' [The historical and social-educational thought], 2011, № 3, pp. 71–75. (In Russ.)

Novye pedagogicheskie i informatsionnye tekhnologii v sisteme obrazovaniia: ucheb. posobie dlia studentov ped. vuzov i sistemy povysheniia kvalifikatsii ped. kadrov [New pedagogical and information technologies in the system of education: textbook for the students of Pedagogical universities and the teachers of proficiency courses], E.S. Polat, M.Iu. Bukharkina, M.V. Moiseeva and etc., ed. by E.S. Polat. Moscow, Akademiia Publ., 2001, 270 p. (In Russ.)

Pleshakov V.A. *Teoriia kibersotsializatsii cheloveka: monografiia* [The theory of cyber-socialization of a human: monograph], ed. by A.V. Mudrik. Moscow, MPGU Publ., 2011, 400 p. (In Russ.)

Soldatova G.U., Rasskazova E.I., Nestik T.A. *Tsifrovoe pokolenie Rossii: kompetentnost' i bezopasnost'*: monografiia [The digital generation of Russia: competence and safety: monograph]. Moscow, Smysl Publ., 2017, 375 p. (In Russ.)

Tselykh M.P. *Sotsial'nye media v obrazovanii spetsialistov sotsial'no-pedagogicheskoi sfery* [Social media in education of the specialists of social-pedagogical sphere]. *Mediaobrazovanie* [Mediaeducation], 2017, № 2, pp. 139–151. (In Russ.)

Shmatko M.V. *Vliianie sotsial'nykh setei na kommunikativnye navyki podrostkov* [The impact of the Internet social networks on the communicative skills of the teens]. *Gumanitarnye nauchnye issledovaniia* [Humanitarian scientific researches]. URL: <http://human.snauka.ru/2016/12/18054> (access date: 20.01.2020). (In Russ.)

Devi K.S., Gouthami E., Lakshmi V.V. *Role of Social Media in Teaching-Learning Process. Journal of Emerging technologies and Innovative Research*, 2019, vol. 6, iss. 1, pp. 96–103. URL: https://www.researchgate.net/publication/330497773_Role_of_Social_Media_in_Teaching-Learning_Process (access date: 16.01.2020).

Баева Елена Сергеевна
Воронежский государственный медицинский университет им. Н.Н. Бурденко
Асташенко Анжела Павловна
Воронежский государственный медицинский университет им. Н.Н. Бурденко
Тюнина Ольга Ивановна
Воронежский государственный медицинский университет им. Н.Н. Бурденко
Дорохов Евгений Владимирович
Воронежский государственный медицинский университет им. Н.Н. Бурденко

ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ И ПРОБЛЕМАТИКА ПРЕПОДАВАНИЯ РАЗЛИЧНЫХ ДИСЦИПЛИН НА КАФЕДРЕ НОРМАЛЬНОЙ ФИЗИОЛОГИИ ИНОСТРАННЫМ СТУДЕНТАМ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА

В статье представлен опыт преподавания иностранным студентам дисциплин «Normal physiology», «Physiological basis of acute medical problems» и «Физика. Математика» педиатрического факультета ВГМУ им. Н.Н. Бурденко. Рассматриваются организационно-методические аспекты и проблематика преподаваемых дисциплин, а также задачи, которые стоят перед преподавателем при организации образовательного процесса. Обсуждаются возможности использования информационно-коммуникационных технологий в обучении иностранных студентов на языке-посреднике на примере системы дистанционного обучения Moodle. Данный электронный образовательный комплекс содержит как теоретические материалы, так и тесты для контроля знаний обучающихся. Учебно-методический комплекс, разработанный на кафедре нормальной физиологии, направлен на интенсификацию обучения студентов. На занятиях проводятся тестирования исходного, промежуточного и итогового уровня знаний, решение ситуационных задач, просмотр презентаций и видеосюжетов. Используемые наглядно-иллюстративные материалы позволяют обеспечить непосредственное восприятие изучаемого объекта или процесса, систематизировать полученные знания. Делаются выводы о значимости преодоления коммуникативных и социокультурных барьеров в условиях аудиторного обучения, учета морально-нравственных особенностей обучающихся при формировании групп студентов и становлении в них благоприятного психологического климата.

Ключевые слова: коммуникативные барьеры, социокультурные барьеры, морально-нравственные принципы, проблемы преподавания, иностранные студенты.

Информация об авторах: Баева Елена Сергеевна, ORCID 0000-0002-9572-0101, кандидат биологических наук, доцент кафедры нормальной физиологии, Воронежский государственный медицинский университет им. Н.Н. Бурденко, г. Воронеж, Россия.

E-mail: galaxy1985@mail.ru

Асташенко Анжела Павловна, ORCID 0000-0001-6416-6454, кандидат биологических наук, доцент кафедры нормальной физиологии, Воронежский государственный медицинский университет им. Н.Н. Бурденко, г. Воронеж, Россия.

E-mail: cerseal@rambler.ru

Тюнина Ольга Ивановна, ORCID 0000-0003-1614-1804, кандидат биологических наук, доцент кафедры нормальной физиологии, Воронежский государственный медицинский университет им. Н.Н. Бурденко, г. Воронеж, Россия.

E-mail: olgaivanovnat@inbox.ru

Дорохов Евгений Владимирович, ORCID 0000-0002-2096-411X, кандидат медицинских наук, доцент, заведующий кафедрой нормальной физиологии, Воронежский государственный медицинский университет им. Н.Н. Бурденко, г. Воронеж, Россия

E-mail: dorofov@mail.ru

Дата поступления статьи: 16.03.2020.

Для цитирования: Баева Е.С., Асташенко А.П., Тюнина О.И., Дорохов Е.В. Организационно-методические аспекты и проблематика преподавания различных дисциплин на кафедре нормальной физиологии иностранным студентам медицинского вуза // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. Т. 26, № 2. С. 192–196. DOI 10.34216/2073-1426-2020-26-2-192-196.

Yelena S. Bayeva

Burdenko Voronezh State Medical University

Anzhela P. Astashchenko

Burdenko Voronezh State Medical University

Ol'ga I. Tyunina

Burdenko Voronezh State Medical University

Yevgeniy V. Dorokhov

Burdenko Voronezh State Medical University

ORGANISATIONAL AND METHODOLOGICAL ASPECTS AND PROBLEMATICS OF TEACHING VARIOUS DISCIPLINES AT THE DEPARTMENT OF NORMAL PHYSIOLOGY TO FOREIGN STUDENTS OF THE MEDICAL UNIVERSITY

The article presents the teaching experience of the disciplines «Normal physiology», «Physiological basis of acute medical problems» and «Physics. Mathematics» of the Pediatric faculty of VSMU named after N. N. Burdenko to foreign students. Organizational and methodological aspects and problems of the taught disciplines are considered, as well as the tasks that the teacher faces when organizing the educational process. The possibilities of using informative and communicative technologies in teaching foreign students in an intermediary language are discussed using the example of the distant learning system (Moodle). This electronic educational complex contains both theoretical materials and tests for students' knowledge control. The educational and methodological complex developed at the Department of normal physiology, is aimed at intensifying students' learning. The classes are used for testing of the initial, intermediate and final level of knowledge, solving situational tasks, watching presentations and video materials. The visual and illustrative materials used allow us to provide a direct perception of the object or process being studied, and systematize the knowledge obtained. Conclusions are made about the importance of overcoming communicative and socio-cultural barriers in classroom learning, taking into account the moral characteristics of students in the formation of students' groups and the creation of a favorable psychological climate in them.

Keywords: communication barriers, socio-cultural barriers, moral principles, teaching problematics, foreign students.

Authors information: Yelena S. Bayeva, ORCID 0000-0002-9572-0101, Candidate of Biological Sciences, Associate Professor at the Department of Normal Physiology of Burdenko Voronezh State Medical University, Voronezh, Russia.

E-mail: galaxy1985@mail.ru

Anzhela P. Astashchenko, ORCID 0000-0001-6416-6454, Candidate of Biological Sciences, Associate Professor at the Department of Normal Physiology of Burdenko Voronezh State Medical University, Voronezh, Russia.

E-mail: cerceal@rambler.ru

Ol'ga I. Tyunina, ORCID 0000-0003-1614-1804, Candidate of Biological Sciences, Assistant Professor at the Department of Normal Physiology of Burdenko Voronezh State Medical University, Voronezh, Russia.

E-mail: olgaivanovnat@inbox.ru

Yevgeniy V. Dorokhov, ORCID 0000-0002-2096-411X, Candidate of Medical Sciences, Associate Professor, head of the Department of normal physiology of Burdenko Voronezh State Medical University, Voronezh, Russia.

E-mail: dorofov@mail.ru

Article received: March 16. 2020.

For citation: Bayeva Ye.S., Astashchenko A.P., Tyunina O.I., Dorokhov Ye.V. Organisational and methodological aspects and problematics of teaching various disciplines at the department of normal physiology to foreign students of the medical university. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2020, vol. 26, № 2, pp. 192–196 (In Russ.). DOI 10.34216/2073-1426-2020-26-2-192-196.

Introduction. Medical education in Russia has a long history and traditions. More than 70 universities in the country train specialists of the highest medical profile, graduates of Russian universities are in demand all over the world. Foreign citizens who study in both Russian and intermediary languages are also trained at the medical universities. Long-term research on the methodology of teaching foreign students various medical disciplines shows that the educational process is often accompanied by a number of difficulties, primarily due to existing communicative and socio-cultural barriers. These obstacles are based on differences in mentalities and established stereotypes of perception and behaviour of other nationalities [Sherstnikova et al.].

Due to the fact that people can get a higher medical education only by a full-time studying, the educational process must also takes into account the specifics of

the classroom work of foreign students, especially in the student-teacher dialogue. To achieve this goal, each specific group of students must individually approach the development of practical classes, based on the idea of the psychological climate of this group of students. It consists not only of taking into account the personal qualities, academic performance and professional orientation of individuals, but also of the difficulties that accompany students from mixed ethnic groups. The current microclimate of the group affects the success of their joint activities, satisfaction with the learning process and its effectiveness. In such an environment, some students find it difficult to realise their potential, although professional growth and self-realisation are the needs of any modern person.

Background of problematics. The teacher faces a difficult task – to organise the educational process by taking into account the peculiarities of the mental

and cultural aspects of the students' personality, to structure classes according to the existing Federal state educational standard (FSES), and to use a creative approach in the implementation of this goal. For foreign students, the teacher's communication skills (grammatical correctness, speech culture) are the defining criteria for both professional and personal qualities [Bulgakova et al. 2016].

It should also be noted that differences in moral values create additional difficulties in teaching foreign students, despite the fact that some scientists claim that social and moral thinking in people is automatic. Research in the field of neurophysiology has allowed us to identify specific areas of the brain involved in the social thinking, and other areas – in moral thinking, which indirectly indicate the existence of objective universal moral values. There is a scientific position of a number of sociologists and political scientists, according to which each society has the right to determine its own moral values in accordance with its religion, ethnic traditions, political and economic system, etc., which leads to the denial of the possibility of the existence of objective universal moral values [Slanevskaya]. Accordingly, societies that neglect the moral principles of the universal plan face social conflicts.

Suggestions. For example, it was shown during the research course of Burdenko VSMU for foreign students, that the moral consciousness of groups of participants from India (Hindus) and Russia (Orthodox Christians) is based on the principle of "Justice", according to Kohlberg; from Turkmenistan (Muslims) – on the principle of "Care"; Nigeria (Catholic Christians) – both principles play a key role. The maximal degree of consent of Indian group students is expressed for the stages of moral development, which imply an orientation towards compliance with moral rules and norms and their universality for the whole society, as well as a tendency to reflection in the decision-making process in the problems of moral behaviour. Students from Russia are also characterised by a focus on compliance with universal moral rules and norms, but the role of internal moral principles is high. Students from Tajikistan and Nigeria, when solving moral issues, use the following principles – empathy for another person; the opinion of others; voluntary change of behaviour in favour of another person [David, Astashchenko]. Moreover, there are internal moral values of foreign students and external ones – formed by the social environment and, in the most cases, more pronounced. These observations and remarks should be especially taken into account when forming "mixed" groups of students, since there are the moral attitudes which in general form the personality of the physician.

The use of visual and effective technologies in teaching foreign students in an intermediary language is also necessary to be mentioned. Quite often groups from Russian universities formed of foreign students

include individuals belonging to different language groups and use Arabic, Kurdish, French, Turkic and Indo-European languages for communication. Using an intermediary language (English) does not always solve the all pedagogic problems. It should be noted that the initial belonging to the "native" language group has an impact on the continuing formation of the student's thinking in the conditions of adaptation to the Russian University. The use of an intermediary language of a "non-native" language group can inevitably lead to complications in the formation of thinking among foreign students. Visually effective, visually imaginative and verbally logical thinking represent the main forms of thinking used by a person for cognition of the surrounding world. In the absence of a "language barrier", thinking goes through the process of formation and development from purposeful objective actions to verbal and logical forms. On the contrary, if there is a barrier, it is more effective for foreign students to form a relationship between the main components of cognition – action, word, and image. On this basis the visualisations are formed, which become more flexible and dynamic, and there is an improvement of full-fledged images and their operation in the mental plan. The lack of thinking processes formation that goes both from perception to visually effective and to visually imaginative thinking, may be irreplaceable at the subsequent stages of educational activity [Strebeleva]. Visually-effective thinking occurs when a person meets new conditions and a new way to solve a problem in practice. Many outstanding teachers at the beginning of the 20th century paid a special attention to the role of a sensory influence in the learning process. Sensory exercises awaken activity, enhance it. Having isolated a separate sensation and a separate stimulus, the student receives a clear, conscious impression. The passive mind receives only images limited to randomly collected objects, although each thing and phenomenon has an infinite set of properties, and, as often happens in a visual lesson, they are confused with the origin and purpose of the object itself, which tires and clouds the consciousness, which cannot be turned into a dynamic awakening of similar associations [Montessori].

It seems necessary to underline the importance of the chosen method of communication between a university teacher and foreign students. The language barrier intuitively encourages a person to fill in a significant part of poorly understood information with non-verbal information (facial expressions, gestures, voice intonation of the teacher). Even Simon Soloveychik in his monograph "Pedagogy for All" noted: "Pedagogical difficulties can be described as the inability to find a common language. The common language is rather the language of desire than the language of command and obedience. A common language is a common desire. This is the language of faith. The language of hope. Language of love. To communicate is to evoke a

feeling, to attract attention. Communication is possible only with the person from whom there is no danger. Authoritarian management restricts, oppresses, and communication brings the spirit to life, equalises the unequal, humanises. Voice and gaze are the first tools of communication. Sometimes it is difficult to express the kindness in a voice because unkind intonations and timbres surround us from all the sides and spoil our voices» [Soloveychik].

Problem solving. The educational and methodological complex (EMC) for teaching foreign students developed in accordance with the requirements of the Federal state educational standard-3, is used at the Department of Normal physiology of Burdenko VSMU. This EMC was created for the formation of professional and cultural competencies of students of the "general medicine" specialty [Bulgakova et al. 2017]. The textbook and notebooks for independent students' work are focused on the implementation of modern pedagogic methods; they allow monitoring the current progress of students by the presence of situational, test and practical tasks, and generally structure classes. However, the practice of conducting classes at the disciplines of "Normal physiology", "Physiological bases of topical medical problems", "Physics. Mathematics" indicates the need for the most visual presentation of theoretical material to foreign students, dictated by the peculiarities of their perception of such kind of knowledge. Solving the sophisticated problems of learning the discipline through the prism of socio-cultural barriers is aimed at using specialised video materials, posters, presentations in the classroom, contributing to the better assimilation of the material and its memorisation. Oral discussion of theoretical material is accompanied by duplication of thesis statements, which are emphasised through the use of presentations and drawing up diagrams. The focus of students' attention on the visual perception of theoretical material with its pronunciation contributes to the consolidation of information in memory, and the performing of experimental work – a better understanding of the studied physiological process. The usage of various forms of organisation of the educational process, including gaming, has a positive effect on the effective assimilation of educational material [Gajvoronskaya]. Participation in scientific circles and University Olympiads, speaking at conferences and seminars on topical issues of medicine leads to increased motivation of students to further study of medical disciplines.

Distant learning tools. The rapid development of information technology has long been a part of modernity. Young people's access to the Internet is an integral part of their lives. Getting information through various educational sites saves time, and their visibility often simplifies the assimilation of materials by students. Many universities have resorted to creating distance learning courses based on electronic platforms. At the

Department of normal physiology of Burdenko VSMU, the EMC developed in English for taught to foreign students' disciplines, works on the basis of the Moodle platform (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment). The distant Moodle learning system is in the modern, progressive, constantly developing environment that allows creating a unified information space for students and teachers, combining the traditional values of full-time learning with information and communication technologies [Kravchenko; Tyunina]. The electronic educational complex contains theoretical material – presentations, lectures, books, as well as knowledge control tests. The distant unit allows students to individually master the educational material, planning time, and enable teachers to evaluate the students' knowledge based on the results of solving their relevant tasks. A comprehensive approach to learning-theory, practice, and control (Moodle) – takes into account the complexity of the taught discipline and allows ones to partially level them.

Conclusion. Thus, the development of medical science by foreign students is accompanied by a number of difficulties caused not only by the language barrier, but also by the national mentality. In this regard, it is necessary to timely identify and take into account potential differences that arise between students in the "mixed" groups. The use of various forms of organisation of the educational process opens up the possibility of overcoming the problems that arise for foreign students on the way toward obtaining a high medical education.

Список литературы

- Булгакова Я.В., Карнова А.В., Астащенко А.П., Баева Е.С., Нечаева М.С. 12-летний опыт преподавания дисциплины «нормальная физиология» на языке-посреднике в медицинском вузе // Материалы XIII съезда Физиологического общества им. И.П. Павлова с международным участием. 2017. С. 1126–1128.
- Булгакова Я.В., Нечаева М.С., Дорохов Е.В., Карнова А.В., Преображенская Н.С. Качества преподавателя вуза, важные для русскоговорящих студентов и студентов-англофонов // Педагогика и психология образования. 2016. № 4. С. 18–28.
- Гайворонская Е.Б., Ширяев О.Ю., Подвигин С.Н., Плотникова И.Е. Ролевые игры при обучении психологии и педагогике англоговорящих иностранных студентов // Научно-медицинский вестник Центрального Черноземья. 2016. № 64. С. 51–54.
- Кравченко Г.В. Работа в системе Moodle: руководство пользователя: учебное пособие. Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 2012. 116 с.
- Монтессори М. Мой метод. Руководство по воспитанию детей. М.: Центрполиграф, 2014. 416 с.
- Шерстникова С.В. Дедова О.М., Корнев В.И. Высшее образование на языке-посреднике: про-

блемы и возможные пути их преодоления // Научно-медицинский вестник Центрального Черноземья. 2016. № 64. С. 131–136.

Сланевская Н.М. Мозг, мышление и общество. СПб.: Центр междисциплинарной науки, 2012. 390 с.

Соловейчик С. Педагогика для всех. М.: АСТ, 2018. 384 с.

Формирование мышления у детей с отклонениями в развитии: Кн. для педагога-дефектолога / Е.А. Стребелева. М.: ВЛАДОС, 2005. 180 с.

Тюнина О.И., Япрынцева О.А., Дорохов Е.В. Использование информационно-коммуникационных технологий в обучении иностранных студентов на языке-посреднике на кафедре нормальной физиологии ВГМУ им. Н.Н. Бурденко / Четвертая международная научно-практическая конференция. Воронеж, 2019. С. 357–364.

David N., Astashchenko A.P. Особенности моральных суждений иностранных студентов в медицинском ВУЗе России // Молодежный инновационный вестник. 2017. Т. 6. № 2. С. 217–218.

References

Bulgakova Ya. V., Karpova A. V., Astashchenko A. P., Bayeva Ye. S., Nechayeva M. S. *12-letnij opyt prepodavaniya discipliny "Normal'naya fiziologiya" na yazyke-posrednike v medicinskom vuze* [12 years of experience teaching the discipline Normal physiology in an intermediary language at a medical university]. *Materialy XIII s"ezda Fiziologicheskogo obshchestva im. I.P. Pavlova* [Materials of the 23rd Congress of Pavlov Physiological society], 2017, pp. 1126–1128. (In Russ.)

Bulgakova Ya. V., Nechayeva M. S., Dorokhov Ye. V., Karpova A. V., Preobrazhenskaya N. S. *Kachestva prepodavatelya vuza, vazhnye dlya russkogovoryashchih studentov i studentov-anglofonov* [Attributes of a university teacher for Russian-speaking and Anglophone students]. *Pedagogika i psihologiya obrazovaniya* [Pedagogy and Psychology of education], 2016, No. 4, pp. 18–28. (In Russ.)

Gajvoronskaya Ye. B., Shiryayev O. Yu., Podvigin S. N., Plotnikova I. Ye. *Rolevye igry pri obuchenii psihologii i pedagogike anglogovoryashchih inostrannyh studentov* [Role-playing games in teaching psychology and pedagogy to English-speaking foreign students]. *Nauchno-medicinskij vestnik Central'nogo Chernozem'ya* [Bulletin of the Central Chernozem

region of scientific and medical], 2016, No. 64, pp. 51–54. (In Russ.)

Kravchenko G. V. *Rabota v sisteme Moodle: rukovodstvo pol'zovatelya* [Working in the Moodle system]. Barnaul, Publ. Altai University, 2012, 116 p. (In Russ.)

Montessori M. *Moj metod. Rukovodstvo po vospitaniyu detej ot 3 do 6 let* [My method. Guide to raising children from 3 to 6 years old]. Moscow, Centrepolygraph Publ., 2014, 416 p. (In Russ.)

Sherstnikova S. V., Dedova O. M., Kornev V. I. *Vyshee obrazovanie na yazyke-posrednike: problemy i vozmozhnye puti ih preodoleniya* [Higher education in an intermediary language: problems and possible ways to overcome them] *Nauchno-medicinskij vestnik Central'nogo Chernozem'ya* [Bulletin of the Central Chernozem region of scientific and medical], 2016, No. 64, pp. 131–136. (In Russ.)

Slanevskaya N. M. *Mozg, myshlenie i obshchestvo* [Brain, thinking, and society]. Saint Petersburg, Centr mezhdisciplinarnoj nauki Publ., 2012, 390 p. (In Russ.)

Soloveyichik S. *Pedagogika dlya vsekh* [Pedagogy for All]. Moscow, AST Publ., 2018, 384 p. (In Russ.)

Strebeleva E. A. *Formirovanie myshleniya u detej s otkloneniyami v razvitii* [Formation of thinking in children with developmental disabilities]. Moscow, VLADOS Publ., 2005, 180 p. (In Russ.)

Tyunina O. I., Yapyrntseva O. A., Dorokhov Ye. V. *Ispol'zovanie informacionno-kommunikacionnyh tekhnologij v obuchenii inostrannyh studentov na yazyke-posrednike na kafedre normal'noj fiziologii VGMU im. N.N. Burdenko* [Use of informative and communicative technologies in teaching foreign students in an intermediary language at the Department of normal physiology of VSMU named after N.N. Burdenko]. *Innovacionnye tekhnologii obucheniya inostrannomu yazyku v VUZE i shkole: realizaciya sovremennyh FGOS* [Innovative technologies of teaching a foreign language in higher Education and school: implementation of modern Federal state educational standards], 2019, pp. 357–364. (In Russ.)

David N., Astashchenko A. P. *Osobennosti moral'nyh suzhdenij inostrannyh studentov v medicinskom vuze Rossii* [Features of moral judgments of foreign students at a medical university in Russia]. *Molodezhnyj innovacionnyj vestnik* [Bulletin of youth innovation], 2017, Vol. 6, No. 2, pp. 217–218. (In Russ.)

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ

DOI 10.34216/2073-1426-2020-26-2-197-205
УДК 355:502

Селезнева Ольга Владимировна

Военная академия материально-технического обеспечения имени генерала армии А.В. Хрулева
Омский автобронетанковый инженерный институт

Кузнецова Наталья Сергеевна

Костромской государственной университет

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ПРАВОВЫМ ОСНОВАМ ЭКОЛОГИИ В ВОЕННОМ ВУЗЕ

Обучение правовым основам военной экологии в первую очередь должно способствовать формированию внутренней подготовки к осознанному принятию ответственных эколого-ориентированных командных решений на правовой основе. В связи с этим цель исследования заключается в разработке методики эколого-правовой подготовки в военном вузе, направленной на формирование устойчивых экологических намерений военнослужащих. Теоретическую базу для разработки методики составили требования руководящих документов в области военно-профессионального образования и нормативно-правовой базы военного природопользования; психолого-педагогический подход к интеграции профессионального и экологического образования (А.В. Гагарин, Е.И. Чердымова); положение системного подхода о том, что компоненты образовательного процесса находятся во взаимосвязи друг с другом (А.И. Уемов, И.Б. Новик, Ю.А. Конаржевский). Разработана методика эколого-правового обучения военнослужащих, которая направлена на сопряженное формирование: а) эколого-правовых знаний в области военного природопользования; б) умения планировать и осуществлять мероприятия по обеспечению экологической безопасности военной службы согласно требованиям руководящих документов; в) эколого-правовой ответственности, экологических ценностей и установок на эколого-ориентированное правомерное поведение. Авторы полагают, что обучение правовым основам военной экологии, построенное на использовании эколого-правовой информации в образовательном процессе на основе установления структурно-содержательных междисциплинарных связей, включенности эколого-правовой информации в учебно-познавательную деятельность и повседневную деятельность воинских подразделений, приведет к формированию устойчивых экологических намерений военнослужащих. Разработанная методика может быть адаптирована к условиям подготовки военных специалистов разных профилей. Предложены методические рекомендации по обучению правовым основам военной экологии, обозначены перспективные направления повышения эффективности разработанной методики.

Ключевые слова: военная экология, военное образование, экологическое законодательство, экологические намерения, методика обучения экологии.

Информация об авторах: Селезнева Ольга Владимировна, ORCID 0000-0003-3973-4418, кандидат педагогических наук, доцент кафедры физико-математических дисциплин, Военная академия материально-технического обеспечения имени генерала армии А.В. Хрулева, г. Омск, Россия.

E-mail: olsen55@ya.ru

Кузнецова Наталья Сергеевна, ORCID 0000-0003-1818-3602, кандидат технических наук, доцент Костромского государственного университета, г. Кострома, Россия.

E-mail: leto044@yandex.ru

Дата поступления статьи: 11.03.2020.

Для цитирования: Селезнева О.В., Кузнецова Н.С. Методика обучения правовым основам экологии в военном вузе // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. СоциокINETИКА. 2020. Т. 26, № 2. С. 197–205. DOI 10.34216/2073-1426-2020-26-2-197-205.

Ol'ga V. Seleznyova

General of the army Khrulyov Omsk Military Academy of logistics

Natal'ya S. Kuznetsova

Kostroma State University

METHODS OF TEACHING THE LEGAL BASICS OF ECOLOGY IN A MILITARY UNIVERSITY

Training in the legal foundations of military ecology, first of all, should contribute to the formation of internal training for the conscious adoption of responsible environmental-oriented command decisions on a legal basis. In this regard, the purpose of the study is to develop a methodology for environmental and legal training in a military university, aimed at forming sustainable environmental intentions of military personnel. The theoretical basis for the development of the methodology was the requirements of the guidelines in the field of military professional education and the legal framework for military environmental management; psychological and pedagogical approach to the integration of professional and environmental education (Aleksandr Gagarin, Yelena Cherdymova); the position of the system approach that the components of the educational process are interconnected with each other (Avenir Uyomov, Il'ya Novik, Yuriy Konarzhhevskiy). A method of environmental and legal training of military personnel has been developed, which is aimed at the combined formation of: a) environmental and legal knowledge in the field of military nature management; b) the ability to plan and implement measures to ensure the environmental safety of military service, in accordance with the requirements of the governing documents; c) environmental

and legal responsibility, environmental values and attitudes to environmental-oriented lawful behaviour. The authors believe that learning the legal framework of the military environment, based on the use of environmental legal information in the educational process through the establishment of a structural and substantial interdisciplinary connections, inclusion of environmental legal information to the educational activities and the daily activities of military units, will lead to the formation of stable ecological intentions of military personnel. The developed method can be adapted to the conditions of training military specialists of different profiles. Methodological recommendations for teaching the legal basics of military ecology are proposed, and promising directions for improving the effectiveness of the developed methodology are outlined.

Keywords: military ecology, military education, environmental legislation, environmental intentions, methods of teaching ecology.

Information about the authors: Olga V. Seleznyova, ORCID 0000-0003-3973-4418, Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor of the Department of physics and mathematics of General of the army Khrulyov Omsk Military Academy of logistics, Omsk, Russia.

E-mail: olsen55@ya.ru

Natal'ya S. Kuznetsova, ORCID 0000-0003-1818-3602, Candidate of Technical Sciences, Associate Professor of Kostroma State University, Kostroma, Russia.

E-mail: leto044@yandex.ru

Article received: March 11, 2020.

For citation: Seleznyova O.V., Kuznetsova N.S. Methods of teaching the legal basics of ecology in a military university. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2020, vol. 26, № 2, pp. 197–205 (In Russ.). DOI 10.34216/2073-1426-2020-26-2-197-205.

Введение

Эколого-правовое просвещение военнослужащих проводят в рамках изучения правовых основ военной деятельности. Формирование юридических взглядов на природу и место в ней человека является обязательным звеном экологического воспитания в военном вузе. Охрана природной среды в воинской части – это коллективный труд ряда должностных лиц, направляемый командиром части на основании требований общероссийского законодательства, приказов и директивных указаний министра обороны ВС РФ, командующих родами и видами войск, войсками округов (флотов), наставлениями, инструкциями и т. д. Военнослужащие должны не просто ориентироваться в нормах экологического законодательства РФ, регламентирующего вопросы военного природопользования, а принимать решения при рассмотрении вопросов, возникающих в процессе повседневной служебной деятельности, строго соблюдая эколого-правовые требования. В рамках профессионально-должностной подготовки военнослужащих отдельным пунктом стоит рассмотрение правовых аспектов обеспечения экологической безопасности.

Для уточнения степени осведомленности по эколого-правовым вопросам среди курсантов 4-го курса 7-го семестра обучения проведен опрос. Следует уточнить, что на момент опроса курсанты не изучали дисциплину «Экология». Большинство респондентов (63 %) поставили прочерк в графе «пример нормативно-правового акта, регламентирующего военное природопользование» [Селезнева 2019]. Абсолютное большинство курсантов (95 %) не смогли вспомнить, когда в последний раз до них были доведены законодательные требования по обеспечению экологической безопасности. При этом многие (72 %) вспомнили

экологическое правило – «не мусорить на улице». Интересно отметить, что при практически полном отсутствии осведомленности по эколого-правовым аспектам обеспечения экологической безопасности курсанты (62 %) уверены, что самой действенной мерой ответственности за экологические правонарушения является материальное взыскание или штраф.

Очевидно противоречие между высокой значимостью выполнения существующих эколого-правовых требований для обеспечения безопасности и должного уровня правопорядка в воинских частях и недостаточной степенью их изученности и осмысленности военнослужащими. Одним из ключевых условий его преодоления может являться усиление эффективности эколого-правовой подготовки в военном вузе, направленной на развитие профессиональной эколого-правовой культуры и формирования устойчивых экологических намерений военнослужащих.

Целью исследования является разработка методики обучения правовым основам военной экологии для формирования устойчивых экологических намерений.

Теоретические предпосылки

Вопрос формирования экологических намерений лежит в области решения проблемы формирования экологического сознания и экологической культуры человека. Опираясь на работы А.В. Гагарина [Гагарин], И.А. Шмелевой [Шмелева], Е.А. Чердымовой [Чердымова 2011а, 2011б, 2011в, 2013], ряда зарубежных исследователей [Values; Kortenkamp, Moore], рассмотрим его применительно к обучающимся военных вузов. Ядром экологической культуры военного социума является экологическое сознание военнослужащих. Важным признаком проявления экологического сознания исследователи признают возможность

действия [Иващенко, Панов, Гагарин, Чердымова 2011а, 2011б, 2013; Селезнева, Мамаева].

Повышая уровень экологических знаний, мы «автоматически» не переходим к экологически грамотному поведению. Необходимо формирование экологических намерений, обеспечивающих переход от экологических знаний к экологическому поведению [Чердымова 2011а: 52], при этом нивелирующих оторванность развитости профессионализма от развитости экологического сознания [Чердымова 2013: 233]. Среди множества факторов, влияющих на эффективность сознательного стремления совершить экологическое действие, важное место занимает обучение правовым основам военного природопользования [Андреева]. Экологическое намерение выступает как момент внутренней подготовки к осознанному исполнению экологических действий [Чердымова 2011б: 56], в том числе и в военно-профессиональной сфере. Нормы закона в этом случае – базовая составляющая мотивации эколого-ориентированного правомерного поведения [Кириченко: 105], предполагающего глубоко сознательное, устойчивое следование экологическим требованиям, а не просто выбор стратегии «избегания неприятностей».

Ожидать формирования устойчивых экологических намерений военнослужащих возможно, если обучение правовым основам военной экологии будет сопряжено с воспитанием системы взглядов, определяющих осознанный выбор правомерного [Андреева], эколого-ориентированного поведения и направлено на:

- развитие умения ориентироваться в эколого-правовом информационном пространстве через повышение осведомленности в части основных законодательных актов, содержащих нормы военного природопользования и правовые основы обеспечения экологической безопасности военной службы;

- подготовку к успешному выполнению должностных обязанностей, связанных с выполнением эколого-правовых требований, документационным обеспечением экологической безопасности военной службы;

- формирование способности к комплексной оценке последствий невыполнения или халатного выполнения требований руководящих документов в области военного природопользования всеми категориями военнослужащих.

Разработка методики правовой подготовки специалистов разного профиля, в том числе и военных, широко обсуждается в научных статьях. Однако такой узкоспециальный вопрос, как методика обучения правовым основам экологии, остается без внимания.

Материалы и методы исследования

Статья построена на результатах теоретического исследования проблемы формирования устойчивых экологических намерений в военно-профес-

сиональном образовании; изучении руководящих документов в области военно-профессионального образования и нормативно-правовой базы регулирования военного природопользования; обсуждении результатов апробации методики в практике экологического обучения.

Результаты исследования и обсуждение

Обучение правовым основам военной экологии происходит по следующим направлениям:

- в образовательном процессе: в рамках дисциплины «Экология», при реализации междисциплинарных связей гуманитарного, социально-экономического и профессионального содержания [Ниязова, Садыкова; Селезнева 2017];

- в повседневной деятельности подразделений: при прохождении инструктажей, в рамках воспитательной работы с личным составом и специально организованных мероприятий по обеспечению экологической безопасности военной службы [Радченко].

С позиции изучения правовых основ экологии обучающиеся военного вуза должны усвоить следующие базовые идеи:

1. Обеспечение экологической безопасности, то есть снижение или полная ликвидация угрозы деградации окружающей среды является неизбежной необходимостью, которую все более осознает мировое сообщество.

2. Экологическая безопасность является составной частью национальной безопасности РФ, тесно связанной с государственной, общественной, оборонной, информационной и иными видами безопасности страны.

3. ВС РФ являются одним из крупных природопользователей. Обеспечение экологической безопасности в военной сфере представляет собой сложную и комплексную проблему, решение которой охватывает практически все направления военной деятельности: организационно-плановую, эксплуатационную, военно-педагогическую, финансовую, нормативную и т. д.

4. Экологическое обеспечение функционирования военного объекта – одна из важных задач в военно-технической сфере. Экологические требования к стационарным военным объектам представляют собой комплекс нормативов, ограничивающих параметры технологических и технических процессов.

5. Функционирование военных объектов на всех этапах их жизненного цикла сопровождается образованием отходов и выбросов различных вредных веществ, которые должны быть своевременно локализованы и обезврежены, иначе их попадание в окружающую природную среду неминуемо приведет к ухудшению качества атмосферы, водоемов и почвы.

6. Обеспечение экологической безопасности военной деятельности базируется на нормативно-

правовой базе, отражающей основные государственные принципы в области охраны окружающей среды и природопользования.

7. В мирное время действует принцип сохранения благоприятного качества окружающей среды; в военное время, несмотря на приоритет выполнения боевых задач, необходимо учитывать экологические аспекты международного гуманитарного права.

В связи с этим в военных вузах изучению подлежит перечень источников, формирующих нормативно-правовую базу экологии:

- экологические аспекты международного гуманитарного права;
- федеральные и ведомственные нормативно-правовые акты, регулирующих военное природопользование;
- локальные нормативные акты по обеспечению экологической безопасности военной службы, разрабатываемые в воинской части;
- должностные инструкции по управлению обеспечением экологической безопасности.

Отдельно в рамках организации профессионально-должностной подготовки и воспитательной работы с личным составом ВС РФ необходим систематический анализ практики привлечение к административной ответственности за экологические правонарушения как воинских частей в целом, так и отдельных военнослужащих, обсуждать пути предотвращения экологических нарушений в подразделениях воинских частей.

Разработанная *методика обучения правовым основам экологии* предполагает, что преподаватель сначала выполняет разработку учебно-методических материалов, для этого проводит:

- отбор перечня нормативно-правовых актов для изучения экологии соответственно тематике занятий с тем, чтобы каждое направление обеспечения экологической безопасности военной деятельности сопровождалось изучением законодательной базы;
- выбор положений нормативно-правовых актов для иллюстрации или подкрепления изучаемых положений;
- разработку системы учебных задач эколого-правовой направленности в соответствии с военной специализацией обучающихся [Селезнева 2017].

Непосредственное изучение нормативно-правовой базы экологического обеспечения военной деятельности в рамках организационно-педагогических условий военного вуза [Игнатов; Селезнева 2017; Радченко; Татаренко].

Обязательным условием формирования устойчивых экологических намерений является интеграция экологической и профессиональной подготовки, обеспечивающей развитие эколого-профессионального сознания [Чердымова 2013: 232]. Опираясь на психологические характеристики уровней профессиональной и экологической

подготовки специалиста [Чердымова 2011в; 2013], выделим обязательные уровни обучения правовым основам экологии в военном вузе:

1) уровень организации усвоения курсантами перечня нормативно-правовых актов, регламентирующих экологическое обеспечение военной деятельности, на всех учебных занятиях по экологии, осознание важности выполнения экологических мероприятий и эколого-правовой ответственности (табл. 1);

2) уровень организации деятельности обучающихся по установлению связей между эколого-правовыми и военно-профессиональными знаниями и формирование целостной системы эколого-правовых знаний военнослужащего (табл. 2);

3) уровень применения усвоенных эколого-правовых основ. Именно на этом уровне осуществляется высший вид взаимосвязи компонентов экологической и профессиональной подготовки. Этот уровень рефлексивен, непосредственно связан с экологическими намерениями в профессиональной деятельности [Чердымова 2013: 232].

Общие организационно-методические рекомендации по изучению нормативно-правовой базы в военно-инженерном вузе:

- отбор содержания осуществлять таким образом, чтобы у курсантов сложилась целостная картина экологических требований, предъявляемых разным категориям военнослужащих, и мер ответственности за их невыполнение;

- федеральные нормативно-правовые акты в области природных ресурсов и экологии трактовать с позиции их обязательного соблюдения в рамках функционирования военных объектов и осуществления военной деятельности в мирное время;

- изучение общих принципов экологического права, отраженных в федеральных нормативно-правовых актах, подкреплять изучением требований, изложенных в действующих приказах МО РФ;

- при изучении руководящих и нормативных документов в области военного природопользования указывать области их приложения в текущей природоохранной деятельности воинских частей;

- учебно-познавательную деятельность курсантов по изучению руководящих и нормативных документов в области военного природопользования организовать с учетом активного творческого осмысления и возможности их практической реализации;

- в рамках учебного предмета избегать излишней детализации, акцентировать внимание на главном, на сути;

- обучение правовым основам экологии следует осуществлять как элемент комплекса мероприятий по формированию экологических ценностей и установок, убежденности военнослужащего в ответственности за сохранение природы и планеты в целом;

Таблица 1

Примеры изучения эколого-правовых вопросов на занятиях по общей и прикладной экологии

Тема, занятие в курсе военной экологии	Нормативно-правовой акт	Изучение в части, касающейся доведения до сведения курсантов
«Последствия антропогенного загрязнения природной среды» (тема 1, лекция)	Федеральный закон от 10.01.2002 № 7-ФЗ «Об охране окружающей среды»	основных принципов охраны окружающей среды (ст. 3); экологических требований к хозяйственным, военным, оборонным и иным объектам (ст. 34–57); оснований возмещения вреда, причиненного экологическими правонарушениями (ст. 7–79)
«Геосистемы, их свойства и характеристики» (тема 2, лекция)	Федеральный закон от 18.06.2001 № 78-ФЗ «О землеустройстве»; «Земельный кодекс Российской Федерации» от 25.10.2001 № 136-ФЗ (ред. от 31.12.2017)	необходимости организации контроля за соблюдением требований природоохранного законодательства на земельных участках МО РФ и пояснения значимости принятия мер по недопущению и устранению несанкционированных свалок, слива жидких бытовых отходов и иных нарушений земельного законодательства на закрепленных территориях
«Задачи и принципы обеспечения экологической безопасности ВС РФ» (тема 3, лекция)	Приказ Министра обороны РФ от 14.09.2015 № 530 «Об утверждении положения об органах экологической безопасности ВС РФ»	цели и задач обеспечения экологической безопасности в ВС РФ; пояснения структуры экологической службы в ВС РФ
«Определение санитарно-защитной зоны военного объекта» (тема 4, практическое занятие)	СанПиН 2.2.1/2.1.1.1200-03 «Санитарно-защитные зоны и санитарная классификация предприятий и иных объектов»	экологического значения санитарно-защитных зон, особенностей их создания на военных объектах, требований к их обустройству.
«Правила обращения с твердыми бытовыми и производственными отходами» (тема 5, практическое занятие)	Федеральный закон от 26.06.1998 № 89-ФЗ «Об отходах производства и потребления»	инструкций по обращению с отходами военной деятельности I–IV классов опасности
«Охрана окружающей среды при эксплуатации военных объектов» (тема 5, семинар)	Постановление Правительства РФ от 15.04.2002 № 240 «О порядке организации мероприятий по предупреждению и ликвидации нефти и нефтепродуктов на территории РФ»	стратегии ликвидации разливов нефтепродуктов (план, комплекс работ, рекультивация земель, меры по предупреждению аварийных разливов нефтепродуктов)

Таблица 2

Примеры изучения правовых основ военной экологии на основе междисциплинарных связей

Приказ Министра обороны Российской Федерации	Преимущественное изучение в курсе дисциплин(ы)	Изучение в курсе дисциплины «Экология» в части, касающейся обоснования необходимости организации и проведения мероприятий по...
от 5 июня 1992 г. № 28 «Об утверждении руководства по единым типовым требованиям к паркам воинских частей ВС РФ»	«Эксплуатация и диагностика военных гусеничных и колесных машин»	выполнению экологических требований при проектировании, строительстве, вводе в эксплуатацию, эксплуатации и выводе из нее стационарных военных объектов, являющихся источниками загрязнения окружающей среды (пункт технического обслуживания и ремонта (ПТОР); пункт ежедневного технического обслуживания (ПЕТО); пункт чистки и мойки; аккумуляторная; заправочный пункт и так далее
от 3 июня 2014 г. № 333 «Об утверждении руководства по войсковому (корабельному) хозяйству в ВС РФ»	«Эксплуатация и диагностика военных гусеничных и колесных машин», «Управление подразделениями в мирное время»	экологическому совершенствованию войскового хозяйства через снижение вредного воздействия деятельности соединения (воинской части) на окружающую среду; улучшению планировки военных городков и строительство их объектов в соответствии с требованиями экологической безопасности; внедрению в практику войск методов наиболее экономного и эффективного использования материально-технической базы, материальных ценностей
от 28 декабря 2013 г. № 969 «Об утверждении руководства по содержанию ВВТ общевойскового назначения»	«Эксплуатация и диагностика военных гусеничных и колесных машин», «Автотехническое обеспечение войск»	ремонту ВВТ, который заключается, с одной стороны, в ресурсосбережении на основе научно-технического и производственного потенциала отраслей оборонно-промышленного комплекса, с другой стороны, в повышении экологических качеств вооружения и военной техники.
от 16 июня 2016 г. № 350 «О нормах наработки (сроках службы) до ремонта и списания автомобильной техники, автомобильного имущества в ВС РФ и их применения»	«Ремонт и утилизация военных гусеничных и колесных машин»	экологически обоснованной утилизации военной автомобильной техники; соблюдению правил сбора, хранения, обезвреживания и утилизации отходов военной деятельности (например, аккумуляторы свинцовые с неслитым электролитом, шины отработанные и так далее)

– для того, чтобы экологические намерения приобрели устойчивый характер, важно создание эколого-правового информационного пространства не только в период обучения курсантов в военных вузах, но и во время прохождения службы путем подкрепления эколого-правовых аспектов военной службы, усвоенных в вузе, примерами и традициями воинского коллектива.

Результаты эксперимента

Согласно результатам теоретического анализа, в качестве показателей для оценки эффективности разработанной методики обучения правовым основам экологии как условия формирования устойчивых экологических намерений выбраны следующие:

1) полнота решения задач на оценку качества окружающей природной среды в соответствии с действующими нормативами, предполагающая расчет индексов загрязнения; оценку качества среды; составление перечня источников загрязнения среды на военных объектах с указанием видов деятельности, которые могут привести

к загрязнению; прогноз возможных негативных последствий воздействия на природу; управление источниками загрязнения для снижения их негативного воздействия;

2) результативность использования эколого-правовой базы для решения профессиональных ситуаций (согласно должностному предназначению). Поскольку исследование проведено в период обучения курсантов в военном вузе, учитывали количество ссылок на эколого-правовую информацию при выполнении курсовых проектов, отчетов по войсковым стажировкам; выпускных квалификационных работ (ВКР); число рационализаторских предложений курсантов, направленных на повышение экологичности образцов ВВТ;

3) выполнение мероприятий по охране окружающей среды и рациональному природопользованию. Данный показатель возможно оценить только при анализе отзывов из войск на выпускников военных вузов.

Представление результатов эффективности методики выполнено при сравнении результа-

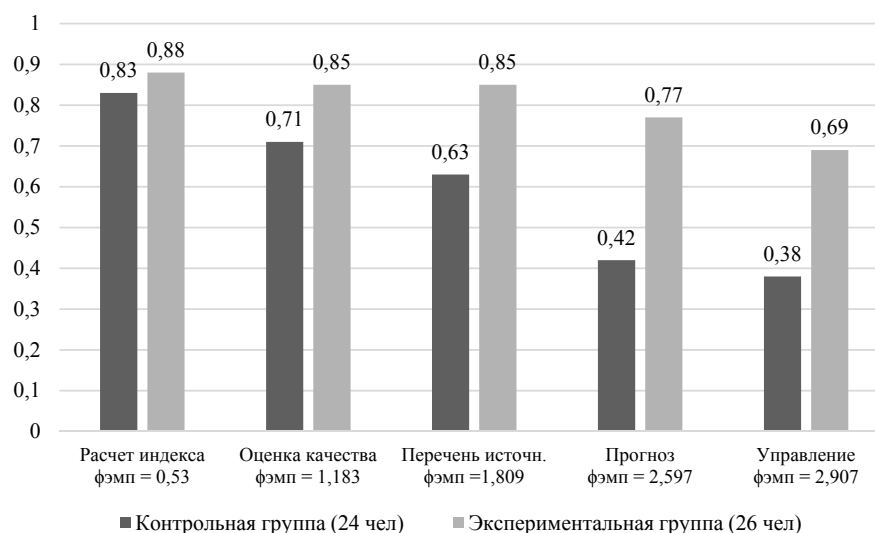


Рис. 1. Показатели оценки качества окружающей среды

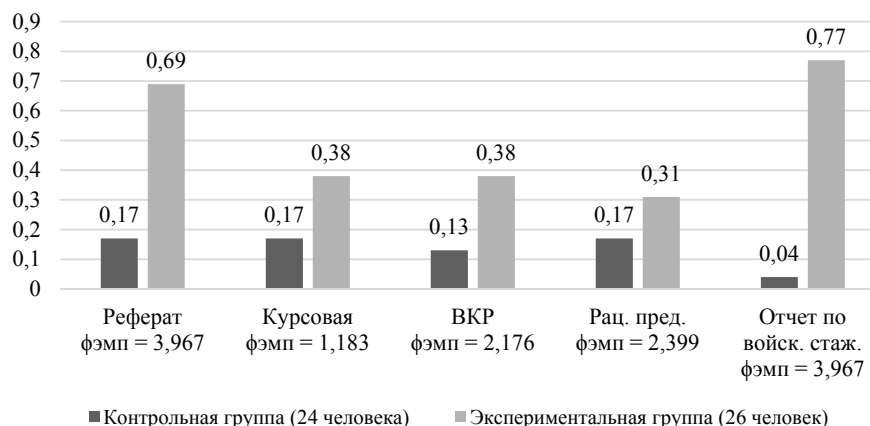


Рис. 2. Показатели использования эколого-правовой базы для решения профессиональных ситуаций

тивности курсантов, обучающихся до внедрения данной методики в практику обучения (группа 1 – контрольная; 2017/18 учебный год; средний балл по группе по итогам сессии за 7-й семестр – 4,23) и после ее апробации (группа 2 – экспериментальная; 2018/19 учебный год; средний балл по группе по итогам сессии за 7-й семестр – 4,12). Обучение экологии осуществлялось в 8–9-м семестрах.

На рисунках 1 и 2 соответственно представлена разница в показателях оценки качества окружающей среды и использования эколого-правовой базы при выполнении военно-научных работ, отчетов по стажировкам и т. п. Достоверность различий результатов в контрольной и экспериментальной группах установлена с использованием критерия φ^* – угловое преобразование Фишера ($\varphi^*_{\text{крит}}(0,05) = 1,64$; $\varphi^*_{\text{крит}}(0,01) = 2,31$).

Сравнительный анализ результатов оценки экологической обстановки выявил значимые различия на этапе прогнозирования последствий негативного влияния на окружающую среду источников загрязнения на военных объектах ($\varphi^*_{\text{эмп}} = 2,597$) и управления природоохранной деятельностью ($\varphi^*_{\text{эмп}} = 2,597$), что, несомненно, свидетельствует о повышении уровня эколого-правовой осознанности курсантов. Примечательно, что первые два этапа оценки, связанные с расчетом ($\varphi^*_{\text{эмп}} = 0,53$) и переводом количественного показателя в качественный ($\varphi^*_{\text{эмп}} = 1,183$), значимых различий не показали, то есть при правильно освоенном алгоритме задачу решить можно и не владея эколого-правовыми знаниями. Для этапа же применения данных, полученных в ходе расчета, они необходимы.

Результаты использования эколого-правовой базы показали статистически значимые различия по всем видам деятельности. Особенно ценным, по мнению авторов, можно считать значительное увеличение доли курсантов ($\varphi^*_{\text{эмп}} = 3,967$), отразивших в отчетах по результатам войсковой стажировки выявленные экологические нарушения и ссылки на несоблюдение законодательных и нормативно-правовых актов по экологии.

Несмотря на то, что после специально организованной работы по изучению эколого-правовой базы, необходимой для обеспечения экологической безопасности военной деятельности, число курсантов, использующих эти сведения, значительно увеличилось по сравнению с контрольной группой, все же доля использования в курсовых и выпускных квалификационных работах ссылок на экологическое законодательство остается ниже среднего уровня.

Этот факт позволяет говорить о том, что повышением уровня эколого-правовой подготовки курсантов важно заниматься в рамках всех образовательных циклов вуза, но в первую очередь – при изучении военно-профессиональных дисциплин и освоении навыков военной службы.

Заключение

Разработана методика обучения правовым основам военной экологии, ориентированная на включение эколого-правовой информации при формировании военно-профессиональных знаний и использование ее не только для решения учебных задач в образовательной деятельности, но и применении при выполнении различных видов военной деятельности. Создание эколого-правового информационного поля военного вуза, основанного на содержательно-деятельностных связях между дисциплинами всех образовательных циклов, предполагает повышение устойчивости формируемых экологических намерений военнослужащих.

Перспективные направления исследования данной темы:

- совершенствование системы сбора отзывов о результатах прохождению службы в войсках в начальный период о степени проявления эколого-правовой культуры выпускников военных вузов;
- усовершенствование эколого-правовой информационной базы в части создания перечня нормативно-правовых актов, регламентирующих природопользование (в том числе и военное) в государствах, чьи военнослужащие проходят обучение в военных вузах МО РФ;
- методическая подготовка преподавателей к осуществлению эколого-правового просвещения;
- совершенствование системы учебных задач междисциплинарного военно-прикладного характера для формирования устойчивых экологических намерений.

Список литературы

- Андреева Е.А.* Критериальные показатели оценки результативности правового воспитания курсантов военных учебных заведений // Человек и образование. 2017. № 3 (52). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kriterialnye-pokazateli-otsenki-rezultativnosti-pravovogo-vozpitanija-kursantov-voennyh-uchebnyh-zavedeniy> (дата обращения: 01.04.2020).
- Гагарин А.В.* Экологическая компетентность личности: психолого-акмеологическое исследование. М.: Изд-во РУДН, 2011, 160 с.
- Иващенко А.В., Панов В.И., Гагарин А.В.* Экологоориентированное мировоззрение личности: монография. М.: Изд-во РУДН, 2008. 225 с.
- Игнатов С.Б.* Естественнонаучное образование в формировании элементов экологоправовой компетентности у студентов вуза // Теория и практика общественного развития. 2015. № 8. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/estestvennonauchnoe-obrazovanie-v-formirovanii-elementov-ekologopravovoy-kompetentnosti-u-studentov-vuza> (дата обращения: 01.04.2020).
- Кириченко А.В.* Перспективы развития правовой акмеологии // Акмеология: научно-практический журнал. 2014. № 1–2 (спец. выпуск). С. 102–105.

Ниязова А.А., Садыкова Э.Ф. Экологическое образование обучающихся в условиях устойчивого развития общества // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2018. № 1. С. 16–19.

Селезнева О. В., Мамаева Н.А. Исследование экологических намерений в контексте формирования экологической культуры курсантов // Информация и образование: границы коммуникаций (INFO 16): сб. науч. тр. Горно-Алтайск, 2016, № 8 (16). С. 11–20.

Селезнева О.В. Экологический компонент военно-ориентированных профессиональных компетенций // Методика преподавания математических и естественнонаучных дисциплин: современные проблемы и тенденции развития: материалы IV Всерос. науч.-практ. конф. (Омск, 4 июля 2017 г.). Электрон. текст. данные. Омск: Изд-во Ом. гос. ун-та, 2017. С. 18–21.

Селезнева О.В. Экологическая компетентность в модели выпускника военного вуза // Мир образования – образование в мире. 2018. № 1 (69). С. 81–89.

Селезнева О.В. Методические аспекты изучения нормативно-правовой базы экологического обеспечения военной деятельности // Профессиональное образование в современном мире. 2019. Т. 9. № 2. С. 2802–2814.

Радченко П.А. Формирование правовой культуры как доминанта в правовой подготовке офицерского состава Вооруженных Сил России // Вестник Самарской гуманитарной академии. Сер.: Право. 2008. № 2 (4). С. 10–18.

Татаренко Т.А. Формирование правосознания и правовой культуры юристов // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2018. № 4 (75). С. 90–95. DOI: 10.24411/1999-6241-2018-14016.

Чердымова Е.И. Экологические намерения: сущность и структура // Вестник Восточной экономико-юридической гуманитарной академии. 2011а. № 5 (55). С. 51–54.

Чердымова Е.И. Экологические намерения как компонент экологического сознания личности // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2011б. Т. 13, вып. 2 (2). С. 55–58.

Чердымова Е.И. Модель интеграции экологического и профессионального сознания с целью формирования экологопрофессионального сознания // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2011в. Т. 13. № 2 (4). С. 902–904.

Чердымова Е.И. Экопрофессиональная подготовка специалистов для устойчивого развития как направление модернизации высшей школы // Вестник Самарского государственного университета. 2013. № 8/2 (109). С. 229–233.

Шмелева И.А. Психология экологического сознания. СПб.: Изд-во Санкт-Петербургского университета, 2006. 204 с.

Didz Sh., Kalof L., Stern P., Gender C. Values and Environmentalism. Social Science Quarterly, 2002, vol. 83, № 1, pp. 351–364.

Kortenkamp K.V., Moore C.F. Ecocentrism and anthropocentrism: moral reasoning about ecological commons dilemmas. Journal of Environmental Psychology, 2001, vol. 21, pp. 136–152.

References

Andreeva E.A. *Kriterial'nye pokazateli ocenki rezul'tativnosti pravovogo vospitaniya kursantov voennyh uchebnyh zavedenij* [Criteria indicators for evaluating the effectiveness of legal education of cadets of military educational institutions]. *Chelovek i obrazovanie* [Man and education], 2017, № 3 (52). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kriterialnye-pokazateli-otsenki-rezultativnosti-pravovogo-vospitaniya-kursantov-voennyh-uchebnyh-zavedeniy> (date access: 01.04.2020). (In Russ.)

Gagarin A.V. *Ekologicheskaya kompetentnost' lichnosti: psihologo-akmeologicheskoe issledovanie* [Environmental competence of the individual: psychological and acmeological research]. Moscow, RUDN, 2011, 160 p. (In Russ.)

Ivashchenko A.V., Panov V.I., Gagarin A.V. *Ekologoorientirovannoe mirovozzrenie lichnosti: monografiya* [Environmentally oriented worldview of the personality: monograph]. Moscow, RUDN, 2008, 225 p. (In Russ.)

Ignatov S.B. *Estestvennonauchnoe obrazovanie v formirovanii elementov ekologopravovoy kompetentnosti u studentov vuza* [Natural science education in the formation of elements of environmental and legal competence of University students]. *Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya* [Theory and practice of social development], 2015, № 8. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/estestvennonauchnoe-obrazovanie-v-formirovanii-elementov-ekologopravovoy-kompetentnosti-u-studentov-vuza> (date access: 01.04.2020). (In Russ.)

Kirichenko A.V. *Perspektivy razvitiya pravovoj akmeologii* [Prospects for the development of legal acmeology]. Kirichenko A.V. *Perspektivy razvitiya pravovoj akmeologii* [Acmeology: scientific and practical journal], 2014, № 1–2, pp. 102–105. (In Russ.)

Niyazova A.A., Sadykova E.F. *Ekologicheskoe obrazovanie obuchayushchih v usloviyah ustojchivogo razvitiya obshchestva* [Environmental education of students in the context of sustainable development of society]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Sociokinetika* [Bulletin of Kostroma state University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociogenetiki], 2018, № 1, pp. 16–19. (In Russ.)

Selzneva O.V., Mamaeva N.A. *Issledovanie ekologicheskikh namerenij v kontekste formirovaniya ekologicheskoy kul'tury kursantov* [Research of

ecological intentions in the context of formation of ecological culture of cadets]. *Informaciya i obrazovanie: granicy kommunikacij (INFO 16): sb. nauch. tr.* [Information and education: borders of communications (INFO 16): collection of scientific papers]. Gorno-Altaysk, 2016, № 8 (16), pp. 11–20. (In Russ.).

Selezneva O.V. Ecological component of military-oriented professional competences [Environmental component of military-oriented professional competencies]. *Metodika prepodavaniya matematicheskikh i estestvennonauchnykh disciplin: sovremennye problemy i tendencii razvitiya. Material IV Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii* [Methods of teaching mathematical and natural science disciplines: modern problems and development trends. Materials of the IV all-Russian scientific and practical conference (Omsk, July 4, 2017)]. Omsk, Omsk State University Press, 2017, pp. 18–21. (In Russ.)

Selezneva O.V. *Ekologicheskaya kompetentnost' v modeli vypusknika voennogo vuza* [Environmental competence of a military university graduate]. *Mir obrazovaniya – Obrazovaniye v mire* [World of education – education in the world], 2018, № 1 (69), pp. 81–89. (In Russ.)

Selezneva O.V. *Metodicheskie aspekty izucheniya normativno-pravovoj bazy ekologicheskogo obespecheniya voennoj deyatel'nosti* [Methodological aspects of studying the legal framework for environmental support of military activities]. *Professional'noe obrazovanie v sovremennom mire* [Professional education in the modern world.], 2019, vol. 9, № 2, pp. 2802–2814. (In Russ.)

Radchenko P.A. *Formirovanie pravovoj kul'tury kak dominanta v pravovoj podgotovke oficerskogo sostava Vooruzhennyh Sil Rossii* [Formation of legal culture as a dominant in legal training of officers of the Armed Forces of Russia]. *Vestnik Samarskoj gumanitarnoj akademii. Ser.: Pravo* [Bulletin of the Samara Humanitarian Academy. Ser.: Law], 2008, vol. 2 (4), pp. 10–18. (In Russ.).

Tatarenko T.A. *Formirovanie pravosoznaniya i pravovoj kul'tury yuristov* [Formation of legal awareness and legal culture of lawyers]. *Psihopedagogika v pravoohranitel'nyh organah* [Psychopedagogics in law enforcement agencies], 2018, № 4 (75), pp. 90–95. (In Russ.).

Cherdymova E.I. *Ekologicheskie namereniya: sushchnost' i struktura* [Environmental intention: the nature and structure]. *Vestnik Vostochnoj ekonomiko-yuridicheskoy gumanitarnoj akademii* [Bulletin of the Eastern economic and legal humanitarian Academy], 2011a, № 5 (55), pp. 51–54. (In Russ.).

Cherdymova E.I. *Ekologicheskie namereniya kak komponent ekologicheskogo soznaniya lichnosti* [Ecological intentions as a component of the environmental consciousness of the individual]. *Izvestija Samarskogo nauchnogo centra Rossijskoj akademii nauk* [News of Samara Scientific Center of the Russian Academy of Sciences], 2011b, vol. 13, iss. 2 (2), pp. 51–54. (In Russ.).

Cherdymova E.I. *Model' integracii ekologicheskogo i professional'nogo soznaniya s cel'yu formirovaniya ekologoprofessional'nogo soznaniya* [Model of integration of ecological and professional consciousness in order to form ecological professional consciousness]. *Izvestija Samarskogo nauchnogo centra Rossijskoj akademii nauk* [News of Samara Scientific Center of the Russian Academy of Sciences], 2011c, vol. 13, № 2 (4), pp. 902–904. (In Russ.).

Cherdymova E.I. *Ekoprofessional'naya podgotovka specialistov dlya ustojchivogo razvitiya kak napravlenie modernizacii vysshej shkoly* [Eco-professional training of specialists for sustainable development as a direction of higher school modernization]. *Izvestija Samarskogo nauchnogo centra Rossijskoj akademii nauk* [News of Samara Scientific Center of the Russian Academy of Sciences], 2013, № 8/2 (109), pp. 229–233. (In Russ.).

Shmeleva I.A. *Psihologiya ekologicheskogo soznaniya* [Psychology of ecological consciousness]. Saint Petersburg, Saint Petersburg University Press, 2006. 204 p. (In Russ.).

Землякова Ирина Владимировна
Костромской государственный университет
Чебунькина Татьяна Алексеевна
Костромской государственный университет

РОЛЬ И МЕСТО МАТЕМАТИЧЕСКИХ ОЛИМПИАД В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ

В статье рассматриваются ключевые этапы подготовки студентов к олимпиадам по математике. Обосновывается идея о том, что математическая олимпиада – это важное звено образовательного процесса в вузе. Обобщается практический опыт ведущих преподавателей кафедры высшей математики по подготовке студентов – победителей олимпиад всероссийского и международного уровней. В результате комплексного анализа выделены и охарактеризованы основные этапы подготовки студентов к олимпиадам, которые направлены на формирование навыков решения нестандартных задач. Умение применять нетрадиционные подходы помогает будущим инженерам и экономистам решать в будущем технические и экономические задачи. Отмечается огромная роль математических олимпиад в развитии у студентов творческих и профессиональных компетенций, в углублении их знаний в области математики и умений работать индивидуально и в команде. Авторы статьи, проследившая становление студента – участника олимпиад как специалиста, пришли к выводу о том, что эти студенты более успешно осваивают компетенции, активнее участвуют в научной и проектной работе, поступают в магистратуру и аспирантуру, а впоследствии строят успешную профессиональную карьеру.

Ключевые слова: математическая олимпиада, высшая математика, вуз, математическое образование, нестандартные задачи, бакалавриат.

Информация об авторах: Землякова Ирина Владимировна, ORCID 0000-0003-3448-7307, доктор технических наук, профессор, Костромской государственный университет, г. Кострома, Россия.

E-mail: izeml@mail.ru

Чебунькина Татьяна Алексеевна, ORCID 0000-0002-0527-6351, кандидат технических наук, доцент, Костромской государственный университет, Кострома, Россия.

E-mail: bunkinata@mail.ru

Дата поступления статьи: 21.04.2020.

Для цитирования: Землякова И.В., Чебунькина Т.А. Роль и место математических олимпиад в системе подготовки студентов высших учебных заведений // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. Т. 26, № 2. С. 206–210. DOI 10.34216/2073-1426-2020-26-2-206-210.

Irina V. Zemlyakova
Kostroma State University
Tat'yana A. Chebun'kina
Kostroma State University

THE ROLE AND PLACE OF MATHEMATICAL OLYMPIADS IN THE SYSTEM OF TRAINING STUDENTS OF HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS

The article discusses the key stages of preparing students for math contests. The idea that the mathematical Olympiad is an important part of the educational process at a university is grounded. The practical experience of the leading teachers of the Department of Higher Mathematics on the preparation of students – winners of the Olympiads of the all-Russia and international level is summarised. As a result of a comprehensive analysis, the main stages of preparing students for Olympiads, which are aimed at developing skills for solving non-standard problems, are highlighted and characterised. The ability to apply innovative approaches helps future engineers and economists solve technical and economic problems in the future. The huge role of mathematical Olympiads in the development of creative and professional competencies among students, in deepening their knowledge in the field of mathematics and the ability to work individually and as a team is noted. The authors of the article, following the formation of a student participating in the Olympiads as a specialist, came to the conclusion that these students more successfully master their competences, participate more actively in scientific and design work, enter graduate and postgraduate studies, and subsequently build a successful professional career.

Keywords: Olympiad, higher mathematics, university, mathematical education, non-standard problems, bachelor degree.

Information about the author: Irina V Zemlyakova, ORCID 0000-0003-3448-7307, Doctor of Technical Sciences, Professor, Kostroma State University, Kostroma, Russia.

E-mail: izeml@mail.ru

Tat'yana A. Chebun'kina, ORCID 0000-0002-0527-6351, Candidate of Technical Sciences, Associate Professor, Kostroma State University, Kostroma, Russia.

E-mail: bunkinata@mail.ru

Article received: April 14, 2020.

For citation: Zemlyakova I.V., Chebun'kina T.A. The role and place of mathematical Olympiads in the system of training students of higher educational institutions. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2020, vol. 26, No. 2, pp. 206–210 (In Russ.). DOI 10.34216/2073-1426-2020-26-2-206-210.

Выпускник вуза должен обладать совокупностью знаний, умений и навыков, позволяющих ему выполнять профессиональные задачи с высокой результативностью. Курс математики в вузе обеспечивает фундаментальную подготовку будущих специалистов и является примером сочетания строгого, логического изложения теоретического материала с прикладной направленностью практических заданий. Одна из задач преподавателя вуза – научить студента творчески мыслить. Добиться такого мышления только с помощью стандартных средств обучения трудно, поскольку многие задания выполняются на занятиях по определенному алгоритму или образцу. В отличие от лекций и практических занятий на математических олимпиадах предлагаются нестандартные, более сложные задачи. Процесс подготовки к олимпиадам и участие в них формирует у студентов такие важнейшие качества, как умение логически мыслить и анализировать, находить решения в нестандартных ситуациях. Кроме того, у студентов появляется мотивация к более глубокому изучению математики, расширяется область приобретенных знаний и умений, повышается интеллектуальный уровень, что, безусловно, позволяет получить более качественную подготовку в вузе. Одна из задач, которую ставят перед собой организаторы олимпиады, – это выявление одаренной молодежи, формирование кадрового потенциала для исследовательской, научной и производственной деятельности. При подготовке к олимпиадам происходит отработка практических навыков решения прикладных задач, роль которых сейчас очень высока [Чебункина, Борисова: 120].

Студенческие математические олимпиады в нашем вузе проводились в течение всей истории существования кафедры высшей математики, а в последние двадцать лет наши студенты постоянно принимают участие в олимпиадах высокого уровня – от межрегиональных до международных. Для достижения высоких результатов на международных, всероссийских и межрегиональных олимпиадах необходима системная подготовка студентов. Первый этап – это отбор студентов – будущих олимпиадников в начале их обучения в вузе (например, по итогам вузовской олимпиады). Еще более перспективно отбор будущих участников студенческих олимпиад осуществлять из потенциальных абитуриентов на различных мероприятиях, проводимых кафедрой высшей математики со школьниками (предметные школы [Воронцова, Чебункина: 223], дополнительные общеобразовательные программы для школьников, курсы по подготовке к ЕГЭ, мастер-классы, профориентационные мероприятия). В связи с тем, что чаще всего наш вуз представляют студенты технических и экономических специальностей, так как проходной балл ЕГЭ на эти специальности гораздо выше [Че-

бункина, Землякова: 55], то для работы были отобраны 4 экспериментальные группы: 2 группы направления подготовки 09.03.02 (№ 1 и № 2) и 2 группы направления подготовки 38.03.01 (№ 3 и № 4). Наиболее эффективной формой подготовки к олимпиадам является математический кружок, который могут посещать все заинтересованные студенты. Занятия кружка проводят как преподаватели кафедры, так и студенты старших курсов, уже достигшие высоких результатов на всероссийских и международных олимпиадах. К сожалению, по причине большой загруженности преподавателей в последние годы занятия математического кружка проходят редко. Сейчас, как правило, студентов к участию в олимпиадах готовит руководитель команды, обычно это лектор или преподаватели кафедры, которые совместно осуществляют подготовку всех команд, распределяя между собой различные разделы курса математики. На одном из методических семинаров было решено опробовать несколько другую методику, а именно – готовить студентов к олимпиадам непосредственно на учебных занятиях. На лекциях и практических занятиях предлагаются для самостоятельного решения олимпиадные задания, которые не являются обязательными для всех студентов. Эти задачи позволяют наиболее успевающим студентам «не стоять на месте», а двигаться вперед, применяя те же методы и приемы, которые используются при решении обязательных задач, но требуют большей доли сообразительности и точности мышления. Это авторские задачи, разработанные нами по таким темам: «Вычисление определителей n -го порядка», «Исследование сходимости несобственных интегралов», «Вычисление определенных интегралов методом замены», «Исследование сходимости рядов» и другие. Такие задачи призваны раскрыть внутреннюю простоту сложных, на первый взгляд, математических вопросов. Студент либо угадывает идею автора, либо применяет известный ему теоретический факт, либо приводит свой собственный способ решения, что наиболее ценно. Придумывание таких задач, которые могут применяться именно на полуторачасовом занятии, процесс очень длительный и творческий. Иногда и сами студенты случайным образом становятся авторами той или иной задачи.

В четырех выбранных группах проведен анализ среднего балла ЕГЭ и входного отборочного тестирования, который приведен на диаграмме (рис. 1).

По этим итогам в каждом направлении была отобрана только одна группа – это группы № 1 и № 4, которые в дальнейшем образовали резерв студентов-олимпиадников и стали готовиться к предстоящим состязаниям.

Любая олимпиадная задача предполагает умение применять известные математические факты в нестандартной ситуации. Над задачей надо ду-

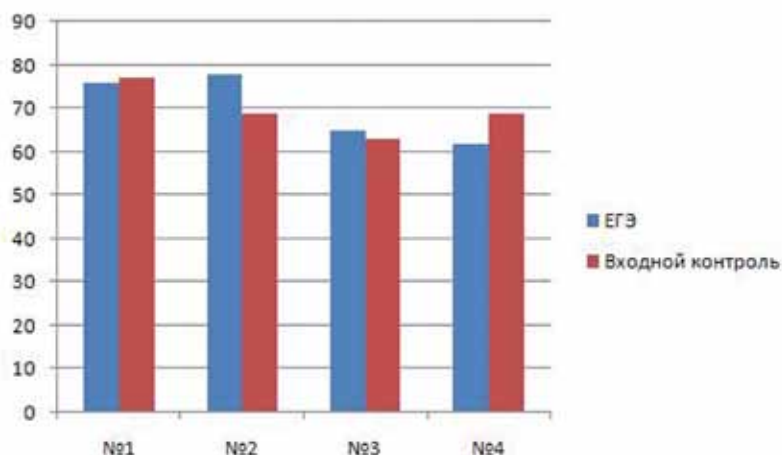


Рис. 1. Результаты среднего балла ЕГЭ и входного тестирования

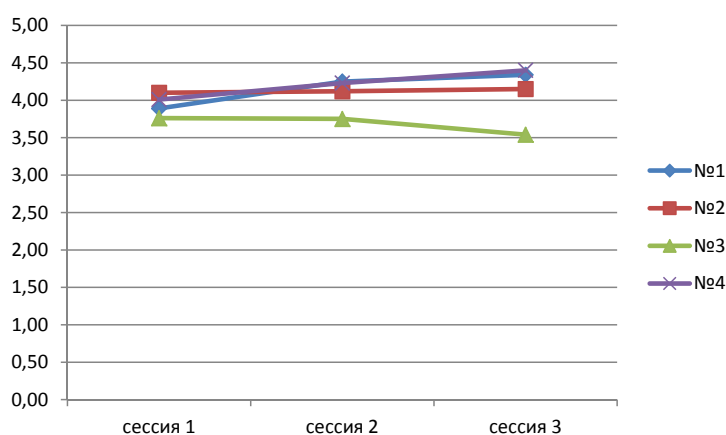


Рис. 2. Итоги сессий

мать, размышлять, поэтому некоторые задачи рекомендуется сначала задать на дом, за несколько дней до их разбора и обсуждения. Если студент нашел несколько вариантов решения одной задачи, то необходимо записать их все. Затем идет следующий этап, а именно разбор заданий с преподавателем, обсуждение найденных решений или их поиск. Полезно обсудить все варианты решения, если их несколько. Преподаватель обязательно акцентирует внимание студентов на тех математических фактах, которые применялись при решении данной задачи. На дом полезно предложить такие задачи, при решении которых использовались бы те же теоремы, формулы, математические факты, которые встретились студентам на занятии.

Таким образом, две группы кроме заданий, включенных в обязательный перечень, решали еще и олимпиадные, творческие задания. Процесс подготовки и наблюдение за итогами обучения проводился на протяжении трех семестров. Были проанализированы итоги сессий и результаты участия в двух олимпиадах (рис. 2).

Как мы видим, результаты сессий у двух групп (№ 1 и № 4), на занятиях у которых применялись авторские задачи, каждый раз улучшались. В двух оставшихся группах такой тенденции не за-

мечалось. По результатам участия в межвузовских олимпиадах команды студентов групп 1 и 4 показали баллы на 10 и 15 % соответственно выше, чем команда сокурсников. Авторские задачи действительно оказали важную помощь в освоении курса высшей математики. Впоследствии было решено применять олимпиадные задания на занятиях во всех группах. Эти задачи не стали частью обязательных, они также остались дополнительными, но позволили выявить наиболее талантливых, способных к нестандартному мышлению обучающихся.

Участники математических олимпиад – это наиболее подготовленные и одаренные в области математики студенты. Процесс подготовки к олимпиадам углубляет их знания и развивает умения, полученные на лекциях и практических занятиях, учит мыслить масштабно и нестандартно, является фактором личностного развития. Участие в межрегиональных и международных математических олимпиадах вырабатывает важное умение работать в команде. Поэтому студенты-олимпиадники активно занимаются проектной деятельностью в различных областях, являются участниками проектных интенсивов, проводящихся в процессе обучения.

Участие в олимпиадах приобщает студентов к научно-исследовательской работе. Как известно,

высшая математика преподается на младших курсах технических специальностей, затем в обучение вводятся профильные предметы, но и здесь связь со студентами не теряется. Они привлекаются к различным работам междисциплинарного характера, итогом которых является издательская деятельность и написание совместных с преподавателем статей. В качестве примера можно привести работу [Чебунькина: 8], выполненную преподавателями кафедры математики и студентом направления «Системы автоматизированного проектирования». В этой совместной работе на основе имеющейся математической модели была разработана имитационная модель.

Приобретенное студентами – участниками олимпиад умение самостоятельно работать с научной литературой, стремление получить более глубокие знания ориентирует их на постоянное совершенствование знаний и умений в течение всей жизни, то есть на процесс непрерывного образования. После окончания бакалавриата они поступают в магистратуру или аспирантуру, а впоследствии, приступив к своей профессиональной деятельности, постоянно совершенствуются, ищут что-то новое. Математические олимпиады открыты для всех студентов, они позволяют студентам продемонстрировать свои знания и умения решать сложные задачи и сравнить результаты подготовки студентов разных вузов.

Государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования 1 и 2 поколений указывали требования к обязательному минимуму содержания основной образовательной программы, в блоке математических и естественно-научных дисциплин были перечислены математические дисциплины и их краткое содержание. В стандартах третьего поколения этого уже нет, и, как показывает сравнительный анализ, объем часов на математические дисциплины по одному и тому же направлению подготовки в разных вузах значительно отличается (и, как следствие, различается содержание математических дисциплин). Таким образом, студенты тех вузов, где объем часов на дисциплину «математика» невелик, находятся в неравных условиях со студентами вузов, где на изучение математических дисциплин выделено значительно больше часов. Часть разделов, которые несколько лет назад изучались на занятиях высшей математики, сейчас ушли из обязательных и рассматриваются теперь только на занятиях кружка [Борисова, Чебунькина, Чередникова, Землякова]. В связи с тем, что часов и, следовательно, объема материала становится меньше, тем более значимыми являются достижения в олимпиадах высокого уровня.

Математические олимпиады играют огромную роль в развитии у студентов творческих и профессиональных компетенций, в углублении их знаний

в области математики и умений работать индивидуально и в команде. Олимпиады выявляют наиболее одаренных студентов и формируют кадровый потенциал для проектной работы и научно-исследовательской деятельности.

Таким образом, математическое олимпиадное движение как важную часть образовательного процесса в вузе необходимо развивать и совершенствовать. Как отмечают преподаватели, не занимаясь с одаренными студентами, не совершенствуясь с ними постоянно, процесс преподавания может стать неинтересным. Происходит так называемое эмоциональное выгорание [Бекшаев: 36]. Одной из новых форм подготовки к олимпиаде могут стать курсы в системе дистанционного обучения.

Список литературы

Асмыкович И.К. Об организации и пользе олимпиад по математике в техническом университете // Преподавание математики в высшей школе и работа с одаренными студентами в современных условиях. Могилев: Белорусско-Российский университет, 2019. С. 13–15.

Афанасьева В.И., Шарин Е.Ф. Об опыте проведения заключительного этапа всероссийской олимпиады студентов по математике // Преподавание математики в высшей школе и работа с одаренными студентами в современных условиях. Могилев: Белорусско-Российский университет, 2019. С. 4–6.

Бекшаев И.А., Дьячкова Т.В. Профессиональное выгорание педагога // Современные здоровьесберегающие технологии. Орехово-Зуево: Гос. гуманитарно-технологический ун-т, 2018. № 4. С. 36–46.

Борисова Е.А., Чебунькина Т.А. Математические методы и модели в научных исследованиях и профессиональной деятельности. Кострома: Костромской государственной университет, 2017. 87 с.

Воронцова О.Р., Чебунькина Т.А. Из опыта работы школы юных математиков «Матрица» // Актуальные технологии преподавания в высшей школе. Кострома: Костром. гос. ун-т, 2019. С. 120–123.

Имитационное моделирование расположения металлических частиц на поверхности тканей / Чебунькина Т.А., Землякова И.В., Гусев В.А. и др. // Известия высших учебных заведений. Технология текстильной промышленности. Иваново: ИПГУ, 2010. № 5. С. 8–10.

Мухина С.Н., Скоробогатых Е.Ю. Математическая олимпиада как элемент системы внеаудиторной работы студентов технического вуза // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. Калининград: Балтийская гос. академия рыбопромыслового флота, КГТУ, 2018. № 1. С. 159–163.

Пашкевич Ю.У. Поиск новых путей совершенствования работы с одаренными студентами в системе университетского образования // Педагогика

и психология: теория и практика. Луганск: Луганский нац. ун-т им. В. Даля, 2017. № 1. С. 74–81.

Салахутдинова З.Г., Салахутдинова Е.С. Несколько задач по теме «Ряды» для занятия по подготовке к олимпиаде // Инновационные образовательные технологии в техническом вузе. Тамбов: Студия печати Павла Золотова, 2016. С. 65–73.

Чебункина Т.А., Борисова Е.А. Прикладная направленность курса «Линейная алгебра» // Актуальные технологии преподавания в высшей школе. Кострома: Костром. гос. ун-т, 2019. С. 120–123.

Чебункина Т.А., Землякова И.В. О входном контроле и анализе его результатов // Роль современного университета в технической и кадровой модернизации российской экономики. Кострома: Костром. гос. технолог. ун-т, 2015. С. 55–56.

Чередникова А.В., Землякова И.В. Введение в теорию графов. Кострома: Костромской государственный технологический университет, 2012. 25 с.

References

Asmykovich I.K. *Ob organizatsii i pol'ze olimpiad po matematike v tekhnicheskoy universitete* [About the organization and benefits of Olympiads in mathematics at the technical University]. *Prepodavanie matematiki v vysshei shkole i rabota s odarennyimi studentami v sovremennykh usloviyakh* [Teaching mathematics in high school and working with gifted students in modern conditions]. Mogilev: Belorussko-Rossiiskii universitet Publ., 2019, pp. 13–15.

Afanas'eva V.I., Sharin E.F. *Ob opyte provedeniia zakliuchitel'nogo etapa vserossiiskoi olimpiady studentov po matematike* [About the experience of the final stage of the all-Russian Olympiad of students in mathematics]. *Prepodavanie matematiki v vysshei shkole i rabota s odarennyimi studentami v sovremennykh usloviyakh* [Teaching mathematics in high school and working with gifted students in modern conditions]. Mogilev, Belorussko-Rossiiskii universitet Publ., 2019, pp. 4–6.

Bekshaev I.A., D'iachkova T.V. *Professional'noe vygoranie pedagoga* [Professional burnout of a teacher]. *Sovremennye zdorov'esberegaiushchie tekhnologii* [Modern health-saving technologies]. Orekhovo-Zuevo, Gos. gumanitarno-tekhnologicheskii un-t Publ., 2018, № 4, pp. 36–46.

Borisova E.A., Chebun'kina T.A. *Matematicheskie metody i modeli v nauchnykh issledovaniyakh i professional'noj dejatel'nosti* [Mathematical methods and models in scientific research and professional activity]. Kostroma, Kostromskoy gosudarstvennyy universitet Publ., 2017, 87 p.

Voroncova O.R., Chebun'kina T.A. *Iz opyta raboty shkoly junyh matematikov «Matrica»* [From the experience of the school of young mathematicians «Matrix»]. *Aktual'nye tekhnologii prepodavaniia v vysshei shkole* [Actual teaching technologies in higher

education]. Kostroma, Kostrom. gos. un-t Publ., 2019, pp. 223–226.

Imitatsionnoe modelirovanie raspolozheniia metallicheskih chastits na poverkhnosti tkanei [Simulation of the location of metal particles on the surface of tissues]. Chebun'kina T.A., Zemliakova I.V., Gusev V.A. i dr. *Izvestiia vysshikh uchebnykh zavedenii. Tekhnologiya tekstil'noi promyshlennosti* [News of higher educational institutions. Textile technology]. Ivanovo, IGPU Publ., 2010, № 5, pp. 8–10.

Mukhina S.N., Skorobogatykh E.Iu. *Matematicheskaia olimpiada kak element sistemy vneauditornoj raboty studentov tekhnicheskogo vuza* [Mathematical Olympiad as an element of the extracurricular work system of students of a technical university]. *Izvestiia Baltiiskoi gosudarstvennoi akademii rybopromyslovogo flota: psikhologopedagogicheskie nauki* [Bulletin of the Baltic State Academy of the Fishing Fleet: psychological and pedagogical sciences]. Kaliningrad, Baltiiskaia gos. akademiia rybopromyslovogo flota, KGTU Publ., 2018, № 1, pp. 159–163.

Pashkevich Iu.U. *Poisk novykh putei sovershenstvovaniia raboty s odarennyimi studentami v sisteme universitetskogo obrazovaniia* [Search for new ways to improve work with gifted students in the university education system]. *Pedagogika i psikhologiya: teoriia i praktika* [Pedagogy and Psychology: Theory and Practice]. Lugansk: Luganskii nats. un-t im. V. Dalia Publ., 2017, № 1, pp. 74–81.

Salakhutdinova Z.G., Salakhutdinova E.S. *Neskol'ko zadach po teme «Riady» dlia zaniatiia po podgotovke k olimpiade* [Several tasks on the topic “Rows” for classes for the preparation for the Olympics]. *Innovatsionnye obrazovatel'nye tekhnologii v tekhnicheskoy universitetskoj sredy* [Innovative educational technologies in a technical university]. Tambov, Studiiia pechati Pavla Zolotova Publ., 2016, pp. 65–73.

Chebun'kina T.A., Borisova E.A. *Prikladnaia napravlennost' kursa «Lineinaia algebra»* [Applied orientation of the course “Linear Algebra”]. *Aktual'nye tekhnologii prepodavaniia v vysshei shkole* [Actual teaching technologies in higher education]. Kostroma, Kostrom. gos. un-t Publ., 2019, pp. 120–123.

Chebun'kina T.A., Zemljakova I.V. *O vhodnom kontrole i analize ego rezul'tatov* [About input control and analysis of its results]. *Rol' sovremennogo universiteta v tekhnicheskoy i kadrovoj modernizatsii rossijskoj jekonomiki* [The role of a modern University in the technical and personnel modernization of the Russian economy]. Kostroma, Kostrom. gos. tehnolog. un-t Publ., 2015, pp. 55–56.

Cherednikova A.V., Zemljakova I.V. *Vvedenie v teoriyu grafov* [Introduction to graph theory]. Kostroma, Kostromskoy gosudarstvennyy tehnologicheskij universitet Publ., 2012, 25 p.

Секованов Валерий Сергеевич
Костромской государственный университет
Пигузов Алексей Александрович
Костромской государственный университет
Катержина Светлана Федоровна
Костромской государственный университет
Рыбина Лариса Борисовна
Костромская государственная сельскохозяйственная академия

ВЫПОЛНЕНИЕ МНОГОЭТАПНОГО МАТЕМАТИКО-ИНФОРМАЦИОННОГО ЗАДАНИЯ «ТЕНТООБРАЗНАЯ И ЛОГИСТИЧЕСКАЯ ФУНКЦИИ» КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ КРЕАТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА

В статье рассматривается многоэтапное математико-информационное задание «Тентообразная и логистическая функции», выполнение которого нацелено на развитие креативности студентов. Многоэтапное математико-информационное задание (ММИЗ) является специально составленной последовательностью задач, упражнений, проблем и дидактических ситуаций, которые соединяют друг с другом различные виды творческой деятельности. Выполняется ММИЗ студентом под руководством преподавателя и нацелено на развитие его креативности. Данное многоэтапное задание содержит семь этапов. Математическая, информационная и художественная деятельность в процессе выполнения ММИЗ нацелены на развитие важнейших креативных качеств – оригинальности и гибкости мышления. Решая предложенные в ММИЗ задачи, студент ломает стереотипы мышления, выдвигает гипотезы, осуществляет их проверку аналитическими методами и иллюстрирует полученные результаты с помощью компьютерных экспериментов, что также нацелено на развитие его креативности. Важно отметить, что в рамках многоэтапного задания студенту предлагается спроектировать учебные действия, развивающие его креативные качества. Креативные качества необходимы будущему выпускнику вуза, который столкнется с быстро меняющимися условиями социального пространства и современного рынка труда, что потребует от него умения творчески решать сложные профессиональные задачи. При выполнении ММИЗ студент оказывается в роли математика, программиста и компьютерного художника, что повышает его мотивацию к изучаемым дисциплинам и пониманию их глубинных интеграционных связей. При выполнении ММИЗ отмечается практическая значимость исследований студентов – строится математическая модель развития популяций.

Ключевые слова: многоэтапное математико-информационное задание, креативность, творческая деятельность, дидактические методы, креативное качество, компьютерный эксперимент, тентообразная и логистическая функции, хаос, самоподобие, мотивация.

Информация об авторах: Секованов Валерий Сергеевич, доктор педагогических наук, профессор, Костромской государственный университет, г. Кострома, Россия.

E-mail: Sekovanovvs@yandex.ru

Пигузов Алексей Александрович, кандидат педагогических наук, доцент, Костромской государственный университет, г. Кострома, Россия.

E-mail: piguzov@ksu.edu.ru

Катержина Светлана Федоровна, кандидат педагогических наук, доцент, Костромской государственный университет, г. Кострома, Россия.

E-mail: svetakaterzhina@mail.ru

Рыбина Лариса Борисовна, кандидат философских наук, Костромская государственная сельскохозяйственная академия, пос. Каравасово, Россия.

E-mail: larisa.rybina.2014@mail.ru

Дата поступления статьи: 11.04.2020.

Для цитирования: Секованов В.С., Пигузов А.А., Катержина С.Ф., Рыбина Л.Б. Выполнение многоэтапного математико-информационного задания «Тентообразная и логистическая функции» как средство развития креативности студентов вуза // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. Т. 26, № 2. С. 211–219. DOI 10.34216/2073-1426-2020-26-2-211-219.

Valery S. Sekovanov

Kostroma State University

Alexey A. Piguzov

Kostroma State University

Svetlana F. Katerzhina

Kostroma State University

Larisa B. Rybina

Kostroma State Agricultural Academy

PERFORMING A MULTI-STAGE MATHEMATICAL-INFORMATIONAL TASK “TENT-LIKE AND LOGISTIC FUNCTIONS” AS A MEANS OF DEVELOPING CREATIVITY OF UNIVERSITY STUDENTS

The paper considers a multi-stage mathematical-informational task “Tent-like and logistic functions”, the implementation of which is aimed at developing students’ creativity. The multi-stage mathematical information task (MMIZ) is a specially composed sequence of tasks, exercises, problems and didactic situations that connect various types of creative activity with each other. It is carried out by the MMIZ student under the guidance of a teacher and is aimed at developing his creativity. This multi-step task contains seven steps. Mathematical, informational and artistic activities in the course of performing MMIZ are aimed at developing the most important creative qualities - originality and flexibility of thinking. Solving the tasks proposed in MMIZ, the student breaks the stereotypes of thinking, puts forward hypotheses, carries out their verification by analytical methods and illustrates the results with the help of computer experiments, which is also aimed at developing his creativity. It is important to note that as part of a multi-stage assignment, the student is invited to design educational activities that develop his creative qualities. Creative qualities are necessary for a future university graduate who will face rapidly changing conditions of the social space and the modern labor market, which will require him to be able to creatively solve complex professional problems. When performing MMIZ, the student becomes a mathematician, programmer and computer artist, which increases his motivation for the studied disciplines and understanding of their deep integration connections. When performing MMIZ, the practical importance of student research is noted - a mathematical model of population development is built.

Keywords: multi-stage mathematical information task, creativity, creative activity, didactic methods, creative quality, computer experiment, tent-like and logistic functions, chaos, self-similarity, motivation.

Information about the authors: Valery S. Sekovanov, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Kostroma State University, Kostroma, Russia.

E-mail: Sekovanovvs@yandex.ru

Alexey A. Piguzov, Candidate of Pedagogical Sciences, Docent, Kostroma State University, Kostroma, Russia.

E-mail: piguzov@ksu.edu.ru

Svetlana F. Katerzhina, Candidate of Pedagogical Sciences, Docent, Kostroma State University, Kostroma, Russia.

E-mail: svetakaterzhina@mail.ru

Larisa B. Rybina, Candidate of Philosophical Sciences, Kostroma State Agricultural Academy, settlement Karavaevo, Russia.

E-mail: larisa.rybina.2014@mail.ru

Article received: April 11, 2020.

For citation: Sekovanov V.S., Piguzov A.A., Katerzhina S.F., Rybina L.B. Performing a multi-stage mathematical-informational task “Tent-like and logistic functions” as a means of developing creativity of university students. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2020, vol. 26, № 2, pp. 211–219 (In Russ.). DOI 10.34216/2073-1426-2020-26-2-211-219.

Современному информационному обществу нужны креативные личности, способные творчески мыслить и решать широкий спектр нестандартных задач.

В настоящее время существует несколько характеристик креативности как способности к творчеству [Секованов: 6]. Мы будем понимать креативность как устойчивую характеристику личности, способной творчески мыслить, осуществлять творческую деятельность, изменять стереотипы с целью создания нового, воспринимать и чувствовать проблемы, новизну, красоту и гармонию, прогнозировать результаты деятельности, нестандартно решать широкий круг задач, которые ставит информационное общество.

Большую роль для развития креативности студента, на наш взгляд, оказывает выполнение им

многоэтапных математико-информационных заданий (ММИЗ).

Креативности, творческой деятельности, разработке и выполнению ММИЗ посвящены многочисленные работы (А.В. Морозов, Д.Б. Чернилевский, А.В. Хуторской, М. Клякля, В.С. Секованов и др.).

Понятие многоэтапного математико-информационного задания появилось не сразу.

Сначала в работе [Клякля: 2] рассматривались многоэтапные математические задания (ММЗ). При разработке многоэтапного математического задания предусмотрено использование математических методов. Позднее, когда компьютерные технологии стали интенсивно использоваться при решении современных математических задач, в работе [Секованов: 6] было введено понятие «Многоэтапное математико-информационное за-

дание» (ММИЗ), при выполнении которого предусмотрено использование как математических методов, так и информационных и коммуникационных технологий (ИКТ). Многоэтапные математико-информационные задания являются специально составленной последовательностью задач, упражнений, проблем и дидактических ситуаций, которые соединяют друг с другом: различные виды творческой математической деятельности; проведение математико-компьютерных экспериментов; проведение лабораторных работ по математике с использованием ИКТ; решение нестандартных задач по математике, разработку оригинальных алгоритмов для решения математических задач; прогнозирование результатов математической деятельности; поиск информации в Интернете [Секованов: 6].

Мы понимаем многоэтапные математико-информационные задания как лабораторию, в рамках которой происходит творческая математическая и информационная деятельность, нацеленная на развитие креативных качеств бакалавра, магистра и аспиранта.

Особая роль в ММИЗ отводится нестандартным задачам. Опираясь на исследования, нами рассмотрен вопрос о дидактических функциях нестандартных задач на каждом этапе выполнения ММИЗ. К таким задачам мы относим те, которые порождают напряженную ситуацию, требующую для своего разрешения от студента гибкости и кри-

точности мышления, изобретательности, распределения внимания, выработки новых способов действий, что способствует развитию креативности студентов.

Решение нестандартных задач и упражнений, исследование проблемных ситуаций в ходе выполнения ММИЗ предполагает использование эвристических приемов, которые в отличие от приемов алгоритмического типа соответствуют природе и специфике творческого мышления. Обучение эвристическим приемам оказывает положительное влияние на уровень готовности студентов к решению нестандартных задач, так как эти приемы помогают действовать в условиях неопределенности, в принципиально новых ситуациях.

Работа студентов проходит в несколько этапов. Схема-план данного задания представлена на рисунке 1.

Этап 1. На данном этапе студенту следует до-

казать, что функция $f(x) = \begin{cases} 5x, & x \leq \frac{1}{2} \\ 5-5x, & x > \frac{1}{2} \end{cases}$ совпадает

с функцией $g(x) = -5|x - \frac{1}{2}| + \frac{5}{2}$. Проведенное дока-

зательство даст возможность эффективней исследовать орбиты точек и будет нацелено на развитие гибкости его мышления. Затем студенту необходи-

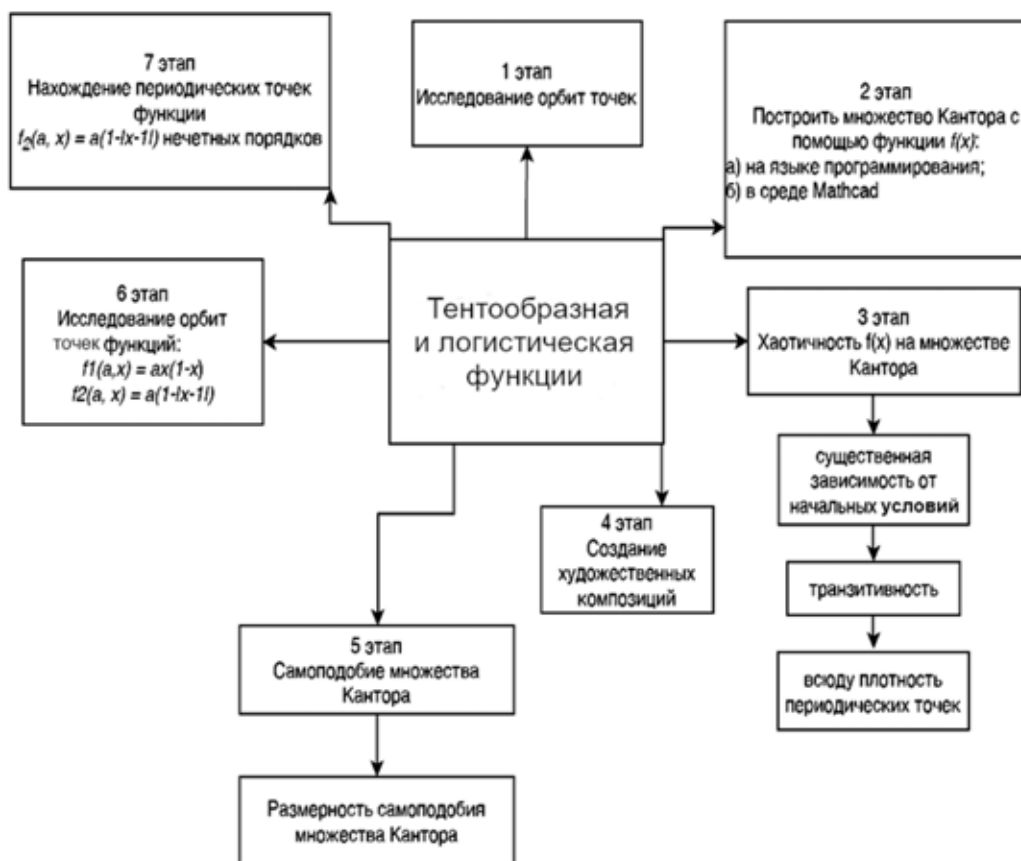


Рис. 1. Схема-план ММИЗ «Тентообразная и логистическая функции»

мо установить, что если $x < 0$ или $x > 1$, то орбита точки $f^n(x)$ стремится к бесконечности. Далее перед студентом встает задача: орбита каждой ли точки $x \in [0; 1]$ будет ограничена. Он замечает, что орбита точки $x = \frac{1}{2}$ не ограничена, а орбита точки $x = \frac{1}{25}$ ограничена. Далее студент высказывает гипотезу: пятеричным множеством Кантора K^5

функции $f(x) = \begin{cases} 5x, & x \leq \frac{1}{2} \\ 5-5x, & x > \frac{1}{2} \end{cases}$ будет множество тех

точек отрезка $[0; 1]$, орбиты которых ограничены. Проверка данной гипотезы нацелена на развитие оригинальности мышления студента, поскольку связь между пятеричным множеством Кантора и множеством точек, орбиты которых для тенто-

образной функции $f(x) = \begin{cases} 5x, & x \leq \frac{1}{2} \\ 5-5x, & x > \frac{1}{2} \end{cases}$ ограниче-

ны, неожиданна, и установить ее непросто. Если у студента возникнут трудности, то преподаватель рекомендует ему учебное пособие [Секованов: 13] и проводит консультацию. Студенту также полезно предложить проверку данной гипотезы двумя способами – с помощью исследования орбит точек выше приведенной функции и пятеричной системы счисления. При выполнении первого этапа ММИЗ у студента появляются навыки исследовательской работы, необходимые в будущей профессиональной деятельности.

Этап 2. Зная свойства пятеричного множества Кантора и проведя предварительно компьютерные эксперименты, студент пошагово предлагает следующий алгоритм построения пятеричного множества Кантора. На первом шаге фиксируется точка $x \in [0; 1]$; на втором шаге рассматривается десятая итерация $f^{10}(x)$ функции $f(x)$. Если модуль $f^{10}(x)$ будет больше единицы, то данная точка пропускается. Если же $f^{10}(x) \in [0; 1]$, то точку x окрашиваем в черный цвет, на третьем шаге к точке x добавляется маленькое приращение h , рассматривается точка $x + h$ и выполняются те же операции, которые описаны на первом и втором шагах; на четвертом шаге рассматривается точка $x + 2h$ и т. д. Данная процедура выполняется до тех пор, пока точка $x + nh$ (n – натуральное число) не выйдет за пределы отрезка $[0; 1]$. В результате закрашенное в черный цвет множество и будет изображать пятеричное множество Кантора.

Далее преподаватель предлагает студенту построить данный математический объект двумя способами:

- 1) с помощью математического пакета;
- 2) с помощью языка программирования.

Преподавателю полезно также предложить студенту построение (с последующим обоснова-

нием) пятеричного множества Кантора по следующей схеме:

- а) делится отрезок $[0; 1]$ на пять частей;
- б) выбрасываются из отрезка $[0; 1]$ три отрезка $[0,2; 0,4]$, $[0,4; 0,6]$, $[0,6; 0,8]$;
- в) каждый из оставшихся отрезков $[0; 0,2]$, $[0,8; 1,0]$ вновь делится на пять равных частей и выбрасывается из них три средних отрезка и т. д.

Продолжая данный процесс до бесконечности, получится искомое пятеричное множество Кантора. После выполнения второго этапа у студентов проявляется мотивация к математике и информатике, поскольку интеграция данных дисциплин находится на высоком уровне.

Этап 3. На данном этапе студент знакомится с важнейшим понятием «Хаос». Здесь полезно небольшое выступление преподавателя, нацеленное на мотивацию студента к рассматриваемой теме. Мы живем в нелинейном мире, в котором царствуют хаотические явления. Это прежде всего землетрясения, цунами, революции, эпидемии, смерчи и т. д. Понятие хаоса имеет сложную структуру и включает в себя три компоненты.

В современном представлении хаос – беспорядочное, бесформенное неопределенное состояние вещей. Противоположным понятием хаосу является порядок. Причем хаос – бесструктурность, неустойчивость, стихийность; порядок – это структурность, устойчивость, организованность.

Есть строгое математическое определение хаоса, например, по Девани, включающее три компоненты: 1) существенная зависимость от начальных условий, 2) перемешивание (транзитивность), 3) регулярность (плотность периодических точек).

Напрашивается вывод: хаос – плохо, а порядок – хорошо. Однако это не так. Еще Поль Валери говорил: «Две опасности угрожают миру: порядок и беспорядок». Экзюпери считал: «Жизнь создает порядок. Порядок же бессилён создать жизнь». Выходит, что при всем стремлении к упорядочению какая-то доля хаоса для жизни необходима.

Интересны слова Фридриха Ницше: «Я говорю Вам: нужно носить в себе хаос, чтобы родить танцующую звезду. Я говорю Вам: в Вас есть еще хаос».

Вот что пишет о хаосе Герман Хакен: «Этот тип явлений [хаос] обнаружен к настоящему времени в совершенно различных областях исследований, простирающихся от физики до биологии».

Н.Х. Розов указывает, что в настоящее время понятие хаос становится одним из общеобразовательных понятий, имеющих общекультурное значение.

После краткого вступления преподавателя студент знакомится с определением хаоса, имеющего три компоненты:

1. *Существенная зависимость от начальных условий.* Пусть (X, ρ) – метрическое пространство и задано отображение $f: X \rightarrow X$. $x \in X$, а U – открытое подмножество, содержащее x . Отображе-

ние f обладает существенной зависимостью от начальных условий, если для некоторого $\delta > 0$ существует такое целое $n > 0$ и такая точка $y \in U$ что $\rho(f^{(n)}(x), f^{(n)}(y)) > \delta$.

2. *Транзитивность.* Отображение f называется транзитивным, если для любой пары U, V открытых множеств существует такое $n \geq 0$, что пересечение $f^{(n)}(U) \cap V \neq \emptyset$.

3. *Всюду плотность периодических точек.* Пусть M – множество периодических точек отображения f в метрическом пространстве X .

Отображение $f : X \rightarrow X$ называется хаотическим, если выполняются следующие условия:

- а) f обладает существенной зависимостью от начальных условий;
- б) f транзитивно;
- в) замыкание множества M совпадает с множеством X (то есть $\overline{M} = X$).

Далее студент устанавливает хаотичность простейшей функции комплексной переменной $f(z) = z^2$ на единичной окружности радиуса 1 с центром в начале координат.

Затем студент строит дерево Фейгенбаума для логистической функции $f_1(a, x) = ax(1 - x)$, $x \in [0; 1]$, $a \in [0; 4]$ и выявляет переход к хаосу через удвоение периода с помощью данного дерева, построенного на компьютере (рис. 2). Он пошагово поясняет алгоритм построения дерева Фейгенбаума логистической функции:

- 1) изменяем параметр роста a вдоль оси OX ;

- 2) для каждого значения a по истечении переходного периода рассматриваются 1000 итераций точки экстремума $x = \frac{1}{2}$, которые не наносятся на плоскость;

- 3) следующие сто итераций (1001, 1002, ..., 1100 итерации) наносятся на плоскость и окрашиваются в черный цвет.

Закрашенное в черный цвет множество будет изображать дерево Фейгенбаума (рис. 2)

Этап 4. Здесь студент демонстрирует свою художественную разработку (например, такую, как на рисунке 3 – дерево Мандельброта – Фейгенбаума), полученную с помощью созданной ранее студентами библиотеки фракталов (содержащую множество Мандельброта и дерево Фейгенбаума) и ИКТ. Он убеждается, что выполнение художественной творческой деятельности будет повышать мотивацию как к изучаемым предметам «Фрактальная геометрия», «Тентообразная функция», «Программирование», так и воспитывать чувство гармонии и красоты. Студент отмечает шаги создания композиции:

- 1) строится (или извлекается из библиотеки) дерево Фейгенбаума;
- 2) строится (или извлекается из библиотеки) множество Мандельброта;
- 3) с помощью графического редактора множество Мандельброта вставляется в «пустоты» дерева Фейгенбаума;

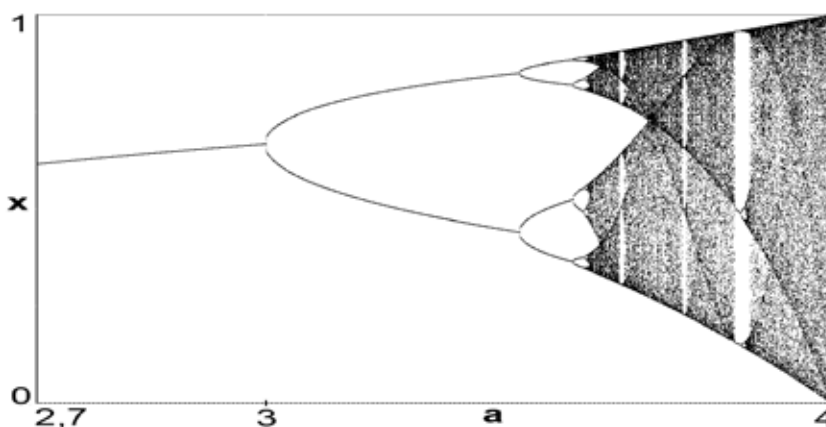


Рис. 2. Дерево Фейгенбаума логистической функции

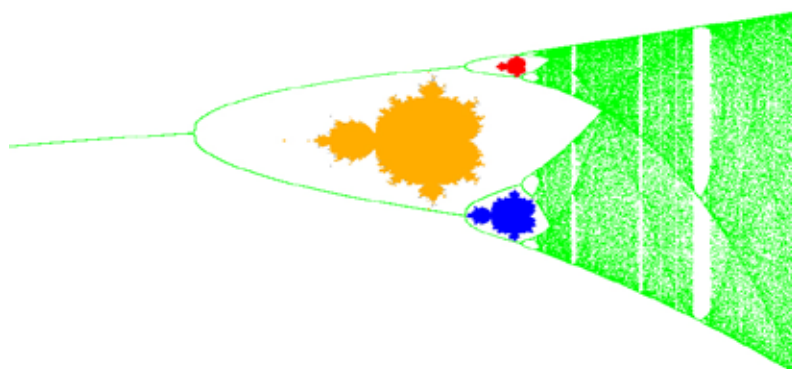


Рис. 3. Дерево Мандельброта – Фейгенбаума

4) с помощью графического редактора дерево Фейгенбаума и множество Мандельброта раскрашиваются в различные цвета (рис. 3).

Таким образом, при выполнении данного этапа ММИЗ студент оказывается в роли не только математика и программиста, но и компьютерного художника. Отметим, что данный подход нацеливает студента на инициативность и гуманизацию математики и информатики, что напрочь отменяет сложившийся стереотип, что математик и программист являются «сухарями», не интересующимися ничем, кроме задач и программ.

Этап 5. Студент дает определение понятия самоподобного множества и приводит примеры самоподобных множеств. Затем он убеждается, что размерность самоподобия одноточечного множества – 0, отрезка – 1, квадрата – 2, куба – 3. После приведенных действий студент отмечает, что для данных математических объектов размерность самоподобия совпадает с топологической размерностью. Далее он характеризует топологическую размерность и отмечает, что в школьном и вузовском курсе математики мы привыкли к понятиям топологическая размерность, размерность Евклида, которые выражаются целыми числами. И сказать, что размерность может быть числом дробным, – значит очень сильно удивить и школьника, и студента, а зачастую и преподавателя! Топологическая размерность в математике стала стандартом. У многих математиков на понятие «размерность» выработался прочно сложившийся образец, стандарт, характеризующийся одним словом – стереотип. То есть существует только одна размерность – топологическая. Однако современная наука – фрактальная геометрия – к размерности множества имеет нестереотипный подход, базирующийся на дробной размерности и обусловленный потребностями как естественных, так и гуманитарных наук.

Далее студент показывает, что пятеричное множество Кантора самоподобно и вычисляет его размерность самоподобия. Решая предложенные задачи, студент указывает, что размерность самоподобия искомого множества дробна и равна $\log_5 2$. Далее он отмечает, что $0 < \log_5 2 < 1$ и подводит итог: пятеричное множество Кантора уже не отрезок и не одноточечное множество, размерность которых соответственно равна 1 и 0. Здесь студент впервые знакомится с дробной размерностью, что приводит к ломке стереотипа на важнейшее математическое понятие размерность.

Этап 6. При выполнении данного этапа от студента требуется обобщение полученных результатов (вводится параметр a) и сравнение двух нелинейных однокорневых функций. На данном этапе динамика функции $f_2(a, x) = a(1 - |x - 1|)$ сравнивается с динамикой логистической функции $f_1(a, x) = ax(1 - x)$, с помощью которой была открыта знаменитая константа Фейгенбаума, вы-

шедшая в первую десятку знаменитых математических констант.

Студент убеждается, что общим для данных функций является их нелинейность, непрерывность и наличие одной точки максимума на соответствующих отрезках. Такой точкой для функции $f_1(a, x) = ax(1 - x)$ является точка $x = \frac{1}{2}$, а для функции $f_2(a, x) = a(1 - |x - 1|)$ – точка $x = 1$. Студентам предлагается найти искомые точки и построить графики данных функций.

Отличием между данными функциями является существование у функции $f_1(a, x) = ax(1 - x)$ точек с четными периодами, а у функции $f_2(a, x) = a(1 - |x - 1|)$ – существование точек с периодами нечетными.

Здесь студенту полезно предложить задачу: найти те значения параметра a , при которых точки экстремума данных функций имеют период 1 и период 2, а полученные результаты сравнить и обосновать. В качестве иллюстрации полученных результатов построить диаграммы Ламерея.

На заключительной стадии выполнения этапа ММИЗ преподавателю полезно поставить перед студентами задачи:

- а) будут ли константы Фейгенбаума данных функций различны;
- б) проверить, что у функции $f_1(a, x)$ наблюдается сценарий перехода к хаосу через удвоение периода;
- в) будет ли у функции $f_2(a, x)$ наблюдаться сценарий перехода к хаосу через нечетные периоды?

Этап 7. При выполнении данного этапа ММИЗ преподавателю полезно предложить студенту провести компьютерный эксперимент, показать, что a приближается к золотому сечению, а потом доказать, что корнем уравнения $f_2^{(3)}(a, 1) = 1$, где $f_2(a, x) = a(1 - |x - 1|)$, где $0 \leq x \leq 2$, будет золотое сечение – число $\frac{\sqrt{5} + 1}{2}$.

Студент выясняет, что $f_2(a, 1) = a$, $f_2^{(2)}(a, 1) = 2a - a^2$, $f_2^{(3)}(a, 1) = 1$. При проверке равенства $f_2^{(3)}(a, 1) = 1$ студент встретится с кубическим уравнением $a^3 - 2a^2 + 1 = 0$. Для развития важнейших креативных качеств – гибкости мышления и оригинальности мышления – ему следует предложить решить данное уравнение двумя способами: а) с помощью формулы Кардано, б) не используя формулу Кардано – и установить неожиданную связь между найденным значением a и знаменитой математической константой – золотым сечением. Студент должен указать искомый корень, число $\frac{\sqrt{5} + 1}{2}$.

Для развития критичности и гибкости мышления после проделанной работы студенту полезно предложить обратную задачу – вы-

яснить, что $f_2^{(3)}\left(\frac{\sqrt{5}+1}{2}, x\right) = 1$ при $x = 1$. Он должен убедиться, что: $f_2^{(1)}\left(\frac{\sqrt{5}+1}{2}, 1\right) = \frac{\sqrt{5}+1}{2}$, $f_2^{(2)}\left(\frac{\sqrt{5}+1}{2}, 1\right) = \frac{\sqrt{5}-1}{2}$, $f_2^{(3)}\left(\frac{\sqrt{5}+1}{2}, 1\right) = 1$.

И последнее задание, связанное с развитием критичности и гибкости мышления: студенту следует дать графическую иллюстрацию полученных результатов с помощью построения диаграммы Ламерея двумя способами: 1) не используя компьютерные средства; 2) с помощью компьютерных средств.

Важной составляющей ММИЗ является его практическая значимость.

После выполнения ММИЗ преподаватель предлагает студенту построить с помощью дерева Фейгенбаума математическую модель развития популяций на примере хищник – жертва наблюдаемого в биологии явления (удвоения периода): песцы и лемминги. Суть модели такова: при умеренном воспроизводстве песцов ($a < 3$) количество леммингов может оказаться достаточным для «пропитания» песцов. В результате устанавливается равновесие между численностью песцов и леммингов. Однако если песцы уничтожат столько леммингов, что в следующем сезоне количества леммингов не хватит для того, чтобы прокормить всех песцов, тогда популяция песцов пойдет на убыль. Уменьшение хищников даст леммингам шанс на восстановление своей популяции, но как только леммингов станет больше, возрастет и поголовье песцов. И мы получаем цикл с периодом в два сезона.

Отметим, что построенная с помощью дерева Фейгенбаума модель отражает динамику Ферхюльста (уравнение Ферхюльста). Исследованию динамики Ферхюльста (уравнения Ферхюльста) посвящены многочисленные работы.

Приведем цитату известного биолога Роберта М. Мэя: «...Поэтому я настоятельно советую, чтобы люди знакомились, скажем, с уравнением Ферхюльста на раннем этапе своего обучения математике... Такое изучение очень обогащало бы интуитивные представления учащегося о нелинейных системах».

Для всех нас было бы лучше, если бы не только в научной работе, но и в повседневной политической и экономической жизни как можно больше людей поняло, что простые нелинейные системы не всегда обладают простыми динамическими свойствами».

В заключение отметим, что при выполнении ММИЗ студент разрабатывает различные способы решения задач и конструирует альтернативные алгоритмы, что позитивно влияет на развитие его креативности. Например, альтернативными алго-

ритмами при выполнении ММИЗ являются: решение задачи несколькими способами, визуализация математического объекта с использованием математического пакета и языка программирования.

При выполнении ММИЗ студент планирует стратегию решения задач и разработку алгоритмов, прогнозирует тактику профессионального роста.

Список литературы

Катержина С.Ф., Собашко Ю.А., Чебункина Т.А. Технологический подход в проектировании учебного процесса в вузе // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2015. Т. 21. № 2. С. 125–128.

Клякля М. Формирование творческой математической деятельности учащихся в классах с углубленным изучением математики в школах Польши: дис. ... докт. пед. наук. М.: 2003. 285 с.

Козырев С.Б., Секованов В.С. Формирование креативных качеств студентов вуза при изучении пятеричного множества Кантора // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. 2016. № 3. С. 179–182.

Морозов А.В., Чернилевский Д.Б. Креативная педагогика и психология: учеб. пособие. М.: Академический Проект, 2004. 560 с.

Секованов В.С. Формирование креативной личности студента вуза при обучении математике на основе новых информационных технологий. Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2004. 279 с.

Секованов В.С. Методическая система формирования креативности студента университета в процессе обучения фрактальной геометрии. Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2006. 279 с.

Секованов В.С., Бабенко А.С., Селезнева Е.М., Смирнова А.О. Выполнение многоэтапного математико-информационного задания «Дискретные динамические системы» как средство формирования креативности студентов // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова, 2016. Т. 22. № 2. С. 213–217.

Секованов В.С., Ивков В.А., Пигузов А.А., Фатеев А.С. Выполнение многоэтапного математико-информационного задания построение фрактальных множеств с помощью L-систем и информационных технологий как средство формирования креативности студентов. М.: Современные информационные технологии и ИТ-образование. 2016. № 12. С. 118–125.

Секованов В.С., Фатеев А.С., Дорохова Ж.В. Выполнение многоэтапного математико-информационного задания «Алгоритмы построения аттракторов нелинейных отображений» как средство формирования креативности студентов // Вестник Костромского государственного университета. 2016. Т. 22. № 4. С. 235–243.

Секованов В.С., Митенева С.В., Рыбина Л.Б. Выполнение многоэтапного математико-информационного задания Топологическая и фрактальные размерности множеств как средство развития креативности и формирования компетентности студентов // Вестник Костромского государственного университета. 2017. № 5. С. 140–144.

Секованов В.С., Ивков В.А. Многоэтапное математико-информационное задание «Странные аттракторы» // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. 2013. Т. 19. № 5. С. 155, 157.

Секованов В.С. Элементы теории дискретных динамических систем: Учебное пособие. СПб.: Изд-во «Лань», 2018. 180 с.

Секованов В.С. Элементы теории фрактальных множеств: учеб. пособие. М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2015. 248 с.

Хуторской А.В. Развитие одаренности школьников. М.: ВЛАДОС, 2000. 320 с.

Чебунькина Т.А., Катержина С.Ф., Собашко Ю.А. Необходимость входного контроля по математике в вузе // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2019. № 3. С. 217–221.

Intel «Обучение для будущего» (при поддержке Microsoft). М.: Русская редакция, 2004. 368 с.

References

Katerzhina S.F., Sobashko Ju.A., Chebun'kina T.A. *Tekhnologicheskii podkhod v proektirovanii uchebnogo protsessa v vuze* [Technological approach in the design of the educational process at the university]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N.A. Nekrasova. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsial'naiia rabota. Iuvenologiya. Sotsiokinetika* [Vestnik of Nekrasov Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Social work. Juvenology. Sociokinetics], 2015, vol. 21, № 2, pp. 125–128. (In Russ.)

Kliaklia M. *Formirovanie tvorcheskoi matematicheskoi deiatel'nosti uchashchikhsia v klassakh s uglublennym izucheniem matematiki v shkolakh Pol'shi: dis. ... d-ra ped. nauk* [The formation of creative mathematical activity of students in classes with in-depth study of mathematics in schools in Poland]. Moscow, 2003, 285 p. (In Russ.)

Kozyrev S.B., Sekovanov V.S. *Formirovanie kreativnykh kachestv studentov vuza pri izuchenii piaterichnogo mnozhestva Kantora* [The formation of creative qualities of university students in the study of the fivefold set of Cantor]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N.A. Nekrasova* [Vestnik of Nekrasov Kostroma State University], 2016, № 3, pp. 179–182. (In Russ.)

Morozov A.V., Chernilevskii D.B. *Kreativnaia pedagogika i psikhologiya: Uchebnoe posobie* [Creative pedagogy and psychology]. Moscow, Akademicheskii Proekt Publ., 2004, 560 p. (In Russ.)

Sekovanov V.S. *Formirovanie kreativnoi lichnosti studenta vuza pri obuchenii matematike na osnove novykh informatsionnykh tekhnologii* [The formation of the creative personality of a university student in teaching mathematics based on new information technologies]. Kostroma, KGU im. N.A. Nekrasova Publ., 2004, 279 p. (In Russ.)

Sekovanov V.S. *Metodicheskaiia sistema formirovaniia kreativnosti studenta universiteta v protsesse obucheniiia fraktal'noi geometrii* [Methodological system for the formation of creativity of a university student in the process of learning fractal geometry]. Kostroma, KGU im. N.A. Nekrasova Publ., 2006, 279 p. (In Russ.)

Sekovanov V.S., Babenko A.S., Selezneva E.M., Smirnova A.O. *Vypolnenie mnogoetapnogo matematiko-informatsionnogo zadaniia "Diskretnye dinamicheskie sistemy", kak sredstvo formirovaniia kreativnosti studentov* [Performing a multi-stage mathematical-informational task "Discrete dynamic systems" as a means of creating students' creativity]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N.A. Nekrasova* [Vestnik of Nekrasov Kostroma State University], 2016, vol. 22, № 2, pp. 213–217. (In Russ.)

Sekovanov V.S., Ivkov V.A., Piguzov A.A., Fateev A.S. *Vypolnenie mnogoetapnogo matematiko-informatsionnogo zadaniia postroenie fraktal'nykh mnozhestv s pomoshch'iu L-sistem i informatsionnykh tekhnologii kak sredstvo formirovaniia kreativnosti studentov* [Performing a multi-stage mathematical-informational task of constructing fractal sets using L-systems and information technologies as a means of creating students' creativity]. Moscow, Sovremennye informatsionnye tekhnologii i IT-obrazovanie Publ., 2016, № 12, pp. 118–125. (In Russ.)

Sekovanov V.S., Fateev A.S., Dorokhova Zh.V. *Vypolnenie mnogoetapnogo matematiko-informatsionnogo zadaniia "Algoritmy postroeniia attraktorov nelineinykh otobrazhenii" kak sredstvo formirovaniia kreativnosti studentov* [Performing a multi-stage mathematical-informational task "Algorithms for constructing attractors of nonlinear mappings" as a means of creating students' creativity]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N.A. Nekrasova* [Vestnik of Nekrasov Kostroma State University], 2016, vol. 22, № 4, pp. 235–243. (In Russ.)

Sekovanov V.S., Miteneva S.V., Rybina L.B. *Vypolnenie mnogoetapnogo matematiko-informatsionnogo zadaniia Topologicheskaiia i fraktal'nye razmernosti mnozhestv kak sredstvo razvitiia kreativnosti i formirovaniia kompetentnosti studentov* [Performing a multi-stage mathematical-informational task. Topological and fractal dimensions of sets as a means of developing creativity and building students' competence]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta* [Vestnik of Kostroma State University], 2017, № 5, pp. 140–144. (In Russ.)

Sekovanov V.S., Ivkov V.A. *Mногоэтапное математико-информационное задание “Strannye attraktory”* [Multistage mathematical information task “Strange attractors”]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N.A. Nekrasova* [Vestnik of Nekrasov Kostroma State University], 2013, vol. 19, № 5, pp. 155,157. (In Russ.)

Sekovanov V.S. *Elementy teorii diskretnykh dinamicheskikh sistem: ucheb. posobie* [Elements of the theory of discrete dynamical systems]. SPb., Lan' Publ., 2018, 180 p. (In Russ.)

Sekovanov V.S. *Elementy teorii fraktal'nykh mnozhestv: Uchebnoe posobie*. [Elements of the theory of fractal sets]. Moscow, LIBROKOM Publ., 2015, 248 p. (In Russ.)

Khutorskoi A.V. *Razvitie odarennosti shkol'nikov* [The development of gifted students]. Moscow, VLADOS Publ., 2000, 320 p. (In Russ.)

Chebun'kina T.A., Katerzhina S.F., Sobashko Iu.A. *Neobkhodimost' vkhodnogo kontrolya po matematike v vuze* [The need for entrance control in mathematics at the university]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika* [Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics], 2019, № 3, pp. 217–221. (In Russ.)

Intel “Obuchenie dlia budushchego” (pri podderzhke Microsoft) [“Learning for the future”]. Moscow, Russkaia redaktsiia Publ., 2004, 368 p. (In Russ.)

Дмитриев Дмитрий Вячеславович
Пензенский государственный университет
Борисов Андрей Викторович
Пензенский государственный университет

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПОДКАСТОВ ДЛЯ СОЗДАНИЯ МОТИВАЦИИ У СТУДЕНТОВ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Статья посвящена исследованию влияния подкастов на мотивацию студентов к изучению иностранного языка. На основе анализа исследований как отечественных, так и зарубежных ученых авторы раскрывают сущность понятия «подкаст», описывают дидактические возможности подкастов, характеризуют виды мотивации учебной деятельности, необходимые для изучения иностранного языка. Во время проведения исследования было выявлено, что более половины студентов 1-го курса, обучающихся в вузе после колледжа, не имеют необходимых мотивов на совершенствование иностранного языка и считают, что необходимые навыки они уже получили в колледже. Для решения сложившейся проблемы в учебный процесс были внедрены подкасты. В статье авторы описывают опыт использования подкастов для создания мотивации у студентов к изучению английского языка. В течение семестра подкасты использовались на аудиторных занятиях по английскому языку и в процессе самостоятельной работы студентов. По результатам проведенного исследования установлено, что подкасты являются мощным мотивационным средством, вовлекая большое количество студентов в процесс изучения английского языка и делая учебный процесс интересным, информативным и результативным.

Ключевые слова: подкасты, иностранный язык, мотивация, высшее образование, информационные технологии.

Информация об авторах: Дмитриев Дмитрий Вячеславович, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Иностранные языки и методика преподавания иностранных языков», ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза, Россия.

E-mail: dmitriyev_d.v@mail.ru.

Борисов Андрей Викторович, кандидат исторических наук, доцент, доцент кафедры «Иностранные языки и методика преподавания иностранных языков», ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза, Россия.

E-mail: andrea574@mail.ru

Дата поступления статьи: 15.03.2020.

Для цитирования: Дмитриев Д.В., Борисов А.В. Использование подкастов для создания мотивации у студентов к изучению иностранного языка // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. Т. 26, № 2. С. 220–225. DOI 10.34216/2073-1426-2020-26-2-220-225.

Dmitry V. Dmitriev
Penza State University
Andrey V. Borisov
Penza State University

USING PODCASTS TO CREATE STUDENTS' MOTIVATION TO STUDY A FOREIGN LANGUAGE

The article is devoted to the study how podcasts can motivate students to study a foreign language. Having analyzed research by both domestic and foreign scientists, the authors reveal the essence of the concept "podcast", describe the didactic capabilities of podcasts and characterize the types of motivation necessary for learning a foreign language. It was revealed that more than half of the 1st year students studying at the university after college do not have the necessary motives for improving the foreign language and believe that they have already received all the necessary skills in college. Podcasts were introduced into the educational process to solve this problem. In the article the authors describe the experience of using podcasts to create students' motivation to learn English. Podcasts were used while teaching the English language in the university and in the process of students' independent work during the whole semester. The study showed that podcasts are a powerful motivational tool, involving a large number of students into the process of learning the English language and making this process interesting, informative and effective.

Keywords: podcasts; a foreign language; motivation; higher education; information technologies.

Information about the author: Dmitriev Dmitry Vyacheslavovich, Ph.D., Associate Professor of the Department "Foreign languages and methods of teaching foreign languages", Penza State University, Penza, Russia.

E-mail: dmitriyev_d.v@mail.ru.

Information about the author: Borisov Andrey Viktorovich, Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department "Foreign Languages and Methods of Teaching Foreign Languages", Penza State University, Penza, Russia.

E-mail: andrea574@mail.ru

Article received: March 15, 2020.

For citation: Dmitriev D.V., Borisov A.V. Using podcasts to create students' motivation to study a foreign language. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2020, vol. 26, № 2, pp. 220–225 (In Russ.). DOI 10.34216/2073-1426-2020-26-2-220-225.

Вне всякого сомнения, электронные информационные технологии стали неотъемлемой частью нашей жизни за последние несколько десятилетий. Сегодня возможности информационных технологий привели к тому, что большинство людей используют Интернет и цифровые ресурсы в своей личной и профессиональной жизни. Достоинства новых информационных технологий открывают новую эру для образования и изменяют процесс преподавания и обучения.

Многие преподаватели заинтересованы в реализации интересных и эффективных стратегий обучения, чтобы побудить своих студентов учиться. М.М. Юнус обнаружил, что 96 % преподавателей английского языка считают, что видео и презентации делают занятия более интересным и облегчают обучение [Yunus, Salehi: 114]. Дж. Риглзворт в своем исследовании мобильного обучения отметил, что если бы мы могли интегрировать мобильные устройства в нашу практику преподавания языка, наши студенты могли бы получить ценную возможность для дополнительного обучения вне института, что могло бы повысить эффективность изучения иностранного языка. В подтверждение этому автор отметил, что более 50 % студентов готовы использовать смартфоны для создания виртуальной языковой среды [Wrigglesworth: 445].

С целью создания комфортной среды обучения в институтах стали внедрять электронную образовательную среду, к которой студенты могут обращаться в любое время со своих мобильных устройств. В последнее время наблюдается рост использования мобильных приложений в обучении иностранным языкам, исследователи ссылаются на их различные преимущества в качестве эффективных и мотивационных средств обучения. Преподавателям стоит учесть тот факт, что студентам нравится использовать свои мобильные устройства для обучения [Alamer: 128]. В частности, в некоторых учебных заведениях рекомендуется, чтобы преподаватели не препятствовали использованию мобильных приложений, словарей во время занятий, тем самым повышая мотивацию и стимулируя непрерывное изучение иностранного языка. Дж. Чакова провел эксперимент, чтобы оценить эффект от использования мобильных устройств (смартфоны, планшеты) для изучения лексики и в целом для мотивации студентов на изучение английского языка. Автор обнаружил, что студенты с удовольствием изучают лексику, пользуясь смартфонами на занятии, что значительно повышает их мотивацию к обучению [Chakowa: 9–10]. Другие авторы утверждают, что обучение английскому языку может быть более эффективным с применением мобильных устройств, которые позволяют воспроизводить аудио- и видеоконтент и могут предложить доступ к сети Интернет и различным обучающим приложениям. По сравнению с традиционными

средствами обучения цифровые средства могут также предложить учащимся интерактивный вариант обучения в процессе самостоятельной работы [Yükseltürk, Altıok: 162].

Среди самых современных цифровых средств стоит отметить подкаст. «Подкаст» – термин, созданный путем объединения слов «iPod» (американский аудиоплеер) и «broadcast» (трансляция), означающий воспроизведение аудио и видеофайлов на мобильном устройстве. Технология подкастинга стала популярной примерно в 2004–2005 гг., а в 2005 году издатель Оксфордского американского словаря назвал «подкаст» словом года [BBC News]. Подкастинг представляет собой электронную среду, которая включает в себя коллекцию аудио- и видеофайлов, на которые можно бесплатно подписаться через Интернет. Когда пользователи устанавливают программу подкаста на свои цифровые устройства (например, планшет, смартфон), программа получает и сохраняет на устройстве новейшие файлы подкастов. Большинство подкастов доступны бесплатно, в отличие от аудио- и видеокурсов, которые распространяются только на платной основе. Кроме того, пользователи могут легко получать доступ к обновленным файлам подкастов в любое удобное время и в удобном месте через свои портативные устройства. Такая гибкость и удобство использования делают подкаст эффективным образовательным инструментом [Walls, Kucsera: 372].

Педагоги и методисты заинтересовались подкастами почти сразу после их появления, им было важно выяснить, как их можно использовать в образовательных целях. Исследователи быстро определили, что подкастинг является удобной и простой в использовании технологией. Благодаря подкастам аудиовизуальные материалы стали доступными и легкими для поиска, а также удобными для воспроизведения без использования лингафонных кабинетов или специальной техники. За несколько секунд можно скачать подкаст на смартфон (а такой девайс сейчас у каждого студента) и начать изучать необходимый материал в привлекательной для современной молодежи электронной форме. Учитывая возможности использования подкастов, ученые предположили, что данное средство обучения будет привлекательным для студентов и мотивирует их на изучение иностранного языка [Rosell-Aguilar: 124–126].

Мотивация имеет ключевое значение при изучении иностранного языка. В связи с этим реализуются различные стратегии в области образования с целью обеспечения знания иностранного языка на высоком уровне, особенно когда студенты изучают иностранный язык для своей будущей профессии. В этом ключе, как отметил Д. Мадрид, одной из самых мощных мотивационных стратегий является использование новых информационных технологий, в особенности аудиовизуальных. В этом

отношении подкастинг как новая технология для изучения языка является одним из многообещающих нововведений, которые в качестве образовательного инструмента могут способствовать более высокому уровню мотивации и учебных достижений у изучающих иностранный язык [Madrid: 386].

Ведущие отечественные исследователи, которые занимались вопросом мотивации, рассматривали ее как сложную, многоуровневую систему побудителей, включающую в себя интересы, мотивы, стремления, потребности, ценности, идеалы, нормы, эмоции [Божович; Зимняя]. Вслед за вышеупомянутыми учеными современные отечественные исследователи определяют мотивацию как внутреннее побуждение личности к определенному виду активности (общение, поведение, деятельность), связанной с удовлетворением определенной потребности [Фролова: 99]. О.М. Рябцева под мотивацией изучения иностранного языка понимает «систему побуждающих импульсов, направляющих учебную деятельность на более глубокое изучение иностранного языка, его совершенствование и стремление развивать потребности познания иноязычной речевой деятельности» [Рябцева: 126].

Е.В. Лопатина, И.В. Багунова и др. считают, что мотивация учебной деятельности может подразделяться на две группы – внешнюю и внутреннюю. По их мнению, внешняя мотивация не связана с содержанием учебного материала, студенты изучают иностранный язык, чтобы угодить родителям, не отставать от одноклассников, а также для успешной сдачи зачета или экзамена. Внутренняя мотивация, напротив, связана с содержанием учебного материала, так как студент интересуется именно содержанием иностранного языка, желает интеллектуально развиваться средствами иностранного языка и общаться с людьми из других стран [Лопатина: 31; Багунова, Березина: 11].

Зарубежные исследователи тоже выявляют два типа мотивации при изучении иностранного языка, но делят ее на инструментальную и интегративную. Р.К. Гарднер и У.Е. Ламберт определили инструментальную мотивацию как желание выучить иностранный язык для определенной цели, такой как прохождение обучения и получение диплома, получение лучшей работы или даже вознаграждения от родителей. Напротив, интегративная мотивация – это желание выучить новый язык, узнать культуру стран изучаемого языка, желание путешествовать и приобщиться к традициям, общаться с носителями языка [Gardner, Lambert: 36–37]. Анализируя подходы отечественных и зарубежных ученых, можно сделать вывод, что мотивация учебной деятельности подразделяется на две равнозначные группы: а) внешнюю и инструментальную; б) внутреннюю и интегративную.

Р. Двэйк и А. Шехадэ обнаружили отсутствие интегративной мотивации среди студентов, изу-

чающих английский язык, которые даже отрицательно отвечали на вопрос об интеграции с иностранной культурой [Dwaik, Shehadeh: 347]. Т.П. Фролова тоже отмечает отсутствие внутренней мотивации у студентов к изучению иностранного языка в вузе, так как основной курс уже был пройден в школе, и студентов сложно заинтересовать изучать язык [Фролова: 98]. Исследования других ученых показывают, что часто у студентов инструментальная мотивация проявляется сильнее, чем интегративная мотивация. По мнению К. Московский и Ф. Алрабай, недостаток интегративной мотивации может быть связан с осознанием студентами именно профессиональных преимуществ изучения английского языка. Студенты знают, что изучение английского языка может дать им доступ к престижной работе и успешной карьере [Moskovsky, Alrabai: 6].

Во время работы со студентами мы тоже стали замечать, что их мотивация к изучению английского языка была не на высоком уровне. Студенты не очень активно посещали занятия, не всегда выполняли домашние задания, неохотно участвовали в творческих видах деятельности. Стоит отметить, что вновь поступившие студенты имели среднее профессиональное образование и уже могли работать учителями английского языка. С одной стороны, они считали, что уже на достаточном уровне знали английский язык, так как могли работать в школе и применять изученный иностранный язык в профессиональной деятельности. Но, с другой стороны, они понимали необходимость дальнейшего обучения и получения диплома о высшем образовании, так как согласно новым требованиям только с таким дипломом они могут работать в старших классах и в будущем занимать руководящие должности. Однако стремления совершенствовать иностранный язык у них почти не было.

Для решения сложившейся проблемы мы решили провести исследование, целью которого стало повышение мотивации студентов к совершенствованию собственных знаний, умений и навыков в области английского языка. В исследовании было задействовано 58 студентов 1-го и 2-го курсов обучения.

Проведя анкетирование, мы выявили, что у большинства студентов (76 %) есть инструментальная мотивация к изучению английского языка, потому что это не их родной язык и они не используют его для общения, они изучают его, чтобы получить диплом, построить карьеру. Тем не менее некоторые студенты (24 %), изучающие английский язык, интересуются культурой стран изучаемого языка и планируют путешествовать, узнавать новое о языке и общаться с носителями языка. Анкета была разработана по модели Дж. Келлера для измерения уровня мотивации обучающегося [Keller: 82–83]. Согласно этой модели,

одна группа факторов определяет инструментальную мотивацию, а другая группа – интегративную мотивацию. Мы выбрали именно модель Келлера, так как она хорошо зарекомендовала себя среди ученых, исследующих проблему мотивации к изучению иностранного языка. Вопросы модели были адаптированы для целей настоящего исследования, которое затрагивало изучение английского языка в учебном процессе вуза.

Из вышеописанных исследований мы узнали, что инструментальных мотивов оказывается недостаточно для изучения английского языка на высоком профессиональном уровне, поэтому было принято решение внедрить в учебный процесс подкасты. В течение второго семестра на занятиях по практике устной и письменной речи английского языка в качестве дополнительного средства обучения использовались подкасты. Они были использованы не только в процессе обучения аудированию, но и демонстрировались во время работы с лексикой, грамматикой и фонетикой. Что сделало использование подкастов в изучении английского языка особенно важным, так это привлечение отсутствующих студентов к занятиям. Они могли восстановить часть пропущенных занятий, изучая подкаст, подготовленный преподавателем и находящийся в свободном доступе. На следующем занятии такие студенты могли отвечать наравне с теми, кто занятия не пропустил.

В конце каждой темы студенты должны были записать собственные подкасты в аудио или видео формате и продемонстрировать всей группе. Каждому студенту было необходимо прокомментировать хотя бы один подкаст своих однокурсников. Таким способом мы старались заинтересовать студентов в изучении английского языка и совершенствовать навыки говорения. Для выполнения такого задания преподаватель лично записывал сообщение в виде подкаста, в котором объяснял студентам, как готовить собственные подкасты. Сообщение преподавателя, записанное на английском языке, содержало короткое приветствие, вопрос о пройденной теме, инструктировало прослушать прикрепленный файл подкаста с целью уяснения задания. Подкаст преподавателя выкладывался в одной из социальных сетей в беседе, на которую была подписана вся группа студентов. Студенты могли задавать вопросы преподавателю, если в этом была необходимость.

У студентов была неделя, чтобы обдумать и подготовить свои подкасты, которые размещались в общей беседе в социальной сети. В беседе студенты оставляли комментарии на английском языке по поводу подкастов своих однокурсников. Наиболее интересные, по мнению студентов, подкасты воспроизводились во время аудиторных занятий. Важным преимуществом, которое представилось студентам, была возможность прослушивания сообщений друг

друга в любое удобное время. В своих отзывах студенты отметили, что «смогли сплотиться, научиться слушать и слышать друг друга», «старались говорить как носители языка, что являлось хорошей языковой практикой», «получили возможность совершенствовать свой английский и сделать уже собственные уроки более интересными».

В конце семестра мы повторно провели анкетирование и выявили, что интегративная мотивация студентов выросла с 24 % до 67 %, то есть больше половины студентов теперь осознавали не только необходимость обучения с целью получения диплома о высшем образовании, но и были готовы далее совершенствовать свой уровень английского языка как для профессиональных целей, так и будущих путешествий и общения с носителями языка.

Проведенное анкетирование на базе мотивационной модели Келлера показало статистически значимые результаты, соответствующие результатам Аламера [Alamer: 130], который настаивает на том, что изучение иностранного языка с правильной мотивацией является залогом успеха студента. Результаты нашего исследования также согласуются с результатами исследований Д. Хинкельмана [Hinkelman: 57], П. Шахрамири и Б. Горьяна [Shahramiri, Gorjian: 198], которые подтверждают, что мотивация и положительное отношение студентов к предмету являются ключевыми элементами успешного изучения иностранного языка. Использование подкастов мотивирует студентов на совершенствование изучаемого языка до уровня профессионализма, что также согласуется с мнением А. Поповой и П. Эдерисинга, которые утверждают, что подкасты создают интерактивную среду между учебным материалом и обучающимися, тем самым побуждая их ставить высокие цели – осознанное изучение иностранного языка на профессиональном уровне не только для прохождения итоговых экзаменов в учебном заведении, но и для будущей самореализации и международного общения [Popova, Edirisingha: 5037].

В конце семестра в своих отзывах студенты отметили, что им было интересно подключиться к технологичному и беспрецедентному средству обучения – подкастам, поделиться опытом использования современных технологий, который показался им действительно полезным. Студентам также понравилось то, что задание в виде подкаста озвучивал сам преподаватель. Такое задание выглядит более инновационным, привлекательным, свидетельствует о компьютерной грамотности самого преподавателя и мотивирует студентов на создание собственных записей на английском языке. Прослушивание записей однокурсников является эффективным занятием, благодаря которому студенты активно участвуют в обсуждении на иностранном языке. У студентов, изучающих английский язык, очень мало возможностей использовать

его за пределами учебного заведения, поэтому очень важно, когда преподаватели предоставляют им ценную возможность практиковать свои навыки во время самостоятельной работы дома.

Подводя итог вышесказанному, отметим, что студенты, изучающие английский язык, нуждаются в устойчивой мотивации, чтобы преодолеть препятствия на пути освоения языка и чтобы овладеть языком на профессиональном уровне. Действительно, без правильных мотивов даже самые умные студенты могут оказаться не в состоянии достичь необходимого уровня. Используя подкасты на занятиях, мы на личном опыте убедились, что они могут мотивировать студентов на изучение иностранного языка, делая занятия интересными, полезными и современными.

Список литературы

Батунова И.В., Березина К.И. Формирование мотивации студентов при изучении иностранного языка в неязыковых вузах // Международный научно-исследовательский журнал. 2017. № 5. С. 10–12.

Божович Л.И. Проблемы формирования личности: Избр. психол. тр. / под ред. Д.И. Фельдштейна. 3-е изд. М.: МПСИ, 2001. 349 с.

Зимняя И.А. Педагогическая психология. 3-е изд. М.: Московский психолого-социальный институт, 2010. 448 с.

Лопатина Е.В. Проблема мотивации при изучении иностранного языка студентами технического вуза // Международный научно-исследовательский журнал. 2015. № 3. С. 30–32.

Рябцева О.М. Пути повышения мотивации в изучении иностранного языка // Известия Южного федерального университета. Технические науки. 2012. № 10. С. 125–129.

Фролова Т.П. Повышение мотивации при изучении иностранного языка путем ситуативно-тематической организации учебного материала // Проблемы современного образования. 2019. № 1. С. 97–108.

Alamer A. The Role of EFL Learning' motivation in Mobile Language Learning. Asia Pacific Institute of Advanced Research, 2016, vol. 2, pp. 121–132.

Chakowa J. Enhancing Beginners' Second Language Learning through an Informal Online Environment. Journal of Educators Online, 2018, vol. 15, pp. 1–14. URL: <https://doi.org/10.9743/JEO2018.15.1.7>

Dwaik R., Shehadeh A. Motivation types among EFL college students: Insights from the Palestinian context. An-Najah University Journal of Research (Humanities), 2010, vol. 24, pp. 333–360.

Gardner R.C., Lambert W.E. Attitudes and motivation in second language learning. Rowley, MA, Newbury House, 1972, 313 p.

Hinkelman D. Blending Technologies in Second Language Classrooms. London, Palgrave Macmillan UK, 2018, 407 p.

Keller J.M. Development and use of the ARCS Model of motivational design. Journal of Instructional Development, 1987, vol. 10, pp. 2–10.

Madrid D. The Power of the FL Teacher's Motivational Strategies. Caude, 2002, vol. 25, pp. 369–422.

Moskovsky C., Alrabai F. Intrinsic motivation in Saudi learners of English as a foreign language. The Open Applied Linguistics Journal, 2009, vol. 2, pp. 1–10.

Popova A., Edirisingha P. How can podcasts support engaging students in learning activities? Procedia – Social and Behavioral Sciences, 2010, vol. 2, pp. 5034–5038.

Rosell-Aguilar F. Delivering unprecedented access to learning through podcasting as OER, but who's listening? A profile of the external iTunes U user. Computers & Education, 2013, vol. 67, pp. 121–129.

Shahramiri P., Gorjian B. The Effect of Podcast transcription Activities on Intermediate and Advanced EFL Learners' Writing Accuracy. Advances in Digital Multimedia, 2013, vol. 40, pp. 194–199.

Walls S.M., Kucsera J.V., Walker J.D. Podcasting in education: Are students as ready and eager as we think they are? Computers & Education, 2010, vol. 54, pp. 371–378.

Wordsmiths hail podcast success. BBC News, 2005. URL: <http://news.bbc.co.uk/1/hi/technology/4504256.stm> (date access: 4.03.2020).

Wrigglesworth J., Harvor F. Making their own landscape: smartphones and student designed language learning environments. Computer Assisted Language Learning, 2017, vol. 31, pp. 437–458.

Yükseltürk E., Altıok S., Baser Z. Using Game-Based Learning with Kinect Technology in Foreign Language Education Course. Educational Technology & Society, 2018, vol. 21, pp. 159–173.

Yunus M.M., Salehi H., John D.S.A. Using visual aids as a motivational tool in enhancing students' interest in reading literary texts. Proceedings of the 4th International Conference on Education and Educational Technologies, 2013, pp. 114–117.

References

Batunova I.V., Berezina K.I. *Formirovanie motivacii studentov pri izuchenii inostrannogo yazyka v neyazykovykh vuzah* [Formation of students' motivation in the study of a foreign language at nonlinguistic universities]. *Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal* [International Research Journal], 2017, vol. 5, pp. 10–12. (In Russ.)

Bozhovich L.I. *Problemy formirovaniya lichnosti: Izbr. psihol. tr.* [Problems of personality formation: Fav. psychol. works], ed. by D.I. Feldshtein, 3d ed. Moscow, MPSI Publ., 2001, 349 p. (In Russ.)

Zimnyaya I.A. *Pedagogicheskaya psihologiya* [Pedagogical psychology], 3rd ed. Moscow, Moscow Psychological and Social Institute Publ., 2010, 448 p. (In Russ.)

Lopatina E.V. *Problema motivacii pri izuchenii inostrannogo yazyka studentami tekhnicheskogo vuza* [The problem of students' motivation when studying a foreign language at the technical university]. *Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal* [International Research Journal], 2015, vol. 3, pp. 30–32. (In Russ.)

Ryabceva O.M. *Puti povysheniya motivacii v izuchenii inostrannogo yazyka* [The ways of increasing motivation in learning a foreign language]. *Izvestiya Yuzhnogo federalnogo universiteta. Tekhnicheskie*

nauki [News of the Southern Federal University. Technical science], 2012, vol. 10, pp. 125–129. (In Russ.)

Frolova T.P. *Povyshenie motivacii pri izuchenii inostrannogo yazyka putem situativno-tematicheskoy organizacii uchebnogo materiala* [Enhancing students' motivation while teaching a foreign language through the situational and thematic organization of educational material]. *Problemy sovremennogo obrazovaniya* [Problems of modern education], 2019, vol. 1, pp. 97–108. (In Russ.)

**ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ ВТОРОГО ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА (ФРАНЦУЗСКОГО)
НА НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЯХ**

В статье рассматривается вопрос о введении в обучение студентов второго иностранного языка, что актуализирует проблему взаимодействия двух иностранных языков: английского как основного и французского как второго иностранного языка у студентов неязыковых специальностей. Целью обучения второму иностранному языку является формирование социокультурных и профессиональных компетенций у студентов. Важной задачей является разработка методики применения заданий и упражнений для получения знаний, умений, навыков в обучении и овладении специальной профессиональной терминологией. Проведен анализ методики обучения второму иностранному языку с опорой на сформировавшиеся при изучении первого иностранного языка (английского) компенсаторно-адаптивные умения студентов и компенсаторные возможности учебного материала в обучении второму языку. В статье рассматривается вопрос о решении комплекса задач, связанных с усвоением двух иностранных языков, приведены методологические приемы, направленные на повышение эффективности процесса усвоения языков.

Ключевые слова: методы преподавания, образовательный процесс, обучение второму иностранному языку, ассоциативный ряд, языковая система, компенсаторная компетенция.

Информация об авторе: Шепелева Наталья Юрьевна, ORCID 0000-0001-5297-1587, кандидат педагогических наук, доцент, Костромской государственной университет, г. Кострома, Россия.

E-mail: natshepel@mail.ru

Дата поступления статьи: 02.04.2020.

Для цитирования: Шепелева Н.Ю. Особенности преподавания второго иностранного языка (французского) на неязыковых специальностях в Костромском государственном университете // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. Т. 26, № 2. С. 226–230. DOI 10.34216/2073-1426-2020-26-2-226–230.

Natalia Y. Shepeleva
Kostroma State University

**FEATURES OF TEACHING A SECOND FOREIGN LANGUAGE (FRENCH)
IN NON-LANGUAGE SPECIALTIES**

The article considers the introduction of second-language students into the training, which actualizes the problem of interaction between two foreign languages: English as a basic and French, as a second foreign language among students of non-linguistic specialties. The purpose of teaching a second foreign language is to form sociocultural and professional competences among students. An important task is to develop a method of applying tasks and exercises to gain knowledge, skills, skills in training and mastering special professional terminology. The methodology of teaching the second foreign language was analyzed, based on the compensatory and adaptive skills of students formed in the first foreign language (English) compensatory and adaptive skills and compensatory possibilities of the educational material in learning the second language. The article considers the issue of solving a set of problems related to the assimilation of two foreign languages, provides methodological techniques aimed at raising efficiency of the language learning process.

Keywords: teaching methods, educational process, teaching a second foreign language, associative series, language system, compensatory competence.

Information about the author: Shepeleva Natalia Yuryevna, ORCID 0000-0001-5297-1587, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Kostroma State University, Kostroma, Russia.

E-mail: natshepel@mail.ru

Article received: April 02, 2020.

For citation: Shepeleva N. Yu. Features of teaching a second foreign language (French) in non-language specialties at Kostroma State University. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2020, vol. 26, № 2, pp. 226–230. DOI 10.34216/2073-1426-2020-26-2-226-230.

В связи с развитием телекоммуникационных технологий и возможностью работать онлайн в различных сферах экономики и оказания услуг как никогда становятся актуальными знания иностранных языков. Причем такие знания необходимы специалистам абсолютно в разных сферах применения тех или иных навыков. Сегодня на рынке труда востребованы специалисты с самыми разнообразными компетенциями, но желательным, а часто и обязательным требованием к соискателю на ту или иную должность является знание одного или нескольких иностранных языков.

Самым востребованным языком является, конечно, английский язык. Общеизвестной причиной тому является его распространение в качестве средства межкультурной коммуникации. Изучение других иностранных языков в России распространено не очень полно. Это в первую очередь связано с тем, что основным преподаваемым языком в средней школе является английский. Этот факт влечет за собой некоторые затруднения, потому что преподаватель вынужден использовать методики, аналогичные с преподаванием английского языка при обучении французскому языку. Однако подобный подход не является эффективным. Проблемы в обучении второму иностранному языку не освещаются достаточно хорошо, так как данная дисциплина на неязыковых специальностях не распространена. Согласно общепринятому мнению, методика изучения второго иностранного языка ничем не отличается от изучения первого, исключая то, что второй язык осваивается в меньшем объеме. Не учитывается ряд особенностей, влияющих на эффективность изучения материала. Важно помнить о том, что данная работа не является для студента новым видом деятельности.

Также следует учесть, что изучение французского языка после английского имеет ряд особенностей, таких как схожесть принципов построения предложения, грамматических явлений и словообразования. Все это можно успешно использовать при подаче нового языкового материала, что в значительной степени может сократить время изучения и облегчить усвоение новых навыков. Если студент в достаточной мере владеет первым языком (английским) и в состоянии использовать его в практических целях, то и изучение второго языка для него не будет представлять проблему в связи с тем, что у студента появляется мотивация для изучения второго и, возможно, третьего языков.

Но возникает вопрос о целесообразности обучения второму языку студентов на неязыковых специальностях. Бесспорно, изучение иностранного языка необходимо на каждой специальности. И часто отдают предпочтение именно английскому языку. Противники введения второго языка в вузах утверждают, что часы, выделяемые на изучение

второго иностранного языка, можно использовать для изучения профильного предмета. Также аргументом является тот факт, что в будущей профессиональной деятельности выпускнику не потребуется язык, преподаваемый в вузе.

Противники введения изучения второго иностранного языка также указывают на то, что невозможно овладеть профессионально вторым иностранным языком в рамках учебной программы в вузе. Стоит согласиться, что эти аргументы являются вескими для того, чтобы основная масса студентов изучала всего один иностранный язык (английский). Однако из-за глобализации, распространения онлайн занятости и удаленной работы такой навык, как владение английским языком, не является уже чем-то уникальным, и поэтому в условиях повышенной конкурентоспособности знания одного языка может быть недостаточно. Эти опасения прежде всего связаны с теми направлениями, где подразумевается активная межкультурная коммуникация студентов после окончания вуза – «Туризм» и «Менеджмент». Но владение иностранными языками может быть полезно не только с профессиональной точки зрения. Это могут быть поездки за границу, ведение интернациональных блогов, онлайн общение по интересам.

При изучении второго иностранного языка важно сочетать формирование специфических навыков с узкими практическими целями. Как показывает педагогическая практика, студенты применяют знания, полученные в сфере первого иностранного языка, для понимания второго языка. Как отмечает Б.А. Лапидус, при обучении второму иностранному языку характерно преобладающее влияние не родного, а первого иностранного языка. Поэтому важно закрепить навыки переноса опыта владения одним языком на другой [Лапидус: 92–93]. Это является трудоемким процессом, однако есть много моментов, которые влияют на него. У студентов сформирован навык переключения с одной языковой системы на другую, они обладают умением работать самостоятельно и знают свои слабые места. Они обладают способностью к абстрактному мышлению и достаточно развитой памятью. Итак, студенты обладают навыком использования уже имеющихся знаний и умений при изучении второго иностранного языка.

У студентов формируется навык использования грамматических справочников и словарей при изучении иностранного языка. Это умение позволяет предлагать студентам упражнения для более быстрого овладения аспектами грамматики и лексики. Примерами могут послужить задания по сравнению английских и французских слов, подбору русских эквивалентов либо упражнения, содержащие интернациональные слова, схожие по написанию в английском и французском языках (например: *demonstration, revolution*), а также име-

ющие некоторые различия в написании, но одинаковое значение (*beau – beautiful, explorer – explore, musique – music*). Другой пример задания – найти в тексте слова, соответствующие русским эквивалентам, такие как *abat-jour, abonnement, abricot, balcon*. В этом случае активизируются компенсаторные навыки, которые позволяют в большей мере задействовать знания студентов. Подобные упражнения также тренируют студентов в восприятии в тексте слов-аналогов двух или трех языков. Также для развития морфологических и синтаксических навыков используются задания для нахождения общих приставок (*reprenere – reprendre*), суффиксов (*department, mission*). На практических занятиях со студентами необходимо использовать преимущество взаимодействия ранее изученного иностранного языка, второго изучаемого в данный момент и родного языков, которое проявляется в условиях полилингвального обучения. Задействовав имеющийся опыт изучения вышеназванных языков, студенты легко могут найти аналогии в грамматике, лексике, синтаксисе и сделать собственные выводы и обобщения на основе наблюдений. Преподаватель в таком случае является проводником между предложенным для анализа материалом и студентом, проводящим самостоятельно аналитический анализ текста. Преподаватель должен подобрать соответствующий материал, мотивировать и поощрять студента в осуществлении переноса знаний с одного языка на другой.

Однако, несмотря на положительный опыт таких заданий, существуют и определенные проблемы. Так, самые часто встречающиеся ошибки – это ударение в словах, написание схожих по произношению, но разных по написанию слов. Надо отметить, что чем более глубоким является владение английским языком, тем быстрее и легче студент овладевает компенсаторным навыком. Соответственно, опираясь на сопоставительный подход, идет обогащение лексики и первого иностранного языка. Это явление касается не только лексики, но и других аспектов языка. При изучении французского языка доля переноса знаний с английского может достигать до 60 процентов в силу семантической схожести языков. Что касается грамматики, также схожесть временных систем является хорошей базовой опорой. В некоторых случаях сходство или различие в обоих иностранных языках может опираться на русский язык, и проявление сходных явлений иногда стоит искать сразу в трех языках [Флеров: 25]. Например, единственное или множественное число существительных, а также такой аспект, как исчисляемая или неисчисляемая форма, также являются общими для изучаемых и родного языка. Все это способствует расширению ассоциативного ряда и позволяет лучше усвоить материал. Например: «ножницы – *ciseaux – scissors*», «политика – *politique – politics*»,

«брюки – *pantalon – trousers*». Эта техника сопоставления позволяет активизировать имеющиеся знания и анализировать языковые явления не только в иностранных, но и в родном языке. Существует определенное сходство у глаголов в обоих языках: несколько типов спряжения глаголов, имеются неправильные глаголы, оба языка имеют аналогичные наклонения и залогов, разветвленную систему временных форм [Сидакова: 186]. Итак, без сомнения, владение одним иностранным языком позволяет быстрее и успешнее овладеть вторым иностранным языком.

Однако стоит отметить, что недостаточное количество аудиторных часов, выделяемых на подготовку, затрудняет успешное изучение второго языка. Также не все студенты обладают достаточными знаниями в английском языке, что связано со слабой школьной подготовкой. Более того, студенты, используя неправильные навыки работы с языком, значительно осложняют задачу овладения новым, незнакомым языком. Такие ошибки часто включают в себя заучивание грамматических правил, не вникая в их суть; заучивание устных тем, а не попытка строить предложения в ходе общения; неправильное заученное произношение слов и неспособность быстро перестроиться и запомнить правильное звучание. И если при изучении первого иностранного языка эти ошибки легко исправимы, то при переносе компенсаторных навыков на новый изучаемый язык эти явления уже закреплены и от них сложно избавиться в процессе работы с новым языковым материалом. Также стоит отметить, что и работа с методикой преподавания второго иностранного языка имеет свои особенности. Применяя технику сопоставления, стоит понимать, что это всего лишь часть языка, и существует множество новых языковых явлений в лексике, грамматике и правописании, которые необходимо запоминать с нуля. Распространенные языковые клише, заученные в английском языке, часто мешают усвоению нового словарного запаса.

Важно отметить, что это является ключевым аспектом при формировании методики обучения второму иностранному языку. Задача преподавателя – научить студентов отделять материал для узнавания и понимания от материала, которым студенты должны владеть эффективно. Основной элемент при изучении второго языка – это большое количество заданий, применяемых в аудиторной работе и самостоятельно.

Среди таких упражнений применяются те, что требуют от студента интеллектуальной активности, направленные на формирование ассоциативного ряда, развития памяти, внимания и мышления. Также используются задания, где совмещаются несколько учебных задач – практика грамматических навыков и одновременное употребление их в речи. При использовании таких заданий целесообразно

применять технические средства обучения – подкасты, видео- и аудиозаписи. Следует равномерно распределить учебную нагрузку между аудиторной и самостоятельной работой.

Помимо этого, большее количество упражнений и заданий способствует усилению мотивации, которая при изучении второго иностранного языка зачастую оказывается недостаточно сформированной. Некоторые студенты полагают, что вполне достаточно изучить один иностранный язык – английский, который даст возможность личного и профессионального роста. По мнению большинства студентов, второй язык уступает по значимости курсу основного английского языка. Используя методический прием демонстрации, можно показать студентам важность и значимость французского языка и реальность пользы, которую он может принести. Например, знание второго иностранного языка помогает изучить лексику, которая ранее была не знакома, приводя ассоциации типа: «chanter» – «to chant slogans», «tranquille» – «excitement replaced with tranquility», «penser» – «a pensive look». Таким образом, психологические факторы также имеют большое значение в выборе педагогических приемов при обучении второму иностранному языку.

Согласно современным понятиям, знание иностранного языка является не только показателем всесторонне развитой и самоактуализированной личности, но также и фактором повышения профессиональных качеств. На данный момент проблема самоактуализации является одной из самых важных в жизни человека. Рыбакова в своей статье говорит: «Самоактуализация личности – явление, противоположенное манипуляции, а основными качествами такой личности являются самооценочность, субъективность, стремление к независимости и свободе, а также к творчеству» [Рыбакова: 101–102].

Этот вопрос является актуальным также и по той причине, что для выпускников неязыковых специальностей второй иностранный язык является последним для изучения. Овладение большим количеством языков требует профессионального подхода, большого количества времени и способностей. Речь, как правило, идет о профессиональных лингвистах. Кроме того, студенты неязыковых специальностей не имеют возможности выбирать второй иностранный язык, так как вузу сложно привлечь специалистов, владеющих разными иностранными языками. Французский язык имеет большее распространение в мире по числу носителей языка, к тому же он является рабочим языком ООН. Также этот язык является языком культуры и искусства, и для изучения его выбирают, как правило, студенты гуманитарных направлений, в нашем случае это специальность «Туризм». Владение языковой компетенцией помогает и общению с зарубежными коллегами. В данном случае ино-

странный язык выступает не только как объект изучения, но и как средство совершенствования языковых компетенций [Шепелева: 194].

С методической точки зрения организации учебного процесса важным является вопрос, на каких курсах изучать второй иностранный язык на нелингвистических специальностях. Как пишет А.В. Флеров, «нецелесообразно изучать одновременно два иностранных языка на нелингвистической специальности, и обучение второму иностранному языку на старших курсах позволяет студентам профессионально сориентироваться и осознать важность владения языками для успешной карьеры» [Флеров: 20]. Обучение специалистов нелингвистических специальностей должно носить прикладной характер. С.В. Тенитилов отмечает: «В современном мире очень важно не просто обладать определенными лингвистическими знаниями, но и уметь грамотно их применять в различных ситуациях межкультурного общения для решения конкретных коммуникативных задач» [Тенитилов: 95]. Именно со вторым языком это мнение становится особенно актуальным.

Исходя из проведенного анализа, можно сделать вывод, что преподавание второго иностранного языка студентам нелингвистических специальностей имеет существенные отличия от обучения первому языку.

Основным фактором, провоцирующим различие методик обучения, является то, что студенты применяют при изучении второго иностранного языка те знания, которые были получены в сфере изучения первого. Это имеет как положительные, так и отрицательные аспекты. Изучение французского языка после английского обладает рядом особенностей, таких как схожесть принципов построения предложения, грамматических явлений и словообразования. Все это можно успешно использовать при подаче нового языкового материала, что в значительной степени сокращает время изучения и облегчает усвоение новых навыков. У студентов сформирован навык переключения с одной языковой системы на другую, они обладают умением работать самостоятельно и знают свои слабые места. Они обладают способностью к абстрактному мышлению и достаточно развитой памятью. Однако распространенные языковые клише, заученные в английском языке, могут мешать усвоению нового словарного запаса. Таким образом, обучение второму языку (французскому) должно опираться на полученные знания о первом иностранном языке (английском), носить ускоренный характер в связи с нехваткой аудиторных часов и быть коммуникативно и практически ориентированным.

Список литературы

Латудус Б.А. Обучение второму иностранному языку как специальности. М.: АСТ, 1980. С. 92–95.

Рыбакова Н.А. Самоактуализация педагога в профессиональной деятельности и условия её становления // Вестник Московского института лингвистики. 2012. № 1. С. 101–113.

Сидакова Н.В. Обучение второму иностранному языку как билингвальный процесс в образовании студентов неязыковых специальностей // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. № 3 (16). Т. 5. С. 185–189.

Тенитилов С.В., Флеров О.В. Влияние современных педагогических идеалов на обучение иностранным языкам // Вестник Российского нового университета. 2010. № 1. С. 95–99.

Флеров О.В. Особенности преподавания второго иностранного языка в нелингвистическом вузе // Современное образование. 2015. № 1. С. 19–25.

Шепелева Н.Ю. Особенности преподавания иностранных языков в магистратуре гуманитарного вуза // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. 2015. № 1. С. 193–196.

References

Lapidus B.A. *Obuchenie vtoromu inostrannomu jazyku kak special'nosti* [Teaching a second foreign language as a specialty]. Moscow, АСТ Publ., 1980, pp. 92–95. (In Russ.)

Rybakova N.A. *Samoaktualizacija pedagoga v professional'noj dejatel'nosti i uslovija ejo stanovlenija*

[The teacher's self-actualization in professional activity and the conditions of its formation]. *Vestnik Moskovskogo instituta lingvistiki* [Bulletin of the Moscow Institute of Linguistics], 2012, № 1, pp. 101–113. (In Russ.)

Sidakova N.V. *Obuchenie vtoromu inostrannomu jazyku kak bilingval'nyj process v obrazovanii studentov neязыkovyh special'nostej* [Teaching a second foreign language as a bilingual process in the education of non-language students]. *Baltijskij gumanitarnyj zhurnal* [Baltic Humanitarian Magazine], 2016, № 3 (16), vol. 5, pp. 185–189. (In Russ.)

Tenitilov S.V., Flerov O.V. *Vlijanie sovremennyh pedagogicheskikh idealov na obuchenie inostrannym jazykam* [The influence of modern pedagogical ideals on teaching foreign languages]. *Vestnik Rossijskogo novogo universiteta* [Bulletin of the Russian New University], 2010, № 1, pp. 95–99. (In Russ.)

Flerov O.V. *Osobennosti prepodavaniya vtorogo inostrannogo jazyka v nelingvisticheskom vuze* [Features of teaching a second foreign language in a non-linguistic university]. *Sovremennoe obrazovanie* [Modern education], 2015, № 1, pp. 1–25. (In Russ.)

Shepeleva N.Ju. *Osobennosti prepodavaniya inostrannyh jazykov v magistrature gumanitarnogo vuza* [Features of teaching foreign languages in a master's program at a humanitarian university]. *Vestnik of Nekrasov Kostroma State University*, 2015, № 1, pp. 193–196. (In Russ.)

DOI 10.34216/2073-1426-2020-26-2-231-237
УДК 378:811.1

Кульбашная Елена Валерьевна

Военный учебно-научный центр Военно-воздушных сил
«Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина»

ПРИНЦИП ЯЗЫКОВОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

В статье рассматриваются особенности формирования языковой толерантности (терпимости, сочувственного, соучастственного отношения к языковой и национальной культуре обучаемой и обучающей сторон) в условиях военного вуза. Раскрывается принцип межкультурного этического-лингвистического взаимодействия как основы языковой толерантности (терпимости) в обучающей и воспитывающей среде военного вуза. Военный вуз анализируется как основа формирования военно-профессиональных и этического-лингвистических (общекультурных и универсальных) компетенций, результатом восприятия которых является образ России как страны, где сформирован важный для каждого приезжающего на обучение из других государств межкультурный профессионально-ориентированный мир, центром которого является прежде всего личность военнослужащего.

Ключевые слова: военное образование, методика преподавания русского языка как иностранного, языковая толерантность, межнациональные отношения, профессионально-личностное становление, толерантное сознание.

Информация об авторе: Кульбашная Елена Валерьевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка, ВУНЦ ВВС «ВВА», г. Воронеж, Россия.

E-mail: elenakulbashnaja@rambler.ru

Дата поступления статьи: 20.02.2020.

Для цитирования: Кульбашная Е.В. Принцип языковой толерантности в преподавании русского языка как иностранного // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. Т. 26, № 2. С. 231–237. DOI 10.34216/2073-1426-2020-26-2-231-237.

Elena V. Kulbasnaja

Military Training and Scientific Center of the Air Force
“Air Force Academy named after Professor N.E. Zhukovsky and Y.A. Gagarin”

PRINCIPLE OF LANGUAGE TOLERANCE IN THE METHOD OF TEACHING RFL

Features of the formation of linguistic tolerance (tolerance, sympathetic, participatory attitude to the linguistic and national culture of the student) in a military university. The principle of intercultural ethical-linguistic interaction as the basis of language tolerance (tolerance) in the training and educational environment of a military university. A military university as the basis for the formation of military-professional and ethical-linguistic (general cultural and universal) competencies, the result of which will be the image of Russia as a country where an intercultural professionally-oriented world is important for everyone coming to study from other states, whose center is primarily personality of the serviceman.

Keywords: military education, methods of teaching RFL language tolerance, pedagogical psychology, interethnic relations, professional and personal development, tolerant consciousness.

Information about author: Elena V. Kulbasnaja, Candidate of Philology, Associate Professor of the Russian language Department of the VUNC VVS VVA, Voronezh, Russia.

E-mail: elenakulbashnaja@rambler.ru

Article received: February 20, 2020.

For citation: Kulbasnaja E.V. Principle of language tolerance in the method of teaching RFL. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2020, vol. 26, № 2, pp. 231–237 (In Russ.). DOI 10.34216/2073-1426-2020-26-2-231-237.

В настоящее время большое количество иностранных военных специалистов получают высшее образование в вузах Министерства обороны Российской Федерации. В Военно-учебный научный центр военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия» ежегодно прибывают представители стран ближнего и дальнего зарубежья. Требования к высшему военному образованию регулярно меняются, но принцип остается один: мы должны, обучая, воспитывать, воспитывая, – формировать важнейшие интеллектуальные, физические, этические (морально-нравственные, патриотические) компоненты, в совокупности являющиеся непреложным условием формирования личности военнослужащего вне зависимости от его национальности, социальных и религиозных предпочтений. Особая сфера ответственности преподавателя русского языка как иностранного в военном вузе заключается в том, что именно на него изначально возложена задача посредством привития лингвистических (и этических) знаний, норм и способов взаимодействия так повлиять на иностранного военнослужащего, чтобы он даже при неблагоприятных политико-социальных изменениях в своей стране всегда оставался союзником России. Чтобы он с уважением относился к своему опыту пребывания и обучения в нашей стране, к ее людям, культуре, традициям. Чтобы четко осознавал важность мирного сотрудничества, общего дела во имя стабильности и развития важнейших составляющих мира в его разнообразных позитивных проявлениях: строительство, товарищество, совместное преодоление проблем и противоречий, стремление к пониманию и поддержке. Формальное же, ориентированное только на привитие знаний компетенций отношение к иностранным военным обучающимся «бьет» по самому уязвимому в них: открытости и стремлению к совместному, понимающему сотрудничеству в рамках российского военного образования.

Военное образование вообще серьезно отличается от классического и профессионального высшего образования, ориентированного на формирование специалиста в сфере «мирного строительства». Гражданский студент в отличие от военного курсанта – это свободный ваятель себя самого; это мировоззрение, ценностной основой которого являются материальное благополучие через профессиональное становление и самореализация в самостоятельно и свободно избираемых направлениях. Курсант военного вуза – это прежде всего представитель и защитник своей страны, государства, народа. В соответствии с Конституцией России, круг его свобод ограничен профессиональной необходимостью, связанной с обороной и обеспечением национальной безопасности государства и народа. То есть, выбирая военное образование, абитуриент уже на момент выбора сознательно со-

глашается, что он «не такой, как все». Он выбирает для себя профессиональную жизнь, центральной основой которой является понятие служебного долга, сопряженного с определенными трудностями и тяготами. И только затем – это обучающийся «студент». Если же говорить об иностранных военнослужащих любого состава, проходящих обучение в России, то они – военные представители своих государств, носители их (государств) военной культуры и традиции, сопряженной с национальной гордостью, уважением к родной стране, вооруженными защитниками которой они являются. Приезжающий учиться в российский военный вуз курсант или тем более офицер – это человек, подчас уже участвовавший в военном конфликте (Сирия, Йемен, Абхазия), который знает, что такое враг и друг, как выглядит применение оружия по назначению и уничтоженный противник. И даже если курсант приехал из «спокойной страны», мы понимаем, что им движет не праздное любопытство к принимающей стране, что он приехал не потому, что здесь «удобнее или дешевле учиться»; он – это живая часть его армии, он знает, что такое присяга, приказ и инструкция, он приехал для того, чтобы, получив знания в России и о России, стать полезным (необходимым) для своих Вооруженных Сил. Если с «гражданским студентом» можно общаться свободно, вовлекая в различные общие развлекательно-обучающие мероприятия, игры и т. д., то иностранный военнослужащий рассматривает процесс обучения в военном вузе России с точки зрения силы или слабости принимающей страны, ее военнослужащих и гражданского персонала, в том числе и преподавателей. Компонентами силы, в том числе и гражданского преподавателя, с которым вступает в общение иностранный военнослужащий, являются: искренняя любовь к своей стране и стойкая гражданская позиция человека, ведение преподавательской деятельности через призму доброжелательного, но строгого следования приоритетам, культурным, историческим и военным идеалам своей страны; широкий кругозор и спектр знаний, позволяющий объяснить какое-либо непонятное событие или явление, с которым столкнулся иностранный военнослужащий, готовность к отражению провокаций (провокация – серия методов подчас нейролингвистического характера, направленных на нащупывание слабых сторон человека и системы), неукоснительное соблюдение норм приличия и государственной тайны. И самое главное: постоянное, проводимое посредством образовательной и воспитательной деятельности ориентирование иностранного курсанта (офицера) к сотрудничеству, мотивация в нем не сугубо военно-профессионального интереса к России и ее вооруженным силам, но интереса познавательно-гуманитарного. Интересы к людям, истории, культуре принимающей страны, к поиску

и обретению общих сфер культурного взаимодействия, понятных и принимаемых военнослужащими любого государства.

Слабыми сторонами принимающей стороны в лице ее обучающего и воспитывающего состава являются: формализм и черствость во взаимоотношениях не только с иностранными военнослужащими, но также и со своими коллегами, ориентированность на свои эгоистические и узко-профессиональные цели, приоритет мероприятиям развлекательного характера, неумение отстаивать честь своей страны в глазах иностранного представителя, отсутствие или слабость исторических и общекультурных знаний. Крайне отрицательно влияет на восприятие России глазами иностранного курсанта подход, согласно которому серьезные знания для иностранного военного вредны, поскольку не нужны высокопрофессиональные вооруженные противники. Но если мы по возможности (в силу того, что к нам на обучение приехал иностранный военнослужащий) не будем вкладывать в иностранного курсанта то, что соответствует национальным интересам России, то в него заложат иные совсем другую информацию и отношение, может быть крайне враждебное к России. И тогда мы получим как раз того самого «высокопрофессионального вооруженного врага», который, относись мы к образованию и воспитанию иначе, мог бы быть нашим другом. Опыт в Сирии весьма показателен в этом плане.

Общими и характерными культурными особенностями России, ценимыми военными представителями любых стран, являются:

– ориентированность всего российского общества и особенно военнослужащих на сохранение традиционных ценностей, связанных с системой четко понимаемых военных событий (Победа советского народа в Великой Отечественной войне), а также с понятиями «семья и семейные ценности», этика как в светском (мораль и личная нравственность, совесть), так и в религиозном направлениях;

– миротворчество – обусловленность политических, социальных, экономических процессов в российском обществе потребностями мирного строительства и в добрососедских отношениях с другими странами. Примером здесь служит гуманитарно-миротворческая деятельность даже вопреки очевидным политическим мотивациям (бескорыстная помощь мирному населению воюющих стран, гуманитарная помощь даже агрессивно настроенным по отношению к России государствам – например медицинская помощь государствам-членам НАТО во время борьбы с последствиями катастроф, с коронавирусом и др.)

– великое культурно-историческое наследие России, имеющее особое смысловое значение для всей человеческой цивилизации: литература, наука, искусство, исторические цивилизационные

достижения – великие победы в войнах общенационального характера, способность выстаивать и побеждать в труднейших условиях, направленность к миру;

– особые достижения в сфере государственного строительства на почве дружбы народов и интернационализма в СССР и Российской Федерации как его преемнице. В том числе: успешная борьба с националистическими и подобными экстремистскими идеями и движениями. Ориентация на равенство людей вне зависимости от их национальной принадлежности при том, что вопросы национальной принадлежности рассматриваются как почва для привития чувства ответственности за сохранение важнейших народных традиций, убеждений, верований. Гибкий интернационализм с сохранением национальных чувств и национальной ответственности – один из важнейших инструментов для формирования терпимого, понимающего отношения к представителям иных государств и народов, с которыми общаются курсанты как по долгу службы, так и в обычной жизни.

Поэтому первым шагом преподавателя русского языка как иностранного курсантам военного вуза является прежде всего самообразование. Преподаватель русского языка (после командования, офицерского состава, задействованного в обеспечении служебной и образовательной деятельности иностранных военнослужащих) является основным человеком, посредством которого он, курсант, получает информацию о стране своего обучения и пребывания, о ее народе, культуре и истории. Первое впечатление – самое важное в процессе дальнейшего принятия или непринятия обучающимся и системы знаний, и собственно этической стороны образовательно-служебной жизни в России. Вне зависимости от того, насколько хорошо или плохо владеет иностранный военнослужащий русским языком, он (через переводчика или более осведомленных старших товарищей из национальной группы) получает на самом деле фундаментальную базовую информацию о России и ее людях (специалистах и профессионалах в служебной и бытовой среде). Как важно не пропустить этот момент первого настороженного знакомства со страной «через себя» – преподавателя языка этой страны. Как важно с первой минуты опять же через себя показать расположенность, заинтересованность в каждом курсанте (опять же независимо от его исходной лингвистической и образовательной базы), раскрыть его, пробудить своим участием его интерес к стране и обучению в ней. Не менее важно уметь терпеливо ответить на его вопросы, понимая, что ты в своих ответах отвечаешь и за страну.

По ментальным основаниям для любого иностранного военнослужащего принимающая сторона – это потенциальный противник, вне зависимости от коалиционного пристрастия их государств,

их политических и социально-экономических приоритетов. Любой встреченный ими человек – это поставщик информации, подтверждающей или опровергающей эту базовую психологическую установку. Преподаватель русского языка как иностранного – это человек, профессионально и социально ответственный за снижение груза такой психологической напряженности, это опровергатель установки. Сужение профессиональной ответственности преподавателя военного вуза рамками только «школьных» лингвистических знаний порождает у иностранных военнослужащих убеждение в социокультурной слабости российских представителей. Необходимо понимание, что обучение русскому языку – это не только и не столько обучение схемам, нормам, произношению – это обучение культуре и традиции русского языка, это обучение языковой жизни.

Самообразование преподавателя русского языка как иностранного в связи с этими обстоятельствами должно включать в себя обязательное овладение культурной (литература, искусство, философия, религия, светская этика) и исторической сферой знаний. Русский язык невозможен без отечественной литературы, ее наиболее ярких и ценных всем человечеством представителей: А.С. Пушкин, Л.Н. Толстой, Ф.М. Достоевский и др. Умение преподнести важнейшие для каждого человека, вне зависимости от его национальной принадлежности идеи, выработанные российской цивилизацией в образе ее выдающихся произведений – вот важнейшая задача преподавателя русского языка как иностранного. Тем более что иностранные курсанты живо и открыто интересуются особенностями и спецификой русской духовной жизни, в том числе литературой и философией.

Также принцип языковой толерантности предполагает в основе своей совокупность идей, методов и приемов, направленных на создание общей для представителей всех задействованных в обучении культур общей этико-лингвистической почвы или мира. Этико-лингвистический мир – совокупность наиболее доступных пониманию представителей иноязычной культуры форм традиционной и особенной, военной, семейной, светской, религиозной, культурной, этической коммуникации. Эта объемная и пластичная знаниевая среда предлагается обучающимся той или иной национальной группы с учетом их традиций, религиозных и/или иных моральных предпочтений, особенностей образовательных систем, существующих в их странах и с учетом мировоззрения (установок, принципов), свойственных военнослужащим соответствующих стран. Последнее положение (мировоззрение и воинские традиции иностранных военнослужащих) является ключевым в этом подходе. Военная среда – это система, основанная на устойчивых профессионально ориентированных «символах веры

и убеждений», образующих характер и направленность военного обучения, идеей которого является война, защита Родины от врага и причинение ему крайнего ущерба – смерти. Иначе говоря, военное мировоззрение ориентировано на резко контрастное мировосприятие через систему «свой/чужой», «друг/враг». Полярное мышление – это обязательная основа психики военнослужащего, иначе он просто будет не в состоянии воевать и уничтожать противника. Это не хорошо и не плохо – это профессиональная черта, без которой невозможна армия. Порицать военнослужащего тем, что он видит мир черно-белым и при этом готов причинять страдания «враждебному цвету» невозможно. Для того, чтобы в чем-то убедить военнослужащего (вне зависимости от страны и национальной принадлежности), надо стать ему искренним если не другом, то товарищем, помощником, «разъяснителем».

При этом надо учитывать что:

1. Военнослужащие обычно расценивают «мелочи и нюансы» в качестве слабости «противника», а не в качестве аргументов в споре. Привычка моментально избавляться от полутонов приводит к формированию новых когнитивных стереотипов. Например, в военном вузе могут одновременно обучаться представители одной страны, но враждующих военно-политических группировок. В частности, это характерно для Йемена. Попытки наивно «подружить» вчерашних врагов (воюющих у себя в стране с оружием в руках) приводят к следующим установкам: «пока он (враг) находится под защитой России, ее закона и требований, он обретает статус со-обучаемого (однокашника), пока-не-врага. Но как только мы с ним окажемся у себя на родине и он возьмет в руки оружие, я его уничтожу (или он меня). А сейчас, в России, мы можем совместно готовить доклад на семинар по русскому языку, даже списывать друг у друга». Преподаватель должен понимать, что в данной мысли агрессивной начинкой является установка на уничтожение «не врага», быстро эволюционирующего к понятию «враг». Между тем достижением здесь является само понятие «не враг». Но от понятия «не враг» к понятию «товарищ» – вероятно длительная эволюция, мало зависящая от аргументов о дружбе народов. Пять лет, пока длится обучение в стенах военного вуза, преподаватели должны постоянно прививать таким обучающимся яркие объединительные мыслеформы, центром которых будут страстно искомые, сверхценные образы жизни (а не смерти): любовь, преодоление (ненависти, вражды), семья, мир. На примерах российской истории и литературы мы можем показать, что такое в принципе возможно. Примирение после Гражданской войны 1918–1922 годов, строительство межнационального государства, победившего фашизм (СССР в 1930–40-х гг.). Произведения, побуждающие задуматься о необходимости

примирения: «Бег», «Дни Турбиных». Мы, учителя русского языка как иностранного, можем сформировать во вчерашних непримиримых врагах то, что в дальнейшем послужит делу мира в их странах.

2. Понятие «толерантность» военно-профессиональным сообществом категорически отторгается. И дело здесь не только в специфике самого слова «толерантность» – то есть терпимое отношение к иному, опирающееся на христианскую этику, чуждую большинству представителей исламского мира и на психологию «полутонув», невозможную для военного человека. Несмотря на то, что само понятие «толерантность» вошло в словари еще в XV веке, оно требует того, что военнослужащим в силу их профессии менее всего свойственно: страдательно-терпимого отношения к чужаку. Военная психология открыто принимает героические страдания раненых солдат и/или случайно попавших в плен; но страдательное терпение чужака, моментально оборачивающегося врагом, угрозой в сознании военнослужащего, – невыносимо. С точки зрения классического определения слова «толерантность» страдательно терпеть (страдать, но терпеть) человек должен: гендерные и расовые различия, наличие инвалидов в обществе (вообще слабых, неспособных служить), религиозные различия, различия в сексуальной ориентации, политические различия, образовательные и классовые различия.

Именно в силу слишком пространныго, абстрактного и противоречивого понимания этого термина оно не воспринимается ни военными, ни гражданскими людьми в самом российском обществе. Как свидетельствует опрос, проведенный автором как в среде иностранных, так и в среде российских военнослужащих, само понятие «толерантность», как и «гуманизм», вызывает у них стойкое отторжение. Большинство опрошенных военнослужащих азиатской военной культуры (9 из 10) считают понятие «толерантность» свойством «лицемерной западной культуры». За основу этого убеждения берется Вьетнамская война, как известно, принесшая немыслимые страдания местному населению: «Они, носители толерантности, нас не терпели и уничтожали всех: женщин, стариков, детей самым чудовищным способом: фосфорные бомбы, агент “Оранж”. Это не забыть». Большинство войн, которые прошли по территориям Вьетнама, Лаоса, Китая, Кореи и других дальневосточных стран, носили крайне жестокий характер, вообще несовместимый с какой-либо этикой. Примерно так же относятся к понятию толерантность представители ближневосточной и среднеазиатской военной культуры. С ними солидарны и российские военнослужащие.

Мало того, ни военно-профессиональная, ни гражданская среда российского общества не терпит и не потерпит в силу направленности на сохране-

ние своих исконных традиций понятия «толерантность» в предложенном объеме. В силу выше-названных причин понятие терпимости должно включать в себя прежде всего понимающее и принимающее отношение к расовым (национальным), религиозным и политическим различиям. Если в российской (и не только российской) истории и культуре есть примеры подлинной терпимости даже в условиях войны, ради победы требующей снятия этих различий, то примеров принятия резко девиантных моделей поведения в этой среде быть не может в силу исходного противоречия между способами их бытия. В качестве примера можно привести девиантную модель-образ, именуемую «женщина-воин». Устоявшаяся формулировка о том, что «у войны не женское лицо» свидетельствует о неприятии воюющей с оружием в руках женщины, даже несмотря на примеры настоящего героизма, проявленного женщинами в войнах. Сознание, ориентированное к миру, определяет женщину как мать и хранительницу очага, миротворицу и родительницу, и только в исключительных случаях (к их числу относится защита отечества, города, крепости) воюющая женщина принимается как образ и явление. Такое отношение к женщине также свойственно и исламской культуре. Общим здесь является установка на то, что женщину женщиной делает творимый ею мир (дом, очаг, семья, дети, верность, любовь). Если же она взяла в руки оружие, то она уже «не женщина» и подлежит действию суровых военных законов, понимаемых опять же не с точки зрения международного гуманитарного права, а с точки зрения своей военной традиции. Потому столь нетерпимы военнослужащие любых стран к феминистским воительницам. В то же время абсолютно нетерпимыми войны любой страны и любой военной культуры будут не столько к гендерным различиям и относительно приемлемым девиациям, сколько к крайне девиантным «ориентационно-половым» моделям поведения. Наличие подобных субъектов в обществе само по себе воспринимается военным сообществом как угроза традиционным ценностям, подлежащим вооруженной защите: семья, дети, будущее своей семьи и страны в целом. Поскольку «благодаря» масс-медиа в традиционных обществах позиция толерантности прочно увязывается с терпимостью (почему-то) именно к резко девиантным и подлежащим коррекции слоям, это понятие и отрицается.

Именно поэтому принцип межкультурного этико-лингвистического взаимодействия как основа языковой толерантности (терпимости) в обучающей и воспитывающей среде военного вуза должен включать в себя:

1) процесс саморазвития и самообразования преподавателя, состоящий из: а) комплекса гуманитарных наук, помогающих прививать курсантам идеи мирного духовного развития и созидания,

исторические примеры преодоления трудностей, войн и катастроф; б) комплекс знаний, помогающих преподавателю принять нормы и установки военного мировоззрения, обусловленные культурой той или иной страны;

2) учебно-методическую и культурно-просветительскую работу по привитию обучаемым норм терпимости к религиозным и национальным различиям на основе общих этических принципов в ходе обучения русскому языку как иностранному.

Основной целью данной методики является:

- направленность на снижение агрессивных содержаний к «не врагам», смягчение контрастного мышления, свойственного военнослужащим;

- формирование восприимчивого (откликающегося, понимающего, толерантного) сознания военнослужащего, ориентированного на принятие миролюбивой, созидательной, объединяющей идеи российской культуры, основанием которой является русский язык.

В рамках этой методики особое значение имеет внеучебная деятельность в виде:

- дополнительных занятий по русскому языку как иностранному с курсантами, начинающими обучение русскому языку «с нуля» и с курсантами тех национальных групп, которым русский язык дается с особым трудом (в основном это представители восточноазиатских культур в силу разницы в структуре, например, лаосского и русского языков);

- литературные чтения и посещение театров;

- совместное изучение военной истории стран-представительниц и российской военной истории;

- создание кружков для любителей: русской поэзии, прозы, философии, истории;

- конкурсы эссеистов по направлениям: 1) чему военнослужащего (наименование страны) учит российская военная история / литература / художественная культура; 2) чему российского военнослужащего может научить военная (художественная, духовная) культура моей страны.

Таким образом создается этико-лингвистическая среда, где даже плохо знающий русский язык иностранный военнослужащий учится понимать и принимать важнейшие идеи, этические и военные нормы и подходы, о которых в силу определенных обстоятельств он, скорее всего, не задумывался.

Это тем более необходимо, поскольку, как отмечают многие исследователи, «бессознательный уровень восприятия культуры имеет не менее важное значение в жизни и поведении конкретного индивида, чем его сознательный уровень» [Подгорная: 114]. Главная задача при взаимодействии представителей разных наций – снятие культурной глухоты к иной культуре и другим взглядам на вещи [Сokolовская: 211]. В формировании толерантности у иностранных обучающихся в процессе изучения русского языка как иностранного большую роль играет психология общения. Коммуникативная

психология изучает языковые и неязыковые средства, присущие определенной культуре. Коммуникация всегда осуществляется с учетом различных контекстов: общественно-политических, идеологических, социально-культурных, исторических, этнокультурных и др. Каждый контекст может неблагоприятно влиять на коммуникацию, и преодолеть его могут обучающиеся с толерантным сознанием. Именно поэтому среди компонентов коммуникативной компетенции обучающихся выделяется культурно-страноведческая компетенция. Когда в результате речевого взаимодействия собеседники учитывают культуру, историю народа, язык, который изучают [Белоцерковец: 98].

Но мы не должны забывать и собственно лингвистическую составляющую процесса обучения русскому языку как иностранному. Потому важны и требования к текстотеке современного учебно-методического комплекса (учебника, учебного пособия, тексты по специальности). Она должна быть: функциональной и максимально иллюстративной (иллюстрировать определенную задачу из коммуникативного минимума); адекватной (содержать языковой и речевой материал, необходимый для решения задач коммуникативного минимума); представительной (содержать аутентичные материалы).

И уже затем (по мере усвоения коммуникативного минимума) текстотека наполняется дополнительным содержанием, способствующим формированию восприимчивого (откликающегося, понимающего, толерантного) сознания военнослужащего.

Следует отметить, что функции текстов, включенных в учебно-методические материалы, направлены не на «перевоспитание» обучающихся. Они обязаны дать иностранным курсантам и слушателям возможность самостоятельно изучать материал и максимально правильно и эффективно решать коммуникативные и сопутствующие этические (этико-лингвистические) задачи, находить выход из проблем и событийных трудностей на русском языке.

Преподаватель-практик в этом процессе выступает помощником, разъяснителем и интерпретатором встречающихся трудностей, проблем и событий. Он должен выступать от имени своей страны защитником и помощником иностранного военнослужащего на пути к реализации своей основной цели: обучению русскому языку как основе великой отечественной духовной культуры. Преподаватель должен помнить, что от первого, порой бессознательного впечатления зависит очень многое. А именно: отношение к принимающей стране, ее людям и особенностям образовательной системы. От нашей способности нести свою ответственность зависит то, каким может быть мир через 10, 20, 30 и т. д. лет. Курсанты, получившие российское военное образование, вырастают до генералов

и министров, а подчас и политических деятелей. Однажды ими может быть принято решения «за» или «против». И, возможно, решение «против» будет обусловлено формальным и черствым отношением к нему «учительницы русского», научившей его писать «мама мыла раму», но о самом важном сказать не успевшая.

Список литературы

Белоцерковец Н.И., Васильев А.М., Назаренко Н.Н. Педагогика межнационального общения: учеб. пособие. Ставрополь: Изд-во СГПИ, 2008. 168 с.

Лаврик В.В. Культура межнационального общения военнослужащих в Вооруженных Силах многонационального государства: дис. ... канд. филос. наук. Москва, 1992. 225 с.

Подгорная Л.Д. Межкультурная коммуникация и ее культурно-антропологические основы // Материалы современной конференции корейской ассоциации русского языка и литературы и института российских исследований, 6–7 июня 2013 г. Ионгин, 2013. 252 с.

Соколовская Т.Б. Некоторые аспекты лингвистического анализа политического текста в корейской аудитории // Исследования по славянским языкам. Сеул. 2003. Т. 8. 280 с.

References

Belocerkovec N.I., Vasil'ev A.M., Nazarenko N.N. *Pedagogika mezhnacional'nogo obshhenija* [Pedagogy of interethnic communication]: textbook. Stavropol, Publ. center Stavropol State pedagogical University, 2008, 168 p. (In Russ.)

Lavrik V.V. *Kul'tura mezhnacional'nogo obshhenija voennosluzhashchih v Vooruzhennyh Silah mnogonacional'nogo gosudarstva* [Culture of interethnic communication of military personnel in the Armed Forces of a multinational state], Dis. ... cand. philos. sciences. Moscow, 1992, 225 p. (In Russ.)

Podgornaja L.D. *Mezhkul'turnaja kommunikacija i ee kul'turno-antropologicheskie osnovy*. [Intercultural communication and its cultural and anthropological foundations]. *Materialy sovremennoj konferencii korejskoj associacii russkogo jazyka i literatury i instituta rossijskih issledovanij* [Materials of the modern conference of the Korean Association of Russian language and literature and the Institute of Russian studies, June 6–7, 2013]. Jongin, 2013, 252 p. (In Russ.)

Sokolovskaja T.B. *Nekotorye aspekty lingvisticheskogo analiza politicheskogo teksta v korejskoj auditorii* [Some aspects of linguistic analysis of the political text in the Korean audience]. *Issledovanija po slavjanskim jazykam* [Research on Slavic languages]. Seoul, 2003, vol. 8, pp. 280. (In Russ.)

СРАВНИТЕЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

DOI 10.34216/2073-1426-2020-26-2-238-243
УДК 378:62

Доброва Виктория Вадимовна
Самарский государственный технический университет
Лабзина Полина Глебовна
Самарский государственный технический университет

ОПТИМИЗАЦИЯ РАЗВИТИЯ ГИБКИХ НАВЫКОВ ИНЖЕНЕРНЫХ КАДРОВ: ОПЫТ СТРАН ЕВРОПЕЙСКОГО СОЮЗА

В последнее время возникают вопросы о качестве выпускников и их способности удовлетворять потребностям работодателей. Несмотря на огромное значение академических знаний и когнитивных способностей, сегодня возможности трудоустройства в большей степени определяются степенью развития гибких навыков. В России этот вопрос на сегодняшний день является пока неразрешенным: программы обучения большинства университетов основаны на традиционных методах, при которых мало времени уделяется развитию гибких навыков. В Европе из-за глобальных изменений в экономике и, соответственно, острой нехватки рабочих мест уже на протяжении нескольких десятилетий образовательная среда в высших учебных заведениях ориентирована на создание условий для развития требуемых для успешного трудоустройства компетенций. Большой опыт Европы может быть заимствован в некоторой степени и российскими университетами, которые еще только начинают движение в направлении развития гибких навыков и осознания необходимости их формирования и развития в рамках учебных дисциплин университетов. В статье описываются терминологические вариации, анализируются разные методы и подходы к обучению и оценке гибких навыков, а также представлены лучшие практики стран ЕС по обучению гибким навыкам.

Ключевые слова: гибкие навыки, навыки XXI века, компетенции, трудоустройство, конструктивизм, ситуативное обучение, личностно-ориентированное обучение.

Информация об авторах: Доброва Виктория Вадимовна, ORCID 0000-0002-3037-4797, кандидат психологических наук, доцент, Самарский государственный технический университет, г. Самара, Россия.

E-mail: victoria_dob@mail.ru

Лабзина Полина Глебовна, ORCID 0000-0002-1470-0134, кандидат педагогических наук, доцент, Самарский государственный технический университет, г. Самара, Россия.

E-mail: labzinapg@mail.ru

Дата поступления статьи: 24.03.2020.

Для цитирования: Доброва В.В., Лабзина П.Г. Оптимизация развития гибких навыков инженерных кадров: опыт стран ЕС // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. Т. 26, № 2. С. 238–243. DOI 10.34216/2073-1426-2020-26-2-238-243.

Victoria V. Dobrova
Samara State Technical University
Polina G. Labzina
Samara State Technical University

ENHANCEMENT OF ENGINEERING SOFT SKILLS DEVELOPMENT: EU COUNTRIES EXPERIENCE

Recently, the quality of graduates and their ability to meet the needs of employers became widely discussed worldwide. Despite the enormous importance of academic knowledge and cognitive abilities, today employment opportunities are more determined on the basis of the concept of soft skills. In Russia, this problem is still unsolved: the training programs of most universities are based on traditional methods with little or no time devoted to the soft skills development. In Europe, this situation has been relevant for several decades due to the global changes in the economy and, accordingly, an acute shortage of jobs. Therefore, the issues of employment and the quality of competencies and skills of graduates have already been studied a lot. The vast experience of Europe can be borrowed by Russian universities, which are just beginning to move towards the development of soft skills and the awareness of the need for their development within the framework of university disciplines. The article describes terminological variations, analyzes different methods and approaches to training and assessing soft skills, as well as presents the best practices of EU countries on teaching soft skills.

Keywords: soft skills, 21st century skills, competencies, employment, constructivism, situational learning, personality-oriented learning.

Information about the authors: Victoria V. Dobrova, ORCID 0000-0002-3037-4797, Ph. D. in Psychology, Associate Professor, Samara State Technical University, Samara, Russia.

E-mail: victoria_dob@mail.ru

Polina G. Labzina, ORCID 0000-0002-1470-0134, Ph. D. in Pedagogy, Samara State Technical University, Samara, Russia.

E-mail: labzinapg@mail.ru

Article received: March 24, 2020.

For citation: Dobrova V.V., Labzina P.G. Enhancement of engineering soft skills development: EU countries experience. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2020, vol. 26, № 2, pp. 238–243 (In Russ.). DOI 10.34216/2073-1426-2020-26-2-238-243.

Сегодня в России постоянно растет понимание важности высшего образования для развития экономики, основанной на знаниях. Высшим учебным заведениям все чаще требуется выпускать высококвалифицированных выпускников, способных реагировать на постоянно меняющиеся и сложные потребности современного рынка труда. В современном мобильном и глобализованном обществе все чаще высказываются серьезные опасения по поводу растущего «разрыва» между навыками выпускников и требованиями рынка труда. Ряд исследований показал, что работодатели придадут все меньшее значение академическим знаниям выпускников, и вместо этого все большее значение приобретают так называемые гибкие навыки (“soft skills”) [Cognalli]. Несмотря на огромное значение академических знаний и когнитивных способностей, сегодня возможности трудоустройства в большей степени определяются на основе понятий «поведенческой компетентности» и способности выпускников демонстрировать и использовать широкий спектр личностных способностей, то есть гибких навыков.

В России эта проблема на сегодняшний день является пока неразрешенной. Программы обучения большинства университетов основаны на традиционных методах научного обучения, и мало времени уделяется развитию гибких навыков. В Европе эта ситуация является актуальной на протяжении уже нескольких десятилетий из-за глобальных изменений в экономике и, соответственно, острой нехватки рабочих мест. Поэтому вопросы трудоустройства и качества компетенций и навыков выпускников на сегодняшний день уже достаточно подробно изучены. Во многих документах ЕС и в различных исследованиях указывается, что гибкие навыки, которые дополняют предметные знания и навыки, являются важным фактором повышения возможностей трудоустройства студентов [Modernisation; Bologna]. Развитие гибких навыков является одним из четырех основных направлений флагманской инициативы Европейского союза. В ряде европейских документов [Rethinking; An agenda] акцентируется тот факт, что компаниям нужна более квалифицированная рабочая сила, в связи с чем студентам необходимо предоставить возможности для развития гибких навыков, что обеспечит успешный переход от очного обучения в университетах к выходу на рынок труда. Одним из стратегических действий в целях развития, рекомендованным в документах ЕС, была реформа учебных программ университетов, направленная на удовлетворение потребностей рынка труда. Большой опыт Европы может в некоторой степени быть заимствован и российскими университетами, которые еще только начинают движение в направлении развития гибких навыков и осознания необ-

ходимости их формирования и развития в рамках учебных дисциплин университетов.

В настоящее время в странах ЕС существуют разные методологии и подходы к обучению и оценке гибких навыков. Однако в определении и использовании самого понятия гибких навыков наблюдаются различия. Проведенный кросс-культурный контент-анализ позволил выделить следующие терминологические расхождения. В Великобритании в дополнение или в предпочтение термину «гибкие навыки» часто используются термины «жизненные навыки», «основные навыки», «ключевые навыки» и «базовые компетенции». Австрия, Германия и Швеция используют термины «ключевые компетенции» и «перекрестные компетенции». Франция, Италия и Бельгия предпочитают говорить о «компетенциях» и «трансверсальных компетенциях». Единообразие терминологии отсутствует и за пределами Европы. Так, в Австралии используются такие выражения, как «навыки на практике» или «общие навыки». В США предпочитают говорить о «базовых навыках» и «необходимых навыках». Некоторые международные исследовательские проекты и институты предпочитают термин «навыки XXI века», тогда как Организация экономического сотрудничества и развития (OECD) использует термины «ключевые компетенции» (с 2003 г.) и «навыки для социального прогресса» (с 2015 г.) [Skills; Ananiadou, Claro].

Многочисленность названий и определений объясняется тем, что все они сгруппированы в зависимости от разных оснований. Некоторые определяют гибкие навыки, опираясь на возможности, которые они открывают и какие результаты позволяют достичь. Дж. Хекман и Т. Каутц утверждают, что гибкие навыки – это личностные черты, цели, мотивы и предпочтения, которые ценятся на рынке труда, в школе и во многих других сферах. Фрейзер определяет гибкие навыки как «навыки, способности и личные качества, которые можно успешно использовать в широком диапазоне рабочих сред, в которых выпускники работают на протяжении всей своей жизни» [Fraser: 1]. По мнению Верма, это коэффициент эмоционального интеллекта (EQ), в отличие от коэффициента интеллекта (IQ) [Verma], который касается сложных навыков (hard skills). Наконец, согласно другим исследованиям, гибкие навыки представляют собой динамическое сочетание когнитивных и метакогнитивных навыков, межличностных, интеллектуальных и практических навыков [Mediating: 67]. Некоторые авторы называют их «некогнитивными навыками», но при этом гибкие навыки включают как социальные/межличностные навыки, так и методологические навыки или метакомпетенции, то есть способность работать над компетенциями, переосмысливать и переносить их из одного поля в другое.

Из европейских исследований становится ясно, что все страны и экономики стремятся к интеграции гибких навыков в качестве обязательных для целостного развития своей молодежи и, следовательно, общества. В связи с этим целесообразно рассмотреть практическую сторону вопроса о гибких навыках, а именно подходы к их развитию, которые были выявлены и сгруппированы в рамках проведенного нами исследования: конструктивизм, ситуативное обучение и личностно ориентированное обучение.

Теоретическая направленность конструктивизма заключается в создании когнитивных структур, таких как ментальные модели, концептуальные карты или схемы, а также реорганизации когнитивных моделей путем взаимодействия с окружающей средой и другими [Glaserfeld: 187]. Обучение – это активная умственная работа, а не пассивный прием [Motschnig-Pitrik, Rohlíková: 2]. При таком подходе преподаватель становится коучем, помогающим учащимся путем формирования той учебной среды, в которой они могут обрести понимание себя, и путем применения таких методов обучения, которые облегчают приобретение индивидуальных знаний [Glaserfeld: 295]. Коуч-конструктивист может в первую очередь задать вопросом: «Какие инструменты я могу предоставить, чтобы помочь учащимся в их индивидуальных процессах построения знаний?» Поскольку активные процессы обучения людей являются центральными для конструктивизма, этот подход к преподаванию и обучению кажется очень ценным для развития гибких навыков.

В теории ситуативного обучения [Lave, Wenger] основное внимание уделяется совместному конструированию знаний в процессе социального взаимодействия между людьми. Обучение при таком подходе включено в деятельность, контекст и культуру [McLellan: 6], а коммуникативные, командные или учебные навыки являются основой коллективного обучения в сообществах практики [Shakespeare, Keleher, Moxham: 2]. Таким образом, учащиеся – это не отдельные люди, а участники практических групп, которые задействованы в процессе коллективного обучения в общей области человеческих усилий. В области общих интересов, общей компетенции они участвуют в совместных мероприятиях и дискуссиях, помогают друг другу, обмениваются информацией. В ситуативном обучении преподаватели играют роль опытных тренеров, предоставляющих инструменты и помощь, обеспечивают взаимодействие со студентами при решении проблем. Они знают, как смотреть на ситуацию и как сложные переменные в ней взаимодействуют друг с другом [Gee: 1–2]. При ситуативном обучении преподаватель должен ориентироваться на ответ на следующий вопрос: «Как я могу поддержать учащихся в сообществе в совершенствовании их практики?»

Личностно ориентированное обучение основано на гипотезе, что студенты, которым предоставлена свобода исследовать области в зависимости от их личных интересов и которым в этом помогает поддерживающий, понимающий фасилитатор, не только достигают более высоких академических результатов, но также испытывают рост личных качеств, таких как гибкость, уверенность в себе и социальные навыки. Ключевая характеристика данного вида обучения – вовлеченность в образовательный процесс, который самоиницируется, меняет поведение, отношения, возможно, даже личность обучающегося [Rogers: 20]. Личностно ориентированные педагоги стремятся установить и поддерживать конструктивные межличностные отношения с учениками и между ними, учитывая релевантные средства, методы обучения и ресурсы для удовлетворения интересов учащихся. Ключевым вопросом для преподавателя становится «Как я могу установить климат в моих отношениях с учениками и между ними? что способствует их личному росту?»

Таким образом, основной смысл конструктивизма заключается в том, что знание служит организации опыта и, следовательно, конструирование знаний является основной поддерживаемой деятельностью [Motschnig-Pitrik, Rohlíková: 8]. В ситуативном обучении социальный процесс конструирования коллективных знаний является центральным. Личностно ориентированное обучение подчеркивает усвоение опыта. Все три теории обучения с целью развития гибких навыков оценивают эффективность обучения через личный опыт, который приобретает поэтапно: накопление и конструирование знаний как основа для поиска жизнеспособных решений сложных проблем; совершенствование знаний и навыков в сфере личных интересов; когнитивное и социальное вовлечение обучающихся в вопросы, которые имеют для них личное значение. Таким образом, решение реальных, подлинных проблем, требующих комбинации знаний и умений использовать гибкие навыки, является ключевым элементом во всех трех теориях обучения.

Учитывая теоретическую базу проблемы развития гибких навыков, необходимо искать пути и способы внедрения подходов к решению поставленной задачи в рамках образовательных программ высших учебных заведений. Принимая во внимание тот факт, что страны Евросоюза уже довольно давно занимаются вопросом гибких навыков в соответствии с директивами Болонской декларации, в своем исследовании мы обратились к европейскому опыту организации образовательного процесса с учетом развития личностных качеств, определяющих успешную профессиональную адаптацию и деятельность.

Постоянный разрыв системы образования и потребностей рынка труда повышает сомнения от-

носителем роли университетов в формировании навыков, необходимых для успешной и ответственной жизни общества, способного преодолевать настоящие и будущие вызовы. Опросы работодателей давно отражают недовольство тем, насколько гибкие навыки развиваются в условиях университетского образования. Например, Боуд отмечает, что часто существует разрыв между тем, что нам требуется от учащихся в оценочных заданиях, и тем, что происходит в сфере труда [Boud: 101].

Академическое обучение в Европе, основанное на лекционном методе и традиционных подходах, пытается в последнее время воспринять рекомендации различных учреждений (например, EU, OECD) и требования работодателей, чтобы адаптировать систему обучения для развития гибких навыков через внедрение различных инициатив и создание конкурентного образовательного обеспечения. Набор предложений очень разнообразен и значительно варьируется с точки зрения участия студентов и личного вклада – от простой публикации письменных материалов или видео на сайте университета вплоть до подготовки программ коучинга и репетиторства. Каждый университет принимает решение по форме обучения: обучать гибким навыкам в отдельном модуле или их следует развивать в каждой из дисциплин, составляющих регулярную учебную программу. Большинство успешных практик сходится в том, что в преподавании должен использоваться целостный, ориентированный на учащихся и основанный на проблемах подход и необходимо включать образовательные мероприятия, такие как рабочие группы, тематические исследования, симуляции, кейсы, проекты и презентации. Преподаватель должен также принять несколько ролей, таких как наставник, фасилитатор и оценщик, таким образом демонстрируя и моделируя обладание общими навыками.

Описание наилучших практик и методологий, применяемых для развития гибких навыков, строится на основе проведенного анализа и сравнения сценариев в странах ЕС.

В Бельгии очень интересной инициативой является Университет для предпринимателей и общества «Повышай свои навыки» [U2ES]. В нем представлены дополнительные курсы (навыки организации, общения, развития личности), ориентированные на гибкие навыки, которые обогащают учебную программу бакалавров / магистров / докторантов. Еще одна инициатива – Центр предпринимательства [HoGent], который проводит практические исследования и оказывает услуги предпринимателям. Учащиеся, участвующие в деятельности Центра, получают знания о предпринимательстве, проходят тренинги по развитию гибких навыков и получают сертификат в качестве подтверждения своих навыков и (первого) соответствующего практического опыта.

В последние годы финские университеты активно развивают обучение рабочим и жизненным навыкам, которые были классифицированы как: формирование академических знаний и академического мышления; интеграция знаний; социальные и коммуникативные навыки; навыки саморегуляции; лидерские качества; навыки сетевого общения. Проекты в этой стране направлены на разработку новых способов организации университетских курсов, основанных на совмещении знаний и цифровых технологий. Финский институт образовательных исследований [Pomäki, Lakkala, Kosonen] изучил, как преподавание в университете может развить гибкие навыки, необходимые для трудовой жизни в Финляндии. Решением стала так называемая интегративная педагогика, в рамках которой курсы организованы таким образом, что они объединяют множественные компоненты. Например, стажировка как возможность для реализации интегративной педагогики, при которой обучение проводится контролируемым образом, включает в себя практический опыт и рефлексию.

Во Франции Центр карьеры [Career center] – это инициатива, направленная на развитие гибких навыков: лидерства, командной работы, решения проблем, общения, самопознания, мотивации, принятия решений и гибкости. Другая инициатива представлена ассоциацией директоров французских инженерных школ [CEDEFI], которая предлагает курс, чтобы помочь будущим аспирантам улучшить свои навыки и совмещать работу в университетах с работой на производстве (80 % докторов наук по научным дисциплинам работают на предприятиях). Учебный план включает в себя часть, называемую «Автономия и управление проектами», в которой развиваются гибкие навыки, такие как навыки обучения, адаптивность к изменениям, управление проектами, лидерство и коммуникация. Еще одна инициатива в области развития гибких навыков – проект TalentCampus [TalentCampus] – инновационная образовательная программа, разработанная для развития социальных компетенций с использованием гибких навыков, проводимая в формате летних, зимних и весенних школ. Программа стремится развивать компетенции, дополняющие академические: лидерство, поведение в обществе, эмоциональный интеллект, управление стрессом.

В Германии многие университеты продвигают ключевые компетенции, создавая междисциплинарные центры, а также расширяя существующие образовательные программы с целью поддержки и развития гибких навыков [Society]. Такие инициативы представляют шанс университетам получить высокую оценку в мировом сообществе, быть узнаваемыми на рынке труда и оптимизировать свою репутацию. Ряд университетов разрабатывает концепцию «служебного обучения» [Virtuelle]:

профессиональное высшее образование связано с проектами, которые отвечают фактическим потребностям некоммерческих субъектов в регионе.

Так же и в случае Италии: развитие гибких навыков вызывает интерес различных заинтересованных сторон. Среди них университеты играют важную роль и иногда предлагают целевую подготовку, такую как в Политехническом университете Милана [РОК]. Кроме того, группа ManPower [Manpower] провела исследование в сотрудничестве с Флорентийским университетом, чтобы создать национальную «обсерваторию» гибких навыков, признанных и востребованных рынком труда. Они определили набор навыков, связанных с тремя уровнями организационных ролей: фундаментальные операционные роли, управленческие роли и исполнительные роли. Исследование показало, что для операционных ролей требуется навык работы в команде и ориентации на результаты; для управленческих ролей необходим навык принятия решений и поиска решений повседневных проблем путем объединения и согласования вклада различных сотрудников; для исполнительных ролей важными являются навыки лидерства и стратегического видения.

В последние несколько лет различные проекты, финансируемые ЕС, фокусировались на развитии гибких навыков. Проект MASS [MASS] подготовил систему оценки гибких навыков для разных групп людей, например для подготовки учащихся-инвалидов к трудоустройству. Проект NESSIE [NESSIE] оценивал пробелы в навыках, которые связаны с рядом проблем на рынке труда: высокая текучесть кадров / трудности с набором персонала (особенно среди молодежи), отсутствие способности к конкуренции, неспособность справиться с переменами, причины увольнения. Проекты HISS [HISS] и GRASS [GRASS] были направлены на разработку и распространение существующих инструментов по проверке мягких навыков, методологий обучения на рабочем месте и методик наставничества по всем странам Европы. В рамках проекта VALEW [VALEW] была разработана модель для сертификации гибких навыков.

Последние изменения в производственной системе и на рынке труда поставили высшее образование в ситуацию возрастающей необходимости подготовки трудоустроенных выпускников. Для достижения этой цели университеты должны не только передавать знания и умения, характерные для каждой профессии, но также должны развивать гибкие навыки, универсальные для любой профессиональной ситуации и области. Россия столкнулась с этой необходимостью сравнительно недавно, и поэтому усилия для развития гибких навыков должны быть удвоены. В связи с этим был проведен сравнительный анализ опыта европейских стран по развитию гибких навыков на основе

уже имеющихся теоретических и эмпирических исследований. Несмотря на существование многочисленных исследований, гибкие навыки постоянно меняют свойства и требуют постоянного перепределения. Исследование различных контекстов их использования и методов обучения может обеспечить полезную основу для понимания сущности гибких навыков и способов их развития. Уровень безработицы среди молодежи во всем мире является одним из факторов, усиливающих давление на университеты, чтобы они адаптировали свои учебные программы к текущим потребностям рынка труда, а также к прогнозированию необходимых компетенций специалистов будущего. Университеты могут внести важный вклад как в исследовательские инициативы в области образовательной политики, так и в активную работу по разработке национальных и международных стратегий развития гибких навыков.

Список литературы

An agenda for new skills and new jobs in Europe: Pathways towards full employment, 2012. URL: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52010DC0682&from=EN> (access date: 31.03.2016).

Ananiadou K., Claro M. 21st Century Skills and Competences for New Millennium Learners in OECD Countries. OECD Education Working Papers, 41, 2009. OECD Publishing. URL: <http://dx.doi.org/10.1787/218525261154> (access date: 31.03.2016).

Bologna Communiqué Leuven, Louvain-la-Neuve, 2009. URL: http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/2009_Leuven_Louvain-la-Neuve_Kommunique_April09_DE.pdf (access date: 17.05.2011).

Boud D. Assessment and the promotion of academic values. *Studies in Higher Education*, 15(1), 1990, pp. 101–111.

Career center. URL: <http://www.michaelpage.fr/career-center/developper-competence-transverses.html> (access date: 15.08.2018).

CEDEFI. Association of the Directors of French Engineering Schools. URL: <http://www.cdefi.fr/files/files/R%C3%A9%20rentiel%20parcours%20Comp%C3%A9tences%20pour%20l'Entreprise.pdf> (access date: 16.09.2019).

Cornalli F. Training and developing soft skills in higher education. 4th International Conference on Higher Education Advances. Universitat Politècnica de València, Valencia, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.4995/HEAD18.2018.8127>.

Fraser S. Graduate attributes and generic skills. *Macquarie and Gladly Teche*, 1, 2001, pp. 1–4.

Gee J.P. Game-like learning - an example of situated learning and implications for opportunity to learn. 2008. URL: <http://www.jamespaulgee.com/node/29> (access date: 15.05.2011).

- Glaserfeld E. Radikaler Konstruktivismus. Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main, 1997.
- GRASS Project. Grading Soft skills. URL: <https://sites.google.com/site/lpgrassproject/> (access date: 15.08.2018).
- HISS Project. Help to Improve Soft Skills. URL: <http://www.hisstoolbox.eu> (access date: 18.10.2019).
- HoGent. Centre for Entrepreneurship (University of Gent). URL: <http://centrum-voor-ondernemen.be/en/centre-for-entrepreneurship> (access date: 1.08.2019).
- Iilomäki L., Lakkala M., Kosonen K. Mapping the terrain of modern knowledge work competencies. Generating working life competencies during higher education, 15th Biennial EARLI conference for Research on Learning and Instruction, August 27-31, 2013, Munich, Germany. URL: <http://www.earli2013.org/programme/proposal-iew/?abstractid=1157> (access date: 31.03.2016).
- Lave J., Wenger E. Situated Learning - Legitimate Peripheral Participation. Cambridge University Press, Cambridge, UK, 1990.
- Manpower Group. Soft Skills for Talent. Internal Report, 2014. URL: <http://www.manpowergroup.it/indagine-soft-skills-manpowegroup> (access date: 15.08.2018).
- MASS Project. Measuring and Assessing Soft Skills Project. URL: http://www.massproject.org/attachments/396_MASS%20wp4%20final%20report%20part-1.pdf (access date: 15.08.2018).
- McLellan H. Situated Learning Perspectives. Educational Technology Publications, Englewood Cliffs, NJ, 1985.
- Mediating Soft Skills at Higher Education Institutions. Haselberger D., Oberhuemer P., Pérez E., Cinque M., Capasso F.D. ModEe project: Lifelong Learning Programme, 2012. URL: <http://www.euca.eu/en/prs/modes-handbook.aspx> (access date: 31.03.2016).
- Modernisation of Higher Education. Report on Improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions, 2013. URL: http://ec.europa.eu/education/library/reports/modernisation_en.pdf (access date: 31.03.2016).
- Motschnig-Pitrik R., Rohlíková L. Constructivist and Person-Centered Learning in Higher Education. A dialogue between practitioners, 2011.
- NESSIE Project. Network for Soft Skills Innovation for Employment. URL: http://www.adam-europe.eu/prj/9722/project_9722_en.pdf (access date: 12.12.2019).
- POK Project. Politecnico di Milano. URL: www.pok.polimi.it (access date: 15.08.2018).
- Rethinking education strategy: Investing in skills for better socio-economic outcomes, 2012. URL: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52012DC0669&from=EN> (access date: 12.09.2019).
- Rogers C. Freedom to learn for the 80's. Macmillan Publishing Company, New York, 1983.
- Shakespeare P., Keleher P., Moxham L. Soft Skills, Hard Skills and Practice Identity. Soft Skills for Better Employability. Icfai University Press, 2007.
- Skills for Social Progress. The Power of Social and Emotional Skills. OECD Skills Studies. Paris, OECD Publishing, 2015.
- Society for key competences in Education, Research and practice. URL: <http://www.gesellschaft-fuerschluesselkompetenzen.de> (access date: 15.08.2018).
- TalentCampus project. URL: <http://www.talent-campus.fr/> (access date 15.08.2018).
- U2ES Project. University to Enterprise and Society "Boost your skills" (University of Namur). URL: <http://u2es.unamur.be/introduction> (access date: 15.08.2018).
- VALEW Project. Validate Learning at Work. URL: <http://www.valew.eu/> (access date: 15.08.2018).
- Verma S. Enhancing Employability @ Soft Skills. Chandigarth-Delhi-Chennai: Pearson, 2013.
- Virtuelle Hochschullandschaft Norddeutschland. Empfehlungen der Arbeitsgruppe Schlüsselkompetenzen, 2007. URL: <https://studieren.de/berblick-soft-skills.0.html> (access date: 15.08.2018).

ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ СТАТЕЙ

Направляемый в редакцию материал должен быть оригинальным, не опубликованным ранее в других изданиях.

Статьи, оформленные не по требованиям, не принимаются к рассмотрению!

Все материалы следует представлять в редакцию по электронной почте:

e-mail: vestnik@ksu.edu.ru

Научные статьи принимаются в редакцию в течение всего года, публикуются в порядке живой очереди по мере наполнения портфеля редакции. Особые случаи с очередностью публикации статей решаются главным редактором.

Электронный вариант статьи выполняется в текстовом редакторе **Microsoft Word**. Статью в редакцию необходимо прислать в форматах: *.doc, *.docx, *.rtf. Обязательно прикладывается файл статьи в формате *.pdf. В качестве имени файла указывается фамилия, имя и отчество автора русскими буквами (например: Иванов Иван Иванович).

Все статьи проходят проверку на обнаружение текстовых заимствований в системе «Антиплагиат». Редакция принимает статьи, оригинальность которых составляет не менее **80%**.

Компьютерный набор статьи должен удовлетворять следующим требованиям: формат – А4; поля – по 2 см со всех сторон; гарнитура (шрифт) – Times New Roman; кегль – 14; межстрочный интервал – 1,5; абзацный отступ – 1,25 см.

Минимальный объем текста статьи с – **не менее 10 000 знаков**. Максимальный объем текста не должен превышать **30 000 знаков (не более 16 страниц)**, включая все сведения об авторе, аннотацию и список литературы с references. Ограничения не распространяются на научные публикации, объем которых, превышающий требования, мотивирован логикой доказательств и количественными показателями публикуемых источников.

ПРИМЕР ОФОРМЛЕНИЯ СТАТЬИ

УДК

© **Инициалы и фамилия, 2019**

Аффилиация(и) автора: организация, где проводилось исследование,
г. Город, Страна

Название (жирным шрифтом, строчные буквы)

*Информация о финансировании (ссылки на гранты и пр.)
указывается после названия статьи курсивом*

Аннотация: 150–200 слов.

Аннотация к научной статье представляет собой краткую характеристику текста с точки зрения его назначения, содержания, вида, формы и других особенностей. Она передает главную, ключевую идею текста до ознакомления с его полным содержанием. Научная аннотация условно делится на три части:

- 1. Презентация вопроса или проблемы, которым посвящена статья.*
- 2. Описание хода исследования.*
- 3. Выводы: итоги, которых удалось достичь в результате проведенного исследования.*

В аннотации не допускается привлечение дополнительной информации (биографические данные, историческая справка, отступления, рассуждения и т.д.). В тексте аннотации не должны использоваться очень сложные предложения, изложение строится в научном стиле.

Ключевые слова: 7–10 слов, разделенных запятой.

Информация об авторе: Фамилия Имя Отчество, ORCID автора, ученая степень, ученое звание, место работы полностью: название организации, улица, дом, индекс, город, страна.

E-mail:

Дата поступления статьи: указывается дата отправки статьи в формате: 08.08.2008.

Дата приема статьи к публикации: заполняется в редакции.

Для цитирования: Фамилия И.О. Название статьи // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. Т. 26, № 1. С. XX–XX (страницы будут указаны в редакции). DOI:

Далее вся информация должна быть представлена на английском языке:

© Vladimir A. Smirnov, 2019.

Affiliation(s), Moscow, Russia

Name of the article

Information about financing (links to grants, etc.) is indicated after the title of the article in italics

Abstract: 150–200 word.

Keywords: 7–10 word, separated by a comma.

Information about the author:

E-mail:

Received: August 08, 2019.

Published:

For citation: Smirnov V.A. Name of the article. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2020, vol. 26, № 1, pp. XX–XX (In Russ.). DOI:

Текст статьи¹ Текст статьи Текст статьи Текст статьи Текст статьи Текст статьи Текст статьи Текст статьи Текст статьи Текст статьи Текст статьи Текст статьи Текст статьи Текст статьи Текст статьи [Анненков: 467].

Примечания (следуют после текста статьи)

¹ К сожалению, современное переиздание перевода Перцова книги Тэна лишено того изобилия фотографий и иллюстраций, которыми было богато снабжено его первое издание 1913, 1916 гг.

² О стратегии научно-технологического развития Российской Федерации: Указ Президента РФ от 01.12.2016 № 642. URL: <http://www.consultant.ru/document/cons/> (дата обращения: 11.04.2019).

³ Архив Военно-исторического музея артиллерии, инженерных войск и войск связи (Архив ВИМАИВ и ВС). Ф. 2. Оп. 2. Д. 253.

Список литературы

Анненков П.В. Замечательное десятилетие. 1838–1848. Из литературных воспоминаний // Вестник Европы. 1880. Т. 2, № 4. С. 457–506.

New K.A. Roman Comedy on the Russian Stage: Alexander N. Ostrovsky's There Was Not a Penny, But Suddenly Altyn and Plautus' Aulularia. *Studia Litterarum*, 2019, vol. 4, № 1, pp. 138–159. DOI: 10.22455/2500-4247-2019-4-1-138-159

References

Annenkov P.V. *Zamechatel'noe desiatiletie. 1838–1848. Iz literaturnykh vospominanii* [A wonderful decade. 1838–1848. From literary memories]. *Vestnik Evropy*, 1880, vol. 2, № 4, pp. 457–506. (In Russ)

New K.A. Roman Comedy on the Russian Stage: Alexander N. Ostrovsky's There Was Not a Penny, But Suddenly Altyn and Plautus' Aulularia. *Studia Litterarum*, 2019, vol. 4, № 1, pp. 138–159. DOI: 10.22455/2500-4247-2019-4-1-138-159

**ПРАВИЛА ОФОРМЛЕНИЯ ПРИМЕЧАНИЙ, БИБЛИОГРАФИЧЕСКИХ ССЫЛОК,
СПИСКА ЛИТЕРАТУРЫ И REFERENCES**

Примечания

В статье допустимы примечания, которые приводятся после текста, нумеруются арабскими цифрами (в виде верхних индексов) и представляют собой разъяснения, указания на переводы и пр.

Просьба не путать примечания со списком литературы!

Архивные материалы и законодательные материалы также оформляются в виде примечаний.

Архивные материалы:

Государственный архив Костромской области (ГАКО). Ф. 198. Оп. 7. Д. 68. Л. 22.

Законодательные материалы:

Об организации страхового дела в Российской Федерации: Федеральный закон от 27 нояб. 1992 г. (в ред. от 21 июля 2005 г. № 104-ФЗ) // КонсультантПлюс: справ. правовая система. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_1307 (дата обращения: 28.10.2019).

Библиографические ссылки

Ссылки в тексте статьи оформляются *квадратными скобками* с указанием фамилии автора и страниц. После фамилии автора ставится знак «:» (двоеточие), а далее номер страницы [Коровин: 187].

Книга или статья одного автора: [Лебедев: 28], двух и трех авторов: [Шмидт, Князьков: 52]. Если в книге четыре, пять и более авторов, то она описывается под заглавием [Методика: 34].

Для многотомных изданий и изданий из нескольких выпусков указывается номер тома или выпуска: [Толстой, 12: 415]; [СРНГ, 44: 170].

Для описания книги под заглавием в тексте приводится первое слово или словосочетание (если первое слово определение) названия книги: [Необъявленная война: 102].

В том случае, если в списке литературы есть несколько авторов с одной фамилией, в квадратных скобках необходимо указать фамилию и инициалы автора [Мережковский Д.С. 1990, 3: 256].

Если в списке литературы приводятся две и более публикации одного автора, после фамилии автора указывается год издания, а уже далее страницы [Коровин 2019: 187].

Несколько работ одного автора, опубликованные в одном и том же году, оформляются добавлением буквенной аббревиатуры к году: [Андреева 2019а: 10]. В этом случае необходимо сделать соответствующее указание в списке литературы: *Андреева В.Г.* Личные интересы героев и мотив ожидания в романе-эпопее Л.Н. Толстого «Война и мир» // Ученые записки Петрозаводского государственного университета. 2019а. № 1 (178). С. 8–12.

Список литературы

После статьи следует список литературы. Он должен быть представлен *в алфавитном порядке*.

Сначала приводятся все русскоязычные источники в алфавитном порядке, после – все источники на иностранных языках.

Фамилия и инициалы автора в списке литературы выделяются *курсивом*.

Между фамилией и инициалами на протяжении всей статьи, в том числе в списке литературы, ставится неразрывный пробел (инициалы при этом пробелом не разделяются). К примеру: Смирнов (**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 с. – 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

2020 – № 2

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 22.05.2020.
Дата выхода в свет 09.09.2020.
Формат 60×90 1/8. Усл. печ. л. 31,3.
Уч.-изд. 32,5 л.
Тираж 500 экз.
Заказ № 100.

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